

erberto

COMITÊ EDITORIAL

Marília Gouvea de Miranda (UFG/FE) – Coordenadora

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra)

Jacques Therrien (UECE)

Marcelo Andrade (PUC-Rio)

Raimundo Alverto de Figueiredo Damasceno (UFPA)

Robson dos Santos (Inep)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

97

Docência
universitária

Jacques Therrien
Ana Maria Lório Dias
(Organizadores)

Em
Aberto

ISSN 0104-1037

Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 1-180, set./dez. 2016

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Clara Etiene Lima de Souza | clara.souza@inep.gov.br

Roshni Mariana de Mateus | roshni.mateus@inep.gov.br

Editoria Executiva

Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Valéria Maria Borges | valeria.borges@inep.gov.br

Apoio Administrativo Luana dos Santos

Revisão

Português Aline Ferreira de Souza
Amanda Mendes Casal
Clara Etiene Lima de Souza
Elaine de Almeida Cabral
Josiane Cristina da Costa Silva
Mariana Fernandes dos Santos
Marina Alvarenga do Rêgo Barros

Francês Rosa dos Anjos Oliveira

Inglês Elaine de Almeida Cabral
Valéria Maria Borges

Normalização Bibliográfica Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Elisângela Dourado Arisawa

Projeto Gráfico Marcos Hartwich

Diagramação e Arte-Final Érika Janaína de Oliveira Saraiva Santos
José Miguel dos Santos

Tiragem 2.000 exemplares

Em Aberto online

Gerente Operacional Lilian dos Santos Lopes

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Edubase/Unicamp
Latindex
OEI

Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1
Interdisciplinar – B1

Publicado *online* em dezembro de 2016.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008
Semestral de 2010 a 2015
Quadrimestral a partir de 2016

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (*online*)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

Questões *Em Aberto*: a importância da discussão apenas desencadeada

Jacques Therrien (UECE)

Ana Maria Iório Dias (UFC)..... 15

enfoque

Qual é a questão?

Docência universitária

Jacques Therrien (UECE)

Ana Maria Iório Dias (UFC)

Meirecele Calíope Leitinho (UFC) 21

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais

Marilia Costa Morosini (PUC/RS)

Elisa Ustárroz (PUC/RS)..... 35

Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana (UnB) Liliane Campos Machado (UnB)	47
Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas Maria Amélia Santoro Franco (Unisantos).....	61
Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação Olgaíses Cabral Maués (UFPA) Michele Borges de Souza (UFPA)	73
Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência Maria Isabel da Cunha (Unisinos)	87
Razão e sensibilidade na docência universitária Cristina d'Ávila (UFBA)	103
Pedagogia como conversação complexa e deliberativa no ensino superior José Augusto Pacheco (Universidade do Minho, Portugal) Joana Sousa (Universidade do Minho, Portugal)	119

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Questões sobre a docência universitária no Canadá Maurice Tardif (Université de Montréal, Ca) entrevistado por Silvia Maria Nóbrega-Therrien (UECE)	133
Questões sobre a docência universitária no Brasil Bernardete A. Gatti (FCC-SP) entrevistada por Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)	141

resenhas

A docência universitária em busca do diálogo entre
professores e alunos

Maria Marina Dias Cavalcante **147**

MASETTO, M. T. *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta*. São Paulo: Avercamp, 2015. 104 p.

Contribuições da pedagogia freireana para a formação
de professores no Brasil

Hamilton Perninck Vieira (UECE)

Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga (UECE) **151**

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*.
Trad. Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre docência universitária

Francisco Kennedy Silva dos Santos (UFPE) **159**

avaliadores ad hoc 2016 **173**

números publicados **177**

summary

presentation

Outstanding issues: the importance of the discussion
just prompted

Jacques Therrien (UECE)

Ana Maria Iório Dias (UFC)..... 15

focus

What's the point?

University teaching

Jacques Therrien (UECE)

Ana Maria Iório Dias (UFC)

Meirecele Calíope Leitinho (UFC) 21

points of view

What other experts think about it?

The impacts of the internationalization of higher education
on teaching: building the global citizenship through the
internationalized curriculum and the development of
intercultural competencies

Marilia Costa Morosini (PUC/RS)

Elisa Ustárroz (PUC/RS)..... 35

Teacher professional development and intensification of work: living or surviving? Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana (UnB) Liliane Campos Machado (UnB)	47
The relations of higher education's teacher-bachelor with the didactic-pedagogical knowledge: dissonances and splits between knowledge and practices Maria Amélia Santoro Franco (Unisantos).....	61
The precarization of teachers' work in higher education and its impacts on their training Olgaíses Cabral Maués (UFPA) Michele Borges de Souza (UFPA)	73
Innovation in higher education: impacts on pedagogical practice and on teaching savvy Maria Isabel da Cunha (Unisinos)	87
Sense and sensibility in university teaching Cristina d'Ávila (UFBA)	103
Pedagogy as a complex and deliberative conversation in higher education José Augusto Pacheco (Universidade do Minho, Portugal) Joana Sousa (Universidade do Minho, Portugal)	119
open space	
Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.	
Questions about university teaching in Canada Maurice Tardif (Université de Montréal, Ca) entrevistado por Silvia Maria Nóbrega-Therrien (UECE)	133
Questions about university teaching in Brazil Bernardete A. Gatti (FCC-SP) entrevistada por Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)	141

reviews

The university teaching in search of dialogue between teachers and students	
Maria Marina Dias Cavalcante	147

MASETTO, M. T. *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em interação adulta*. São Paulo: Avercamp, 2015. 104 p.

Contributions of Freire's pedagogy to the training of teachers in Brazil	
Hamilton Perninck Vieira (UECE)	
Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga (UECE)	151

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on university teaching	
Francisco Kennedy Silva dos Santos (UFPE)	159

ad hoc peer reviewers 2016	173
---	------------

published issues	177
-------------------------------	------------

apresentação

Questões *Em Aberto*: a importância da discussão apenas desencadeada

Jacques Therrien

Ana Maria Lório Dias

15

O tema *Docência universitária* coaduna-se com o foco e o escopo da revista *Em Aberto*, publicação monotemática criada em 1981, que, com sua estrutura peculiar, composta por diversas seções, permite e estimula o debate sobre assuntos relevantes no campo da educação brasileira, trazendo opiniões divergentes ou confronto de pontos de vista.

Na diversidade de enfoques possíveis no estudo dos fenômenos em pauta, situados em contexto universitário e de formação para a docência, podem ser aprofundadas questões como: paradigmas científicos que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, a epistemologia da prática na docência, a integração currículo e prática docente, a epistemologia da práxis docente, a integração ensino e pesquisa, a interdisciplinaridade, a multirreferencialidade e a multiculturalidade próprias aos contextos de formação na universidade, o ensino presencial e a distância, as tecnologias da informação e os ambientes de aprendizagem, a autonomia docente, a referida formação nos contextos das licenciaturas e dos bacharelados, os modelos de ensino/aprendizagem, as metodologias de ensino superior, o estágio de docência, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), entre outros, assim como diversos elementos que perpassam as políticas de educação superior.

O tema tem implicações em todos os níveis da educação brasileira. Desde a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), que anuncia, em seu Artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” até o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), no qual destacamos metas e estratégias

que afetam o contexto da educação superior e, simultaneamente, são afetadas por ele. Questiona-se o termo “preparação para o exercício do magistério superior” constante na LDB, ao qual propomos a mudança para “formação para o magistério para a educação superior”, uma vez que, se entendemos a docência nesse nível de ensino como uma profissão, exige-se formação, e isso inclui o domínio de conteúdos específicos ao lado de conteúdos pedagógicos como a base para essa formação. A pós-graduação, nos moldes atuais, não cumpre essa exigência, uma vez que o foco está na pesquisa. Ao lado disso, defendemos a necessidade de diretrizes curriculares nacionais referentes à formação docente para a educação superior, à semelhança de outras profissões.

Por sua vez, o PNE, nas metas 12, 13, 14 e 16, estabelece a elevação da qualidade e da taxa de matrícula na educação superior, com a ampliação de mestres e doutores entre o corpo docente em efetivo exercício e com ampliação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, com foco no estímulo à participação das mulheres nesses cursos de pós-graduação, na internacionalização e na inovação científica e tecnológica da pesquisa e da pós-graduação brasileiras. No entanto, em relação à formação docente para a educação superior, as metas são ausentes – a meta 16 propõe formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até 2024 – ou simplórias: na meta 14.11, encontramos a proposição de ampliação de “investimento em pesquisas (...), bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação (...)”.

Como se vê, há um longo caminho a percorrer em direção à formação docente para atuação na educação superior.

O debate proposto neste número da revista *Em Aberto* é apresentado na seção “Enfoque: qual é a questão?” por Jacques Therrien, Ana Maria Iório Dias e Meirecele Calíope Leitinho, com o artigo “Docência universitária”, no qual apontam, quanto aos requisitos para a formação docente para a educação superior, tanto em nível nacional como internacional, além da formação para a pesquisa, o destaque que vem merecendo o domínio do campo pedagógico, imprescindível à formação dos profissionais para a docência no ensino superior, assegurando sua integração aos demais campos disciplinares da ciência.

Na seção “Pontos de Vista: o que pensam outros especialistas?”, as sete colaborações recebidas dirigem-se para três eixos.

A) *Formação para a docência universitária no movimento (histórico) de transformação da ciência e da sociedade; legislação e funções dos órgãos de fomento e política no incentivo à docência*

No primeiro artigo, “Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global, por meio do currículo globalizado e das competências interculturais”, Marília Morosini e Elisa Ustárroz ressaltam as influências de organismos multilaterais sobre a educação superior, na perspectiva da educação global, e os desafios endereçados pela internacionalização à docência, destacando-se possibilidades de um equilíbrio entre padrões

preestabelecidos, especificidades culturais e necessidades socioeconômicas do contexto educacional.

A seguir, “Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver?”, Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana e Liliane Campos Machado sinalizam que as exigências impostas ao docente do ensino superior restringem as possibilidades de ele usufruir normalmente da convivência familiar e social, pois o trabalho se torna uma questão de sobrevivência.

B) *Concepções e racionalidades que movem o docente e o pesquisador na universidade hoje; tensões pedagógicas na formação para os saberes, na formação profissional e na formação para a cidadania, na graduação (bacharelado e licenciaturas) e na pós-graduação*

No terceiro artigo, “Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas”, Maria Amélia Santoro Franco realça a necessidade da análise coletiva e didática das práticas com vistas a ampliar o sentido e a necessidade dos conhecimentos didáticos, por meio da triangulação entre: a prática realizada, a análise da prática e a teoria da prática.

No quarto artigo, “Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação”, Olgaíses Cabral Maués e Michele Borges de Souza fundamentam-se na metamorfose do mundo do trabalho, decorrente da reestruturação produtiva do capital, que leva à flexibilização da legislação trabalhista e das formas contratuais e, como consequência, à precarização do trabalho. Nesse contexto, a profissão docente vive um período de desvalorização, perda de *status* social e achatamento salarial. São analisadas algumas leis e os seus impactos sobre a formação e o trabalho do professor, estabelecendo de forma analítico-crítica as relações entre esses fatores (legislação-formação), para demonstrar que formação deve estar dentro de um quadro de valorização profissional.

C) *Perspectivas e movimentos/experiências de renovação e inovação pedagógica*

No quinto artigo, “Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência”, Maria Isabel da Cunha problematiza a educação superior no contexto contemporâneo e as condições que a afetam, exigindo reflexões e mudanças, assumindo a concepção de inovação como ruptura paradigmática. A autora aponta indicadores para análise das práticas pedagógicas inovadoras e das repercussões nos saberes docentes, e, também, infere sobre estratégias de formação dos professores universitários.

No sexto artigo, “Razão e sensibilidade na docência universitária”, Cristina d’Ávila relata a pesquisa-formação realizada no ano de 2015 com 18 professores universitários da área das ciências da saúde, na Universidade Federal da Bahia, com o objetivo de descrever os saberes didático-pedagógicos e o saber sensível

mobilizados pelos docentes nos ateliês didáticos formativos inspirados na teoria raciovitalista de Michel Maffesoli. Os dispositivos para a coleta das informações foram: produção de ateliês formativos, escritas autobiográficas e questionários.

Encerra a seção, o artigo "Pedagogia como conversação complexa e deliberativa no ensino superior", de José Augusto Pacheco e Joana Sousa, partindo de uma noção abrangente de pedagogia, que é uma teoria e prática da educação, de um conceito de currículo como projeto, vinculado inquestionavelmente ao conhecimento, e de análises de políticas educativas e curriculares, sobretudo do Processo de Bolonha, na União Europeia.

A seção "Espaço Aberto" acrescenta ao debate duas entrevistas sobre fragilidades e potencialidades na docência universitária em dois países. A primeira, "Questões sobre a docência universitária no Canadá", com Maurice Tardif entrevistado por Silvia Maria Nóbrega-Therrien, e a segunda, "Questões sobre a docência universitária no Brasil", com Bernardete A. Gatti entrevistada por Isabel Maria Sabino de Farias.

Na seção "Resenhas", encontram-se uma revisitação à obra de Marcos Tarciso Masetto e a análise de sua obra *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta*, publicada em 2015, na resenha intitulada "A docência universitária em busca do diálogo entre professores e alunos", de Maria Marina Dias Cavalcante. Em seguida, o livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, de 1986, escrito em forma dialogada de Paulo Freire com Ira Shor sobre os critérios sustentadores de uma pedagogia humanizadora, alicerce político-pedagógico para a docência universitária emancipatória, é objeto da resenha "Contribuições da pedagogia freireana para a formação de professores no Brasil", de Hamilton Perninck Vieira e Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga.

Finalmente, na seção "Bibliografia comentada" há um levantamento de livros, coletâneas, dissertações, teses e programas de docência e/ou pedagogia universitária elaborado por Francisco Kennedy Silva dos Santos, com a finalidade de estimular o leitor a aprofundar-se nas abordagens apresentadas nos artigos.

Por isso, consideramos que este número da revista *Em Aberto* poderá trazer importantes e necessárias contribuições aos estudos sobre docência para a educação superior.

Jacques Therrien
Ana Maria Iório Dias
Organizadores

Qual é a questão?

enfoque

Docência universitária

Jacques Therrien

Ana Maria Lório Dias

Meirecele Calíope Leitinho

21

Resumo

Nas últimas décadas, o debate sobre a formação docente para a educação superior, tanto em nível nacional como internacional, vem destacando, além da formação para a pesquisa, o domínio do campo pedagógico, imprescindível à formação dos profissionais para a docência no ensino superior, assegurando sua integração aos demais campos disciplinares da ciência. Para a sistematização dessa formação pedagógica, entende-se que a área da Educação, cujas raízes são partes constitutivas da totalidade do ser humano em busca de emancipação profissional e social, apresenta interfaces multidisciplinares e multiculturais que estabelecem seu diálogo com as peculiaridades próprias às especificidades de cada campo disciplinar. Assim, o tema tem implicações em todos os níveis da educação brasileira.

Palavras-chave: educação superior; formação docente; pedagogia universitária.

Abstract

University teaching

In recent decades, the debate on the formation of teachers for higher education, both nationally and internationally, has highlighted, in addition to formation for research, the domain of essential pedagogical field to the professional training for teaching in higher education, ensuring integration to other disciplines of science. To systematize this pedagogical formation, we believe that the area of Education, whose roots are constitutive parts of the whole human being in search of professional and social emancipation, presents multidisciplinary and multicultural interfaces which establish a dialogue with their own peculiarities to the specificities of each disciplinary field. Thus, the issue has implications at all levels of the Brazilian education.

Keywords: higher education; teacher formation; university pedagogy.

Introdução

22 Abordar o fenômeno da educação implica cotejar a totalidade ontológica do ser humano em permanente transformação de sujeito único e social. Ao refletir sobre os processos de formação desse sujeito nas suas dimensões de individuação e de socialização, a ciência reconhece a diversidade de dimensões articuladas na complexidade de elementos que compõem o fenômeno do educar e aprender. Sob o prisma da educação, destacam-se as transformações e mudanças que acompanham a história da vida humana, tanto na evolução da humanidade até nossos dias como no decorrer da trajetória da criança até o ser adulto.

A docência universitária¹ também requer formação profissional específica para seu exercício, a fim de ultrapassar os limites entre a formação/profissionalização e o pragmatismo impostos pelo desconhecimento, por parte dos professores e das instituições de educação superior (IES), da necessária formação pedagógica, pela falta de política pública para formação docente nesse nível e pela falta de uma política institucional consistente e permanente em cada IES. Nesse cenário, surgem algumas indagações:

- Para ser professor de uma IES, basta dominar o saber técnico?
- Uma boa formação em pesquisa seria suficiente para a carreira na educação superior?
- Qual o lugar da formação pedagógica para ser docente nessas instituições?
- Como articular o saber técnico com a necessária (trans)formação didática, para que os estudantes compreendam melhor e mais significativamente

¹ O termo universitário(a), tanto neste texto como nos demais que compõem este número da revista *Em Aberto*, refere-se à educação superior (universidades, centros universitários, faculdades). Na ausência de termo que contemple todos os segmentos, optou-se por esse.

o conteúdo e possam fazer as necessárias adaptações ao seu cotidiano, realidade e momento histórico, econômico e social em que vivem?

Essas questões, entre outras que serão acrescidas, serão discutidas neste artigo.

Inicialmente, será apresentada uma caracterização da Pedagogia, do Currículo e da Didática e suas identidades multirreferenciais na ação docente de ensinar e de aprender; a seguir, será analisada a pedagogia universitária, no sentido da necessidade de profissionalização da docência e da atuação do profissional do ensino enquanto atividade que requer articulação tanto de saberes quanto de conhecimentos, vindos de pesquisas e/ou de sua práxis.

Pedagogia, Currículo, Didática: dimensões que se articulam na compreensão do ensinar e do aprender

Delimita-se, assim, o campo da Pedagogia em sua vertente de ciência voltada para a compreensão e a organização da complexidade dos elementos constituintes da formação sistemática de sujeitos docentes na diversidade das demais áreas disciplinares. Múltiplas compreensões e concepções acerca das trajetórias possíveis de formação para a vida no mundo vêm definindo cientificamente abordagens teóricas de currículo de formação para as diversas etapas dos processos de aprendizagem. As correntes teóricas, com fundamentos em pesquisas desenvolvidas por sujeitos formados para esses fins, proporcionam as múltiplas explicações e direções concebidas sistematicamente com vista à emancipação dos sujeitos que compõem a sociedade. Definem-se correntes epistemológicas que oferecem suporte científico à diversidade dos processos de ensino e aprendizagem criados nos limites da capacidade reflexiva que caracteriza o ser humano em constantes transformações culturais, sociais e políticas, entre outras que acompanham e moldam sua história.

O professor é aquele que transforma e articula os saberes dos educandos com os saberes produzidos social e culturalmente pela humanidade, para que eles se desenvolvam no mundo do trabalho, enfrentando as múltiplas demandas e transformações sociais. O trabalho do professor é fundamental enquanto mediador do processo de ensino e do processo de aprendizagem de seus educandos.

Nóvoa (1995) afirma que, antes, o modelo de professor era o religioso, e a docência consistia em vocação e sacerdócio. A estatização foi um passo em direção à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. No entanto, a estatização não foi capaz de levar adiante a codificação deontológica dessa profissão, como ocorre em outras.

Por isso, discutir a formação de professores se constitui hoje, no âmbito educacional, um dos aspectos de maior relevância para a educação do século 21. Por isso, também, é tão importante proporcionar uma reflexão sobre aspectos que se referem à ação docente e, conseqüentemente, à qualidade do ensino, à profissionalização, à formação inicial e continuada como compromissos éticos elementares.

Na educação superior, a ausência da formação inicial, o descompasso com a formação continuada – uma vez que a preocupação maior da pós-graduação é com a pesquisa e não com a ação docente –, e a intensificação do trabalho docente culminam por reduzir a docência na educação superior a uma semiprofissão, ou, quando muito, a uma profissão desprofissionalizada. Detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à docência nem sempre apresentam os atributos pedagógicos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente. Dessa forma, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram quando da sua formação do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior hoje.

Carecemos de uma política pública de formação docente para a educação superior, pois ainda se constata que: os docentes estão sendo contratados por suas habilidades como pesquisadores simplesmente; há um número bastante reduzido de programas de pós-graduação que, pelo menos, tenham componentes curriculares voltados para a docência; é notável a ausência de recursos financeiros voltados especificamente para pesquisas sobre docência para a educação superior.

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. A pós-graduação precisa incorporar, à sua missão básica de formar o pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica – e, como já afirmamos anteriormente, para mudar esse quadro, há que se ter uma política de formação docente para a educação superior.

Pedagogia universitária: do pragmatismo à necessidade de uma profissionalização

A docência para a educação superior exige domínio de conhecimentos a serem transmitidos pelo professor e profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer outra profissão. Além disso, a necessária dimensão política no processo de formação permite a integração de posições éticas relacionadas ao tema maior da dignidade da vida como direito universal. Por tudo isso, a docência – no Brasil, como um todo, e em cada IES, em particular –, precisa ser encarada de forma profissional e não amadora (Dias, 2012).

Resta, contudo, o desafio de transformar essas concepções teóricas em ações e práticas mediante intervenções que resultem em aprendizagens efetivas dos saberes e conhecimentos que afetam e transformam a identidade desses sujeitos, constituindo sentidos e significados integrados a seus modos de entender e viver.

Os processos de desenvolvimento e fundamentação dessas intervenções pedagógicas também expressam concepções diversas que se tornam reais na ação situada que articula e integra teoria e prática, ou seja, na epistemologia da prática referida como práxis contextualizada de transformação de referenciais teóricos em sentidos e significados para sujeitos aprendizes, em processos de mediação com

sujeitos docentes. O processo intersubjetivo que caracteriza essas intervenções almeja resultar em aprendizagem transformadora e crítica para esses sujeitos, situados em contextos de vida real.

A relação de mediação, ancorada tanto nas peculiaridades do sujeito aprendiz como nos conhecimentos e saberes teóricos e experienciais fundantes de novos sentidos e significados, afeta os modos de ser e conhecer do aprendiz. Destaca-se, assim, a área da Didática, do saber ensinar, ou seja, dos processos de transformação pedagógica de conhecimentos e saberes em aprendizagem significativa com sujeitos envolvidos na mediação entre docente e aprendiz (Therrien, 2015).

Distinguir entre a totalidade da dimensão ontológica do campo da educação e a dimensão epistemológica do campo da Pedagogia permite identificar tanto os elementos predominantemente teóricos que fundamentam as concepções curriculares e, conseqüentemente, os projetos político-pedagógicos delas decorrentes, como, igualmente, a dimensão epistemológica da didática que caracteriza os elementos constitutivos da prática de ensino dirigida à aprendizagem de sujeitos. No campo da Pedagogia, que abrange as áreas do Currículo e da Didática, a dimensão epistemológica fundante da diversidade teórica dos processos curriculares de formação constitui uma dimensão paradigmática indissociável da epistemologia da prática de ensino.

Decorre desse postulado que as concepções de propostas curriculares que integram os conteúdos específicos de conhecimentos e saberes disciplinares produzidos na pesquisa científica, assim como os conhecimentos e saberes pedagógicos que moldam a organização e a estrutura dos conteúdos do ensino e os projetos político-pedagógicos de formação, apresentam conteúdos eminentemente teóricos. Tais propostas curriculares, em contrapartida, tornam-se efetivas em contextos de ação situada, ou seja, de práticas fundamentadas nos referidos conhecimentos teóricos moldados nos contextos intersubjetivos da mediação entre docente experiente e aprendiz. Concebe-se que a efetividade da aprendizagem resulta da prática de ensino (própria à área da Didática), expressa na práxis crítica e transformadora, situada e contextualizada na interação de sujeitos aprendizes (Therrien, 2015).

Discutir a relação Currículo e Didática na docência para a educação superior exige uma análise da problemática teórico-epistemológica dos discursos presentes na área dos Estudos Curriculares e da Didática e de sua repercussão na formação docente, pensando os professores como mediadores entre as concepções teóricas e as práticas a elas pertinentes.

Há que se compreender que, nas últimas décadas, vem ocorrendo uma (re) construção histórico-conceitual nessas áreas, relativa às dimensões tecnológico-prática, crítico-social e ideológico-cultural. Essa (re)construção evidencia uma complexidade conceitual paradigmática, em que se fazem presentes uma razão prática e uma razão crítico-transformadora (Habermas, 1997). Nas últimas décadas, surgiram nas universidades novas formas de organização curricular e de ensino-aprendizagem, com novos fundamentos epistemológicos, explicitando uma diversidade de concepções científico-pedagógicas e exigindo propostas formativas

que se constroem para além do exercício da racionalidade tecnocrática, com suporte na razão crítico-emancipatória.

Quanto à formação para a docência na educação superior universitária, há que se pensar em processos formativos que possibilitem a compreensão de: interdisciplinaridade e multidisciplinaridade; culturalismo, multiculturalismo e interculturalismo; identidades e ideologias – como dimensões de natureza político-sociais presentes no Currículo e na Didática (Leitinho, 2008).

Embora se possa afirmar que essas duas áreas podem ocorrer em diferentes perspectivas, deve-se pensar Currículo e Didática de forma relacional, sem a perda de suas identidades e caracterizando seus pontos divergentes e convergentes. O desafio está em analisar os aspectos essenciais a cada área, gerais ou específicos, com base em uma teorização de natureza crítico-reflexiva. Nesse contexto, vale salientar que os estudos sobre a teoria crítica, realizados pela Escola de Frankfurt (Slater, 1978), oferecem categorias de análises dos currículos numa perspectiva crítica e de uma pedagogia radical (Giroux, 1986; Habermas, 1990).

Portanto, os fundamentos epistemológicos, que dão suporte às práticas curriculares e aos processos de ensino e aprendizagem efetivados nos contextos institucionais, são oriundos de discursos tradicionais, críticos e pós-críticos da área do currículo, da epistemologia da prática e outras correntes epistemológicas que orientam a Didática. Nesse cenário, é importante também analisar as políticas curriculares – centralizadas no(a) Estado/Nação ou por ele(a) descentralizadas – e os procedimentos didáticos utilizados pelo docente da educação superior, necessários à execução dessas políticas, em âmbito institucional.

Assim, percebe-se que a relação entre Currículo, Didática e docência universitária é de natureza dialética e se estabelece com base em eixos comuns e epistemologias diversificadas.

Nesse sentido, a formação do professor para a educação superior ultrapassa os limites da docência, avançando na área da pesquisa e de sua profissionalização. Não se pode deixar de apontar a importância da definição de quem forma o formador desse professor – uma lacuna que precisa ser preenchida a partir de fundamentos epistemológicos crítico-dialéticos.

A ação do profissional do ensino: articulação entre saberes e conhecimentos oriundos da pesquisa e da práxis

A compreensão ontológica do ser humano sob o prisma da educação enquanto formação intencional nos processos de ensino e de aprendizagem encontra sua expressão em contextos e ambientes reais moldados por epistemologias que hão de integrar a interdisciplinaridade, a multirreferencialidade e a multiculturalidade, características constitutivas do universo da vida humana. As transformações pelas quais passam as sociedades procedem dos confrontos a que são submetidos os grandes paradigmas que regem a ciência, desenvolvendo-se na dialética crítica dos momentos históricos da ação cultural de sujeitos reais em busca de emancipação autodeterminada socialmente.

Abordar a docência universitária, ou seja, o ensino na educação superior, implica o desafio da articulação entre os saberes e os conhecimentos oriundos da produção científica na pesquisa – função constituidora da instituição de ensino superior – e a transformação desses saberes e conhecimentos em aprendizagem significativa pela mediação pedagógica no ensino – função que igualmente a constitui. Essa articulação é necessária à emancipação profissional e humana dos sujeitos na vida no mundo.

A compreensão do referido desafio posto ao docente universitário consta das intenções do amplo debate sobre a docência universitária nos contextos contemporâneos. As reflexões desenvolvidas a partir do construto *educação*, referência ontológica em que se encontram o campo da Pedagogia e a formação do educador, no caso universitário, pelo olhar do Currículo e da Didática, sob o qual se considera o acesso aos saberes e ao conhecimento pela aprendizagem, requerem explicitações sobre o saber ensinar e os requisitos da pedagogia universitária, objeto do presente debate.

Com apoio na compreensão de Habermas (1997), entende-se que a racionalidade que move a pós-modernidade em que se situa a ação educativa pode ser abordada sob duas grandes vertentes: a racionalidade da ação instrumental contraposta à racionalidade da ação comunicativa. Enquanto a primeira exalta o poder da razão objetiva ou cognitivo-instrumental do mundo sistêmico que manipula objetos e sujeitos para fins de controle, a razão comunicativa promove encontros intersubjetivos de socialização no horizonte da emancipação de sujeitos. No contexto universitário encontra-se tanto a primeira, fundante de processos de produção científica de saberes e conhecimentos, como a segunda, base dos processos de produção de aprendizagem desses saberes e conhecimentos no ensino.

No reconhecimento de que o ato de educar e os modos de intervenção educativa repousam sobre conhecimentos, saberes, motivos e intencionalidades que condicionam a atitude do mediador diante do aprendiz, delinea-se a racionalidade da ação comunicativa, conceituada como pedagógica por ser estruturante dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de prática didática.

A transformação pedagógica dos conteúdos de aprendizagem, na relação intersubjetiva que visa gerar sentidos e significados, requer uma racionalidade aberta aos argumentos e pontos de vista diferenciados dos sujeitos situados. O movimento da ação comunicativa de construção de entendimento no diálogo pedagógico é produtor de consensos que vão constituindo a sociabilidade. Ele procede por uma racionalidade que integra uma gama de fatores diversos que incluem desde hábitos e elementos afetivos até elementos da razão instrumental/normativa. Esse movimento viabiliza a reflexão compartilhada no diálogo acerca dos diversos pontos de vista e sentidos relativos aos conteúdos de aprendizagem. A competência docente do “saber ensinar” encontra suporte nessa racionalidade percebida como pedagógica.

Tais formulações permitem entender o trabalho do profissional de ensino como uma práxis de saberes entre sujeitos, centrada na aprendizagem pela construção de sentidos e significados, portanto, de novos saberes, por meio da ação comunicativa em direção ao entendimento pela dialogicidade, tendo por horizonte

a emancipação e a autodeterminação fundada no ser social. Ao reconhecer o trabalho docente como intervenção mediadora de ensino junto a sujeitos aprendizes, postula-se uma prática profissional articuladora de saberes e conhecimentos. A constituição e a articulação desses conhecimentos – ou seja, os fundamentos que legitimam essa intervenção – têm sua base epistemológica definida.

Como se articula a racionalidade que dá suporte a preceitos teóricos que validam a prática docente como produtora de saber, sentidos e significados? O paradigma da epistemologia da prática, como apreendido na relação entre Currículo e Didática em momento anterior, permite situar e compreender a racionalidade que permeia os processos de aprendizagem em contexto de ação situada.

O entendimento da cognição situada (Therrien; Mamede; Loiola, 2007), enquanto saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes, constitui o repertório de saberes em ação do profissional de ensino como referencial que justifica, legitima e fundamenta sua práxis. Nessa compreensão, a abordagem da epistemologia da prática gera novas perspectivas no ensino. Ao autenticar e validar os saberes do seu trabalho, o docente contribui para a profissionalização do ensino, legitimando conhecimentos e saberes de uma prática profissional, categoria essa geradora de debates profícuos e de produção científica significativa.

O paradigma da epistemologia da prática propiciou desvelar a importância das abordagens que focalizam a cognição situada ou a ação situada como geradoras de saberes. Os aportes da antropologia e da sociologia cognitiva, bem como da psicologia cognitiva, proporcionaram um suporte privilegiado para a análise e a compreensão do curso da ação docente, desvelando saberes, intencionalidades, motivações e sentidos expressos nas argumentações dos educadores em ação, elementos captados pelas lentes da etnometodologia e da ergonomia do trabalho, sem excluir os aportes dos estudos sobre as representações sociais no campo da educação.

Os estudos sobre o curso da ação docente permitem compreender como a ação situada se transforma em cognição situada, quando se propõe tornar explícitos os suportes informacionais teóricos e práticos que sustentam a ação em seu ambiente imediato. A cognição é considerada a serviço da ação, bem como a ação refletida é produtora de cognição (Loiola; Therrien, 2003).

Referenciar a epistemologia da prática docente como paradigma central para a conciliação da dicotomia teoria e prática abordada anteriormente, dilema da reconciliação entre a academia e a escola, aprofundou mais densamente o debate sobre a construção dos conhecimentos e saberes, principalmente a partir de Dewey (1979) e, posteriormente, Schon (1983), entre outros. Pelo ângulo da epistemologia da prática, são revelados os saberes pedagógicos que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecida sua natureza e reconhecidos os princípios da ação situada nos contextos da aprendizagem.

Enunciar que a racionalidade que move o trabalho do educador tem sua concepção fundante na epistemologia da prática permite qualificar esta como racionalidade pedagógica (Therrien, 2012). A epistemologia da prática se situa na confluência do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação com o contexto social de suas intervenções. Esse paradigma reconhece

que os referenciais teóricos e metodológicos das ciências da educação e dos campos disciplinares, no chão da sala de aula, passam pelo crivo de uma prática situada voltada para gerar sentidos e significados nos sujeitos aprendizes. É uma prática de saberes “utilizados realmente pelos profissionais da educação em seu espaço cotidiano de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2002, p. 254). Gimeno Sacristán (1999, p. 25) corrobora essa percepção quando entende que “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”.

Conclusão

A complexidade do mundo contemporâneo se reflete na práxis dialógica viabilizando a interdisciplinaridade, a multirreferencialidade e a interculturalidade como formulações científicas de verdades e sentidos em constante reelaboração. O confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novas compreensões do currículo e da vida no mundo, desafio para a prática do professor – sujeito epistêmico.

A intersubjetividade do diálogo gerador de aprendizagem do aluno tem igual impacto sobre o próprio mediador, cuja identidade não fica imune ao processo no qual se envolve. A dinâmica de geração de saberes, de sentidos e de significados que propicia a racionalidade pedagógica em contextos de encontro de sujeitos constitui momentos e espaços de reflexividade crítica e transformadora, enfim, momentos e espaços de formação contínua e de reconstituição dos saberes de experiência do mediador. Este vivencia os processos de socialização e de emancipação profissional e humana, conceituados por Adorno (2003) como autodeterminação do sujeito. A identidade docente como construção intersubjetiva (Martinazzo, 2005) exige a competência comunicativa e a racionalidade pedagógica ou dialógica que a molda.

Essa compreensão aparentemente diferenciada do trabalho do educador tem antecedentes conhecidos: Paulo Freire (2005) e uma racionalidade que “permite” a leitura e a escrita do mundo junto a outros sujeitos; Habermas (1997) e uma racionalidade ampla que supõe e viabiliza a comunicação como modo de reconhecer e tentar compreender as múltiplas racionalidades que imperam nas famílias, nas escolas, na sociedade, no mundo contemporâneo onde se aprende a aprender.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o [...]*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara,

2014. 86 p. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>.

CARVALHO, Antônia Dalva França; THERRIEN, Jacques. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p.129-147, 2009.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, Ana Maria Iório. (Des)caminhos da leitura na formação docente para a educação superior. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 147-160.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 1990.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1997.

LEITINHO, Meirecele Calíope. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p.79-92, jan./jun. 2008.

LOIOLA, Francisco Antônio; THERRIEN, Jacques. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. *Educação em Debate*, Fortaleza, n. 45, p. 96-106, 2003. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15170>>.

MARTINAZZO, C. J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHON, Donald. *The reflective practitioner*. New York: Basic Book, 1983.

SLATER, Phil. *A origem e o significado da Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes: Petrópolis, 2002.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/75>>.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012. p. 109-132.

THERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente: articulando didática e epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 17., 2014, Fortaleza. *Simpósio sobre "Saberes da pesquisa nas práticas dos professores da escola básica"*. Fortaleza: EdUECE, 2015. E-book.

THERRIEN, Jacques; MAMEDE, Máira; LOIOLA, Francisco. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: SALES, José A. M. de et al. (Org.). *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 121-138.

Jacques Therrien, doutor em Educação pela Cornell University e pós-doutor pela Universitat de Valencia, Espanha, e professor titular aposentado da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde foi diretor da Faculdade de Educação e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, é professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi pró-reitor de ensino de graduação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab-CE). Líder do grupo de pesquisa "Saber e prática social do educador".

jacques.therrien@pq.cnpq.br

Ana Maria Iório Dias, doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pós-doutora pela Universidade de Brasília (UnB), é professora da UFC. Desde 2013 é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na linha de pesquisa sobre Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação. Foi membro-fundadora e presidente, no período de 2008-2012, da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Docência na Educação Superior (Rides).

ana.iorio@yahoo.com.br

Meirecele Calíope Leitinho, doutora em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutora em Formação de Professores pela Universidade de Brasília (UnB), é professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora colaboradora do Mestrado de Formação de Professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do grupo de pesquisa "Currículo, subjetividade e desenvolvimento profissional docente".

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais

Marilia Morosini

Elisa Ustárroz

Resumo

A internacionalização da educação tem sido um dos mais importantes fatores de impacto da educação superior e, especificamente, da docência universitária. Embora inerente à instituição universitária e tradicionalmente acolhida na função pesquisa, a partir deste século, no bojo da sociedade do conhecimento e da globalização, a internacionalização se direciona para a função ensino e para todo seu arcabouço constitutivo. Logo, a docência universitária passa a se constituir num contexto de afirmação de critérios de qualidade e da internacionalização, cuja inserção nos diferentes níveis de políticas objetiva a construção da cidadania global, mediante currículo internacionalizado e desenvolvimento de competências interculturais. O presente artigo, nesse sentido, tem como foco o desafio de construir a cidadania global por meio da docência.

Palavras-chave: docência, educação superior, internacionalização, cidadania global, currículo internacionalizado, competências interculturais.

Abstract

Impacts of the internationalization of higher education upon teaching: building the global citizenship through the internationalized curriculum and the development of intercultural competencies

The internationalization of education has been one of the most important factors that impacts higher education and, specifically, teaching. Although inherent to the university institution and traditionally embraced by research, in this century, within the knowledge society and the globalization, the internationalization is directed to teaching and its constituent framework. Therefore, teaching in higher education has been developed in a context of the affirmation of quality criteria and internationalization, whose insertion in the various levels of policies aims at the construction of a global citizenship through the internationalized curriculum and the development of intercultural competencies. This article, in this sense, is focused on the challenge of building the global citizenship through teaching.

Keywords: teaching; higher education; internationalization; global citizenship; international curriculum; intercultural competences.

Introdução

As últimas décadas caracterizaram-se pela expansão da educação superior, processo fortemente marcado por fatores como a democratização, a privatização e a internacionalização. Como outra face de uma mesma moeda, três relevantes fatores também se projetam sobre o atual contexto da educação superior: a diversificação, a mercantilização e a estandardização (Ustárroz, 2016). Embora não sejam os únicos fatores que impactaram os sistemas educacionais terciários no Brasil e no mundo, possivelmente, são aqueles que levantam os maiores desafios, sobretudo quando pensamos a afirmação da qualidade (Morosini, 2014). Qualquer reflexão acerca da educação superior deve ser pensada a partir desse contexto. Não é diferente no que se refere à docência universitária.

Neste artigo pretende-se focalizar, especificamente, o fator internacionalização. E a partir dessa perspectiva, refletiremos sobre um dos grandes desafios por ela endereçado à docência universitária: a construção da cidadania global com a preservação das especificidades locais.

Não há mais sentido na formação de profissionais e cidadãos para inserção exclusivamente local, haja vista que, no contexto da globalização, as experiências contemporâneas – de vida e laborais – extrapolam os contornos locais (Wächter, 2000). Afirma-se que a universidade precisa oportunizar o desenvolvimento de qualificações internacionais e também de competências interculturais a todos os estudantes, para que eles possam colaborar no enfrentamento dos desafios globais

existentes e emergentes, assumindo uma identidade coletiva que transcenda as diferenças individuais; afinal, o bem-estar local também depende do bem-estar global (Unesco, 2015).

Impactos da internacionalização na qualidade da educação superior

A internacionalização da educação superior é inerente ao ente universitário. A pesquisa sempre teve como pano de fundo o conhecimento alimentado pela mobilidade entre os acadêmicos, e as parcerias internacionais sempre foram buscadas como fator positivo ao desenvolvimento da instituição universitária. Entretanto, o processo de internacionalização da educação, iniciado no final do século 20, na esteira da afirmativa da globalização, impactou fortemente os sistemas educacionais nacionais, em todos os seus níveis, à medida que foi estendido ao ensino e a todo seu arcabouço constitutivo, desde estudantes, professores e instituições até a necessidade de circulação de títulos e diplomas. Nesse contexto, buscou-se estabelecer garantias de qualidade standardizadas e passou-se a promover tensões entre imperativos nacionais e internacionais (Altbach, 2008). Desde a globalização, gradualmente, foi sendo constituído um lócus internacional para a discussão dos assuntos educacionais, de modo que tudo aquilo referente à educação e a sua adaptação às novas realidades passaria a ser discutido globalmente. Conforme observa Wächter (2000), os efeitos da globalização diminuiram a margem de manobra dos governos, os quais, efetivamente, perderam poder. O local passou a sofrer impacto do global, e os governos passaram a ver suas políticas educacionais determinadas por exigências externas, para além das internas.

No âmbito da educação superior, Ball (2014) identifica a existência de um novo acordo político global, com a inserção de hábitos de produção privados, o desenvolvimento de sensibilidades comerciais e a presença de uma moral utilitária. Tais características decorrem da influência, em grande medida, de organismos multilaterais, tais quais a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a Unesco, o Banco Mundial, entre outros. No que diz respeito à internacionalização, esses organismos têm formatado uma agenda fortemente influenciada pelos imperativos econômicos e do mercado global (Robson, 2011).

Visto sob esse ângulo, o processo de internacionalização da educação superior poderia soar um tanto quanto negativo, mas essa é apenas uma de suas dimensões. O processo de internacionalização é mais amplo do que a circulação e a imposição das ideias acerca dos sistemas e políticas educacionais, envolvendo também a mobilidade entre as comunidades acadêmicas – discentes, docentes e pesquisadores –, a colaboração por intermédio de redes de pesquisas e parcerias internacionais, o compartilhamento de descobertas, experiências e avanços científicos por meio das publicações internacionais, a transferência de conhecimento, a reconfiguração e a flexibilização dos currículos, a construção da cidadania global, entre outras dimensões (Robson, 2011). Para todos os atores do processo educacional, abre-se esse lócus

global de debate e de oportunidades. A internacionalização da educação superior, em algumas de suas dimensões, representaria ganhos inatingíveis se os sistemas educacionais permanecessem fechados em si mesmos.

Tal percepção levou as instituições de ensino superior (IES) a assumirem rapidamente as estratégias de internacionalização como as melhores alternativas para sua própria sobrevivência em um ambiente caracterizado pela recessão econômica e pela competição. A grande questão que se coloca, entretanto, é como os sistemas educacionais e as próprias IES podem equilibrar os prós e os contras dos processos de internacionalização, maximizando os ganhos e as oportunidades, de modo que sejam sistêmicos e não restritos a experiências individuais (Laus, Morosini, 2005; Leask, 2010).

O caminho possível para que isso ocorra passa pelo comprometimento com a busca da qualidade. As IES, orientadas pelas políticas e diretrizes dos governos e dos organismos multilaterais e pelas exigências da sociedade civil, competem na busca pelos padrões de excelência no exercício das funções que realizam a missão por si assumida. Em meio à internacionalização, a pesquisa, o ensino e a extensão precisam ser orientados por valores de excelência.

A qualidade aplicada aos sistemas universitários, conforme aclara Morosini (2008, p. 265):

corresponde a um conceito de construção social, local e internacional; pressupõe acordo entre atores; indicadores podem ser resultantes de processos de negociação. Qualidade e excelência podem se definir pelo conceito e pela missão das universidades. A representação social da qualidade, apesar de local, precisa do olhar dos atores externos e da comparação internacional.

Também, e especialmente, no domínio da qualidade projetam-se, portanto, as tensões entre o global e o local; e o Estado assume o papel de garanti-la, cobrando a excelência no planejamento, nos meios e nos resultados, mediante a prestação de contas e a boa governança das IES, sejam elas particulares ou públicas.

Por ser uma ideia dinâmica e que deve se adaptar tanto ao contexto macro – global – como ao contexto particular – local –, a conotação axiológica inerente à qualidade permitiu que diferentes ideias fossem afirmadas, as quais foram sintetizadas em três concepções principais: qualidade isomórfica; qualidade com respeito à especificidade; e qualidade como equidade. Os valores que sustentam tais concepções correspondem, respectivamente, à padronização de processos e avaliações e à empregabilidade; ao respeito à diversidade e às especificidades regionais; e à equidade, alicerçada em princípios de justiça social e inclusão (Morosini, 2001, 2014). Embora diferentes concepções de qualidade possam ser adotadas, não se pode desconsiderar que o conhecimento passou a ser um bem diretamente associado ao desenvolvimento humano, social e econômico, condicionando, inclusive, as possibilidades de progresso dos diferentes Estados (Unesco, 1998). Também não se pode desconsiderar que a produção do conhecimento assumida como determinante para esse desenvolvimento vincula-se à inovação. No bojo da sociedade do conhecimento, portanto, inovação se constitui em atributo essencial da educação terciária de qualidade.

No intuito de assegurar esse atributo, os sistemas de garantia e avaliação da qualidade sobrevalorizaram o desempenho das IES em atividades de pesquisa, as quais, supostamente, estão diretamente relacionadas à produção de novos conhecimentos, relegando a segundo plano a qualidade dos processos de ensino. Como consequência, criou-se uma cultura institucional de valorização da pesquisa em detrimento das demais funções universitárias, e o prestígio institucional associado à pesquisa foi transposto às próprias atividades docentes. Ser pesquisador tornou-se mais importante do que ser professor. Não obstante, diante das crescentes necessidades de se educar para a cidadania global e de oferecer uma experiência universitária internacional a todos os estudantes – e não só àquele grupo minoritário que tem condições de participar de programas de mobilidade acadêmica –, é necessário que as políticas educacionais, as estratégias institucionais e as práticas docentes sejam comprometidas com o processo de internacionalização também em suas atividades de ensino. Elas precisam contribuir para a construção de um sentido de cidadania global, por meio da concretização de uma concepção de currículo globalizado e do desenvolvimento de competências interculturais. Definitivamente, a internacionalização passou a endereçar desafios também à função de ensino e, por conseguinte, à docência universitária.

Desafios endereçados pela internacionalização da educação superior à docência universitária: a construção da cidadania global

Em substituição a uma agenda de internacionalização orientada pelos imperativos econômicos e de mercado que ditam diretrizes a serem seguidas em todos os níveis das políticas educacionais, Haug (2010) e Robson (2011) sustentam a possibilidade de ser construída uma agenda transformativa para a internacionalização, a qual pressupõe uma abordagem inclusiva e de enriquecimento, baseada na diversidade cultural, capaz de promover valores ligados ao entendimento, ao respeito e à tolerância. Para tanto, as comunidades acadêmicas precisam assumir uma posição mais ativa na formulação e concretização das políticas, das estratégias e das práticas de internacionalização. Em vez de acriticamente responder às exigências externas, envidando esforços para além de suas possibilidades no intuito de atender aos padrões preestabelecidos, é preciso refletir sobre a cidadania global, tendo como base as especificidades culturais e as necessidades socioeconômicas do contexto educacional em que se está inserido, buscando afirmar que os processos de internacionalização da educação superior também respondem a uma responsabilidade social. Um ensino de qualidade, no contexto da internacionalização, é um ensino que assume essa responsabilidade social.

Para a Unesco (2015), a educação para a cidadania global pode ser concretizada de diferentes formas, a depender do contexto de sua aplicação. Contudo, existem alguns elementos comuns relacionados a fomentar, nos alunos,

- uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras;

- um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito;
- habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões;
- habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (*networking*) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas; e
- capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo. (Unesco, 2015, p. 9).

Sugeriremos dois vetores para nortear as ações para o cumprimento dessa responsabilidade social ligada à educação para a cidadania global, que se projetam sobre a docência universitária: a concepção de um currículo internacionalizado e o desenvolvimento de competências interculturais. Esses dois vetores, como veremos, merecem ser articulados no processo de ensino.

A concepção de um currículo internacionalizado é um dos pilares de sustentação da tentativa de que todos os estudantes, imersos no ambiente da globalização, possam se beneficiar do processo de internacionalização da educação superior, independentemente da possibilidade de participarem de programas de mobilidade acadêmica (Morosini; Nascimento, 2015). Nesse sentido, enquadra-se naquilo que tem se convencionado chamar de *internationalisation at home* (Crowther et al., 2000) – internacionalização em casa –, ou seja, naquele conjunto de atividades relacionadas à internacionalização que não se ligam à mobilidade internacional acadêmica (Wächter, 2000).

Conforme definição da OECD (1996), um currículo com orientação para a internacionalização é desenhado para alunos locais e estrangeiros, focando na preparação de estudantes para atuarem profissional e socialmente em um contexto internacional e multicultural. A OECD e o Centre for Educational Research and Innovation (Ceri) realizaram uma pesquisa em instituições de ensino superior de seis países integrantes da Organização, que constatou a seguinte tipologia dos currículos internacionalizados:

Type 1 – Curricula with international subject matter (eg international relations, European law);

Type 2 – Curricula in which the traditional/original subject area is broadened by an internationally comparative approach (eg international comparative education);

Type 3 – Curricula which prepare students for international professions (eg international business administration);

Type 4 – Curricula in foreign languages or linguistics which explicitly address cross-cultural communication issues and provide training in intercultural skills;

Type 5 – Interdisciplinary programmes such as area and regional studies (eg European, Scandinavian, Asian studies);

Type 6 – Curricula leading to internationally recognized professional qualifications;

Type 7 – Curricula leading to joint or double degrees;

Type 8 – Curricula of which compulsory parts are offered at institutions abroad, taught by local academics;

Type 9 – Curricula in which the content is especially designed for foreign students. (Nilsson, 2000, p. 22).

Por meio de um currículo internacionalizado, é possibilitada a todos os alunos a abertura à diversidade cultural e às questões globais, ampliando a capacidade de entendimento, respeito e tolerância com o diferente (Crowther et al., 2000), condição indispensável para a construção da cidadania global (Unesco, 2015).

A quem interessaria um currículo internacionalizado? A qualquer sociedade democrática contemporânea, já que a diversidade e interdependência provavelmente são as principais características da contemporaneidade. Estar aberto à diferença e sobre ela aprender é determinante para o êxito das e nas sociedades democráticas. Diferenças de nacionalidade, etnia, gênero, condições socioeconômicas, entre outras, se projetam sobre as relações estabelecidas entre os membros de uma sociedade e precisam ser equacionadas.

Otten (2000, p. 16) define cultura como “um padrão de ações invisível compartilhado entre as pessoas para que elas possam interagir com sucesso” (tradução livre). Composto por símbolos, conhecimentos, normas e crenças, esse padrão é aprendido pela socialização e inscrito em nossas mentes, constituindo uma lente por meio da qual interpretamos o mundo e orientamos os nossos comportamentos sociais (Otten, 2000). Em um mundo global e marcado pelas diferenças, é fundamental que tenhamos consciência do nosso padrão e que possamos nos abrir e compreender padrões diferentes do nosso. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de competências interculturais ou, como denominam alguns autores, uma sensibilidade intercultural.

Sendo a educação, como ensina Charlot (2006), um triplo processo – humanizador, socializador e singularizador-subjetivador –, cabe a ela, no marco da internacionalização e de uma sociedade global, preparar os sujeitos para nela conviverem com êxito, ou seja, capacitar os alunos para a abertura à diversidade cultural. Isso faz com que seja necessário que os sistemas educacionais, as instituições e os indivíduos envolvidos nos processos educacionais reflitam com a devida seriedade sobre os desafios, as oportunidades e os benefícios decorrentes de um currículo internacionalizado. A concretização desse currículo, que tem como um dos principais objetivos de aprendizagem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes voltados a uma interação positiva e efetiva entre os membros de diferentes culturas (Otten, 2000), depende da articulação dos diferentes níveis – políticas governamentais, estratégias institucionais e práticas docentes – para que sejam produzidas as condições necessárias para um ensino assim orientado.

Importa observar que, frequentemente, um currículo internacionalizado está associado à oferta de disciplinas de línguas estrangeiras para estudantes locais, disciplinas de língua nativa para estudantes estrangeiros ou de disciplinas ministradas

em outras línguas estrangeiras – sobretudo em inglês –, porém, essa estratégia não garante por si só a internacionalização do currículo. O conhecimento de outros idiomas pode ser importante para a aquisição de competências interculturais e para a ampliação do entendimento de outras culturas, mas apenas isso não é suficiente. A construção de um currículo com esse perfil foca nos objetivos de aprendizagem, os quais direcionam as competências que os estudantes precisam desenvolver para se tornarem profissionais e cidadãos em ambientes marcados por diferenças culturais próprias de uma sociedade global interdependente e em constante transformação.

Para Nilsson (2000), um currículo internacionalizado incorpora perspectivas internacionais e interculturais e, também, precisa incorporar o que denomina de objetivos cognitivos e objetivos atitudinais. Os primeiros favoreceriam o desenvolvimento das competências internacionais dos estudantes, por meio de saberes internacionalizados (por exemplo: línguas estrangeiras, características sociais e econômicas das diferentes regiões, direitos humanos, direito internacional, sustentabilidade etc.); já os segundos estimulariam o desenvolvimento das competências interculturais, por meio da ampliação do entendimento da diversidade de culturas, valores e visões de mundo. Não é diferente a concepção da Unesco (2015), ao destacar que conhecimentos, habilidades e atitudes voltados para o engajamento e para a empatia precisam ser tomados como objetivos de uma educação para a cidadania global.

Cada uma das disciplinas deve ser desenhada incorporando assuntos e temas internacionais ao seu conteúdo programático, bem como situações que façam os alunos atuarem diante da diversidade, a fim de permitir que compreendam valores e pontos de vistas existentes para além daqueles de sua própria cultura e desenvolvam as competências interculturais requeridas no contexto atual. Desde os projetos pedagógicos do curso até os planos de aula, é necessário alinhamento e comprometimento com essa visão global e inclusiva.

É importante que as estratégias e ações pensadas e executadas no âmbito da função ensino não apenas se dirijam aos estudantes estrangeiros ou aos estudantes locais, mas também envolvam o corpo docente e o *staff* administrativo das universidades. No âmbito da função de extensão, ao se projetar para além dos muros da universidade, alcançando a sociedade, estimula-se a aceitação social do diferente, contribuindo para a superação da ideia de que a diversidade cultural é uma ameaça à cultura local (Otten, 2000).

As competências referidas, na perspectiva da docência universitária, se imbricam com as já destacadas por Goergen (2000) para o educador na atualidade:

- a) competência para lidar com o provisório, mantendo a perspectiva crítica e autocrítica;
- b) competência rejeitiva, para compreender a qualidade do parcial a partir de uma dimensão global;
- c) competência comunicativa de inserção no espaço da pólis, do bem público;
- d) competência sensitiva e ecológica, para reencontrarmos as faces perdidas do humano, do lúdico, do imaginário e do poético.

Considerações finais

Buscou-se discutir impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária, tendo como foco a construção da cidadania global, por meio do currículo globalizado e de competências interculturais. O estudo partiu das influências de organismos multilaterais sobre a educação superior, na perspectiva da educação global, segundo a qual o conceito de qualidade e as garantias dessa qualidade são consideradas como principais critérios para a internacionalização. Numa segunda abordagem, houve foco nos desafios endereçados pela internacionalização à docência, destacando-se possibilidades de um equilíbrio entre padrões pré-estabelecidos, especificidades culturais e necessidades socioeconômicas do contexto educacional. Com isso, buscou-se afirmar que os processos de internacionalização da educação superior respondem a uma responsabilidade social.

A docência universitária se constitui nessa imbricação global norte e global sul, onde as regras do global norte parecem as únicas corretas e os desafios do global sul estão expandidos diante de um processo sócio-histórico não equitativo. As políticas públicas, neste início do século 21, lançam seu olhar sobre o ensino e se “calam” sobre o papel específico do docente nesse contexto, mas há um senso comum do compromisso da docência nesse processo. Tal situação coloca nos ombros do docente uma imensa responsabilidade pela formação de gerações universitárias com qualidade. Postula-se como um dos grandes desafios, que cabe à docência, nesse contexto, manter o protagonismo de decisões reflexivas em vez de se constituir em mero executor de políticas globalizantes. Pretende-se afirmar e pôr em marcha uma agenda transformativa para a internacionalização da educação superior, na qual o desempenho da função ensino e da docência universitária merecem muitos cuidados.

Não se pode ter uma atitude ingênua e utópica sobre a docência em contextos internacionalizados, porém, deve-se questionar se há a possibilidade de sonhar em formar, além de profissionais capacitados a exercer a profissão em um mundo globalizado, interdependente e em constante transformação, pessoas abertas ao diferente e generosas em relação aos outros.

Referências bibliográficas

ALTBACH, P. The complex roles of universities in the period of globalization. In: GUNI (Ed.) *Higher education in the world 3: higher education: new challenges and emerging roles for human and social development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. p. 30-35.

BALL, S. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. *Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: EAIE, 2000.

GOERGEN, P. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 6, n. 6, out. 2000. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/88/101>>. Acessado em: 15 jul. 2016.

HAUG, G. La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, Madrid, n. 6, p. 20-29, 2010. Disponível em: <<http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/boletin.php>>. Acesso em: 15 maio 2016.

LAUS, S.; MOROSINI, M. C. L Internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil. In: THE WORLD BANK. *L'enseignement supérieur en Amérique Latine: la dimension internationale*. Paris: The World Bank, 2005. p. 117-156.

LEASK, B. Internationalisation of the curriculum in an interconnected world. CROSLING, G.; THOMAS, L.; HEAGNEY, M. (Org.). *Improving student retention in higher education: the role of teaching and learning*. New York: Routledge, 2010.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 89-102, ago. 2001.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior. MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Brasília: Inep, 2006. v. 2, p. 93-161. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior e qualidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. *Inovação e qualidade na universidade*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, M. Learning in higher education in internationalized emerging contexts [Aprendizagem na educação superior em contextos emergentes internacionalizados]. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. (Org.). *Educação superior e aprendizagem*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2015. p. 369-385. (Serie Ries/Pronex, n. 5). Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0629-7.pdf>>.

NILSSON, B. Internationalising the curriculum. In: CROWTHER, P. JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B. TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. *Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: EAIE, 2000. p. 21-27.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Internationalising the curriculum in higher education*. Paris: OECD, 1996.

OTTEN, M. Impacts of cultural diversity at home. In: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. *Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: EAIE, 2000. p. 15-20.

ROBSON, S. Internationalization: a transformative agenda for higher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Abingdon, v. 17, n. 6, p. 619-630, 2011.

ROBSON, S.; WALL, K.; LOFTHOUSE, R. Raising the profile of innovative teaching in higher education? Reflections on the EquATE Project. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Boston, v. 25, n. 1, p. 92-102, 2013.

WÄCHTER, B. Internationalisation at home: the context. In: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. *Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: EAIE, 2000. p. 5-13.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Paris: Unesco, 1998.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Unesco, 2015.

USTÁRROZ, Elisa. *Construindo a qualidade da educação jurídica: limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2016.

Marilia Morosini, pós-doutora pela The University of Texas (Austin) na área de Educação Superior, é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e pesquisadora 1A (CNPq). Coordena o Centro de Estudos em Educação Superior (CEES/PUC-RS) e a Rede Sul-brasileira de Pesquisadores em Educação Superior (Ries).

marilia.morosini@pucrs.br

Elisa Ustárroz, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e em Direito pela Universidade de Lisboa (UL), é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS, na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação e bolsista Capes/Prosup. Desenvolve pesquisa sobre Educação Superior e Educação Jurídica.

elisaustarroz@gmail.com

Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver?

Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana

Liliane Campos Machado

Resumo

O desenvolvimento profissional docente é analisado como processo humano concreto, nos marcos da totalidade do modo de produção capitalista. O tema justifica-se pela constatação de que, na atualidade, a política educacional para o ensino superior contempla os ajustes da agenda neoliberal impostos por organismos financeiros internacionais, que se traduzem em exigências de um novo perfil docente, afetando o fazer e o ser professor. O estudo sinaliza que as exigências impostas ao docente do ensino superior resultam na intensificação insustentável de atividades e tarefas que restringem as possibilidades de o docente usufruir normalmente da convivência familiar e social, pois o trabalho se torna uma questão de sobrevivência.

Palavras-chave: políticas de avaliação; ensino superior; desenvolvimento profissional docente; formação continuada; intensificação do trabalho docente.

Abstract

Teacher professional development and intensification of work: living or surviving?

Teacher professional development is analyzed as a concrete human process, in the framework of the entire capitalist mode of production. The theme is justified by the fact that, at present, the educational policy for higher education includes the adjustments of the neoliberal agenda imposed by international financial institutions, which are translated into demands for a new teacher profile, affecting the doing and being a teacher. The study indicates that the requirements imposed on the teaching in higher education result in unsustainable intensification of activities and tasks that restrict the teachers' possibilities to normally enjoy family and social life, because the work becomes a matter of survival.

Keywords: assessment policies; higher education; teacher professional development; continuing education; intensification of teaching.

Introdução

48

O objetivo do presente artigo é analisar o desenvolvimento profissional docente (DPD) como processo humano concreto, nos marcos da totalidade do processo de produção capitalista. Trata-se de um tema que tem se constituído em objeto de preocupação no meio acadêmico, por seus desdobramentos e implicações não só no processo de formação inicial e continuada de professores, mas, principalmente, nas condições de trabalho e na vida pessoal, familiar e social dos docentes para atender às exigências impostas por instituições reguladas pela ótica mercadológica.

O texto está estruturado em dois eixos. No primeiro apresentamos o desenvolvimento profissional docente no contexto das políticas públicas educacionais, explicitando a influência e as determinações das políticas externas de avaliação na política educacional brasileira do ensino superior para fundamentar a discussão sobre as exigências e os desdobramentos em relação ao exercício da função docente. O segundo momento é dedicado à discussão sobre a intensificação do trabalho docente, com a análise desses desdobramentos e exigências que submetem o docente do ensino superior a uma intensificação insustentável de atividades e tarefas acadêmicas.

Finalizamos com algumas reflexões sobre a relação DPD e intensificação do trabalho docente, com a finalidade contribuir para o debate sobre a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional docente e o que ela representa nos marcos da atual política neoliberal que restringem as possibilidades de o docente usufruir normalmente da convivência familiar e social, pois o trabalho se torna uma questão de sobrevivência.

O desenvolvimento profissional docente (DPD) no contexto das políticas públicas educacionais

A abordagem do tema exige algumas considerações iniciais para sua compreensão. É oportuno destacarmos que, apesar de uma preocupação maior com o DPD no Brasil, desde as últimas décadas do século passado até a atualidade, o estudo e o debate neste campo são pouco pesquisados. No nosso entendimento, a preocupação com o DPD surge em decorrência de dois acontecimentos que afetaram os países em escala mundial: 1) a revolução da robótica, da microeletrônica ou da informática; e, 2) a crise estrutural do capital.

A entrada e o avanço das novas tecnologias e da internet no Brasil, a partir da década de 1980, desenha um panorama com novas formas de organização do trabalho. Este novo modelo caracterizava-se pela integração e pela flexibilidade, baseando-se na racionalização sistêmica, substituindo a base técnica e eletromecânica por uma base microeletrônica, gerando o fenômeno da automação, com outro perfil de trabalhador, segundo a lógica da reestruturação produtiva, da produção enxuta, exigindo iniciativa, autodisciplina, responsabilidade, flexibilidade, interiorização do controle e espírito de equipe.

Para a compreensão do redimensionamento da educação sob uma nova ordem, é necessário destacar as implicações dos desdobramentos das transformações e do reordenamento da sociedade capitalista mundial na busca de saídas para superar a crise estrutural do capital, crise que teve início na década de 1970, como consequência da crise do modelo de Bem Estar Social (*Welfare State*).

Para se “adaptar” a essa nova ordem mundial, o Brasil promoveu uma série de reformas no Estado, segundo a agenda neoliberal, sob o comando de organismos financeiros internacionais, a partir de medidas que constaram no decálogo elaborado em 1989 por economistas do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do tesouro americano, conhecido como Consenso de Washington.

Entre essas medidas estão a defesa da flexibilização do processo produtivo; da desregulação e liberdade do mercado; da valorização das desigualdades; e do Estado Mínimo. Vale ressaltar, entretanto, que foi a tese do Estado Mínimo, formulada por Friedrich Hayek (1994), em *O caminho da servidão*, de 1944, que sinalizou o rumo das reformas na agenda neoliberal, considerando indesejável qualquer norma que cerceasse uma completa liberdade de mercado.

Assim, o Brasil aderiu a essa tese, que eximia o governo da responsabilidade com os gastos sociais, assumindo este a função promotora e reguladora do desenvolvimento, conforme aponta o documento do então Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare): “o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se no papel de regulador [...]” (Brasil. Mare, 1997, p. 2).

Em relação às instituições de ensino superior (IES), tivemos a expansão do setor privado e também as exigências do Estado Avaliativo. Sob as determinações de políticas de avaliações externas foi criado um sistema nacional de avaliação para todos os níveis de ensino, regulado por indicadores de qualidade/excelência, tendo

como objetivo avaliar a qualidade do ensino e o trabalho do professor. A partir daí, as IES implantaram programas de DPD, de forma institucionalizada ou não, ofertando cursos sistemáticos ou esporádicos, oficinas, palestras, seminários etc., com o objetivo de suprir as deficiências da formação didático-pedagógica de um número expressivo de professores.

A implantação desse sistema de avaliação externa provocou o debate nacional na categoria docente, que passou a se manifestar sobre sua validade ou não como política educacional. As críticas apontaram para duas posições distintas:

De um lado tivemos a crítica fundamentada na forma como ele foi determinado, via exigência de organismos financeiros internacionais, sua concepção nos marcos mercadológicos, sua utilização como *ranqueamento* para promover a propaganda de instituições de ensino no mercado; no incremento do racionalismo técnico em detrimento da formação crítica do indivíduo, entre outros aspectos. Por outro lado, resguardando e promovendo a superação de todas essas críticas, tivemos a defesa da importância da avaliação não só em larga escala, como também da avaliação institucional e da aprendizagem, como forma de identificar fragilidades no campo educacional para ser possível a intervenção na qualidade do ensino, sob a ótica da avaliação formativa. (Quixadá Viana, 2016 – no prelo).

Não poderíamos deixar de ressaltar outro ponto importante sobre o desdobramento da privatização que se refletiu na elevação do número de IES no Brasil, de diferentes tipos e algumas de qualidade questionável, exigindo, conseqüentemente, um número bem mais elevado de professores.

Foi nesse contexto que teve início a preocupação e o investimento de IES com a formação do professor, para responder de forma positiva às exigências cobradas, buscando nos programas de DPD uma possível saída.

50

A concepção de desenvolvimento profissional docente

Veiga (2012, p. 16) entende “desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou revisão de concepções e práticas pedagógicas”. Ao explicitar essa concepção, Veiga recorre a Imbernón (2009), destacando que o conceito de “desenvolvimento” acompanha o processo de formação inicial e continuada do professor, sendo, portanto, inconcluso, acontecendo em um contexto concreto.

No âmbito legal, a Lei nº 9.394/1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) –, no art. 66, indica que a formação do professor no ensino superior acontecerá em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em cursos de mestrado e doutorado, por meio da disciplina Didática da Educação Superior ou outra equivalente. Sobre este ponto, avaliamos que apenas a exigência dessa disciplina com carga horária em torno de 60 horas-aula não é suficiente para proporcionar uma formação didático-pedagógica de qualidade satisfatória.

Mesmo compreendendo a importância dos pontos aqui apresentados em relação ao investimento de IES no DPD, consideramos digno de nota destacar que

algumas instituições colocam no professor a responsabilidade com sua formação continuada, não liberando carga horária para que ele curse mestrado e doutorado; outras proporcionam oficinas, seminários, cursos de curta duração, dentro e fora da instituição, de forma presencial ou por meio da educação a distância (EaD) sem contar na carga horária do docente; e também há aquelas que apresentam programas de DPD institucionalizados.

Programa de DPD: objetivo da proposta

O Programa de DPD surgiu como resposta à necessidade de melhorar o desempenho didático-pedagógico do professor de IES, em função de fragilidades na formação inicial de muitos docentes que acabam por comprometer a avaliação externa da instituição.

É oportuno abrir parênteses para lembrar que a problemática na fragilidade da formação inicial em relação ao desempenho didático-pedagógico do professor não é objeto de discussão aqui, mas é relevante destacar que uma de suas causas deve-se ao aligeiramento nessa formação devido à proliferação de cursos de natureza questionável que surgiram para atender à demanda do mercado.

Por uma ou por outra razão, ou por ambas, é que várias IES no Brasil – públicas, privadas, confessionais e comunitárias – implantaram Programas de DPD. Entretanto, cada uma delas tem sua própria história de concepção, implantação e desenvolvimento do seu programa, embora seja ponto norteador a preocupação com a qualificação didático-pedagógica dos docentes.

Intensificação e precarização do trabalho docente

Concepção e contextualização histórica da intensificação do trabalho

Para a abordagem da intensificação do trabalho docente, consideramos importante partir do entendimento da conceituação dessa expressão:

Chama-se intensificação do trabalho aos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (Dal Rosso, 2006, p. 70).

Oliveira *et al.* (2002, p. 56-57) avaliam que a exigência de mais tempo de trabalho do professor, “[...] se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo em intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo”. Nesse sentido, a elevação da carga de trabalho no cumprimento da mesma carga horária na jornada de trabalho gera uma sobrecarga que intensifica as atividades da docência, criando uma exigência legal de um volume excessivo de atividades, bem como das condições objetivas e estruturais da reorganização do tempo e espaço no ambiente educacional.

Apple (1995) e Hargreaves (1998) entendem a “intensificação do trabalho docente” como um processo de racionalização e controle do trabalho docente. Os autores balizam suas afirmações tendo como referência a organização do processo de trabalho capitalista e a administração científica do trabalho. Apple (1995, p. 39) afirma que a intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) educacionais são degradados”.

Podemos inferir, a partir das colocações de Apple, que essa intensificação se consolida por uma real e crescente demanda de novas atribuições, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho.

Segundo Dal Rosso (2006), o trabalho e as relações sociais que dele advêm contribuem de forma significativa na determinação da relação política, cultural e educacional de uma sociedade, bem como possui o sentido criador e transformador do homem. É por meio do trabalho que o homem produz e reproduz a sua existência e, de acordo com o seu contexto, assume características diversas, que dependem da construção histórica da cada sujeito social.

Silva e Barbosa (2010) afirmam que existem, historicamente, movimentos de ampliação e de redução da intensificação do trabalho e esses dependem da correlação de forças na luta entre capital e trabalhadores, classe burguesa e classe trabalhadora, em um processo histórico no qual ocorrem diferentes graus de intensificação do trabalho coletivo. Uma vez conceituada e contextualizada a intensificação docente, passamos, a seguir, a dialogar em torno das condições de trabalho e intensificação.

Condições e intensificação do trabalho na docência

Para melhor compreensão das condições de trabalho e dos fatores que geram a intensificação em relação à educação, os pressupostos teóricos no presente artigo serão delineados considerando as seguintes categorias: trabalho; condição docente; profissão docente; carga de trabalho; e intensificação do trabalho docente.

Frigotto (2002, p. 31) afirma que “o trabalho humano, compreendido em sentido ontológico, está intrinsecamente relacionado à produção de nossa existência como sujeitos sociais [...]”. Para o Frigotto (1998, p. 28), “[...] o trabalho em primeira instância é criador da condição humana e este o transforma em atividade laborativa, permeado pela alienação, materializando-o como mercadoria e força de trabalho”.

O trabalho como categoria central da formação do ser humano é evidenciado por Fantini, Silveira e Rocca (2010) como “condição docente”, sendo esta um estado de processo social do ofício docente. As condições de trabalho docente são intencionais, uma vez que carregam efeitos políticos, sociais, culturais e econômicos concretos no campo das condições de trabalho. Por isso, é importante retratá-la a partir de uma perspectiva histórica, pois se trata de um dos ofícios mais antigos da sociedade moderna.

Arroyo (2007, p. 192), por sua vez, é categórico ao afirmar que “[...] a história concreta, os sujeitos concretos que vivenciam a docência e as formas de trabalho

têm sido desconsiderados [...]”. Inferimos que existem formas concretas de viver a docência, sendo essa vivida por sujeitos coletivos, históricos, contextualizados em uma perspectiva sócio-histórica. A partir de uma perspectiva histórica real, esse autor compreende “condição docente” como “produção docente”, essa em permanente conformação, sendo necessária uma desmitificação do docente para uma escola e um contexto real.

Gimeno Sacristán (1999) define profissão docente considerando todo um aporte “cultural intrínseco” ao seu campo profissional. Trata-se, segundo o autor, de uma semiprofissão, uma vez que é regulada por coordenadas político-administrativas, bem como se condiciona a sistemas educativos, organizações escolares nas quais está inserida em burocracias e prestação de contas constantes às autoridades.

Essa lógica do trabalho docente, condicionado a diretrizes alheias às condições concretas de trabalho acabam por secundarizar a profissão. Corroboram essa ideia Lüdke e Boing (2004, p. 1.160) quando afirmam que a profissão docente apresenta “[...] sinais evidentes de precarização [...]” e apontam que “[...] não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje”.

Após essa exposição geral sobre as condições e a intensificação de trabalho na docência, passamos a dialogar sobre essas condições no contexto da academia.

Intensificação do trabalho docente na academia

Dal Rosso (2008) evidencia que “o mercado de trabalho flexível exige dos trabalhadores a ampliação das suas atividades desenvolvidas”, e essas, na maioria das vezes, são mediadas pelas tecnologias, que permitem/induzem a extrapolação do espaço de trabalho, quer seja da escola, quer seja da universidade, e da carga horária do professor universitário que trabalha *online*. Outras exigências também se fazem presentes na atuação profissional desse trabalhador da educação, quais sejam: ser um “trabalhador polivalente e versátil, proativo no processo do trabalho, com envolvimento físico, emocional e cognitivo no desempenho de suas funções laborais”.

Esse contexto de envolvimento/exploração é um processo de intensificação do trabalho docente no qual “a condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados (produto), consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas” (Dal Rosso, 2008, p. 42).

É possível inferir que, a partir das evidências da literatura, a universidade pública passa por uma redefinição da sua função social e vivencia um

processo de privatização do conhecimento, a partir da racionalidade exigida do mercado neoliberal, aproxima este ente público do mercado, trazendo uma conotação empresarial, segundo a qual “a qualidade foi substituída pela produtividade e o saber pelo custo/benefício” (Rodríguez; Martins, 2005, p. 50). Assim, o produtivismo acadêmico, presente especialmente nas instituições de ensino superior públicas,

é resultado das políticas mercantilistas, que negam a educação superior enquanto direito social e concebem-na como mercadoria. (Farias; Guimarães, 2013).

Silva Junior, Sguissardi e Silva (2010) enfocam em sua produção várias funções de competência da categoria dos técnico-administrativos que passaram a ser assumidas pelo professor, enfatizando as funções atribuídas ao professor-pesquisador. Os autores citam três exemplos:

- 1) os muitos pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas [...];
- 2) o preenchimento de planilhas de notas de avaliação dos alunos *online*; e
- 3) a apresentação do programa da disciplina *online*, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará. (Silva Junior; Sguissardi; Silva, 2010, p. 19-20).

Outro fator que gera a intensificação do trabalho docente na educação superior resulta da crescente ampliação das matrículas em graduação, envolvendo a EaD, fato que aumenta a relação aluno-professor e, conseqüentemente, intensifica o trabalho.

Paula (2015, p. 104) chama atenção para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que provocou uma expansão no número de matrículas e cursos de graduação, mas que não garantiu uma correspondente contratação de docentes. Essa expansão gerou também uma intensificação do trabalho docente.

54

Fica claro que essa intensificação torna-se mais perversa principalmente para os professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* e vivem sob o controle avaliativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que detém o controle sobre o sistema de fomento. É uma lógica que exige um crescente aumento da produtividade dos professores, que é controlada por meio de processos avaliativos, em geral externos, que focam, basicamente, na valorização do produto. Isso gerou, nas últimas décadas, um aumento dos problemas de saúde relacionados à profissão docente, dentre os mais comuns apontados pela literatura atual estão ansiedade, incertezas e sofrimentos psíquicos.

Autores como Codo (1999), Frigotto (2002) e Dal Rosso (2006) mostram que essas doenças resultam do acúmulo da carga de trabalho, oriunda do aumento da jornada em função das exigências legais e profissionais que recaem sobre os professores e pela necessidade de sobrevivência.

Relacionaremos, a seguir, o DPD e a intensificação do trabalho docente para concluirmos nossas considerações.

Finalizando: a relação DPD e intensificação do trabalho docente: viver ou sobreviver?

Nos termos até aqui expostos, é possível identificar a preocupação com o desenvolvimento profissional docente. A implantação de programas dessa natureza

em diversas IES no Brasil teve como fator determinante o desdobramento do cenário desenhado no âmbito mundial e global provocado pela revolução da informática, da robótica e da microeletrônica e pela crise estrutural do capital, que afetou as formas de organização do setor produtivo e o papel do Estado com a política do Estado Mínimo.

Na ótica do capital, o trabalho docente é determinado pelas mesmas contradições do sistema, sendo, da mesma forma que os demais setores produtivos da sociedade, forçado a acompanhar a nova ordem da cartilha neoliberal, considerando a especificidade de seu processo de trabalho e sua natureza não material. Para Kuenzer (2009), essa condição é responsável, inclusive, pelo sofrimento no trabalho, sendo motivo de doenças ocupacionais.

Assim, o processo de exploração ao qual o trabalhador é submetido para atender positivamente às expectativas de recomposição do capital vem afetando significativamente as condições de vida profissional, social e familiar e a saúde física e mental do professor, situação agravada pela crescente desvalorização do magistério, materializada na precarização das condições de trabalho e sobrecarga de trabalho.

O DPD, compreendido como um processo individual e coletivo que extrapola a formação inicial e continuada – que acontece no contexto concreto –, intrinsecamente relacionado à profissionalização, ao mundo do trabalho docente, à carreira profissional, às experiências na carreira e à história de vida do professor, ao apresentar também programas institucionais em muitas IES, traz significativa contribuição no processo de formação didático-pedagógica do professor.

Encontramos, na literatura, alguns estudos sobre as implicações da intensificação do trabalho docente nas IES, sendo estes mais direcionados à exploração do produtivismo imposto aos docentes dos programas de pós-graduação, ou seja, no âmbito da formação continuada.

Em relação ao professor que atua somente no ensino de graduação, temos algumas especificidades entre os que atuam em instituições públicas e privadas. Nas instituições públicas, os docentes da graduação têm resguardado o direito de ministrarem o mínimo de 8 créditos (aulas), situação que se apresenta no contexto legal, mas a maioria trabalha com 12 ou mais créditos por semestre letivo. Também por força de lei, para que esse sujeito tenha uma carreira e as progressões necessárias, ele precisa atuar, além do ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.

No que se refere à pesquisa, os docentes veem-se obrigados/pressionados a participar de grupos de estudos, a elaborar e desenvolver pesquisa e/ou ações de extensão. Esse trabalho quase sempre é feito sem fomento e, além do tempo necessário, ainda gera gastos financeiros com o processo de desenvolvimento e de apresentação dos resultados da pesquisa realizada, bem como o custo de despesas relativas à participação em eventos para divulgarem os resultados de seus trabalhos de pesquisa e/ou extensão.

No âmbito da gestão, os docentes de instituições públicas estão imersos em diversas comissões, são obrigados (respeitando uma escala) a emitir pareceres sobre o processo de carreira docente de colegas e pareceres para processo de ensino, pesquisa e extensão de seus pares. Ressaltamos que esse trabalho demanda um

tempo significativo de leitura e construção de um parecer circunstanciado legalmente e, é claro, todo esse trabalho, na maioria das vezes, é feito em casa no tempo que seria de ócio e de lazer, constituindo-se em trabalho excedente, na exploração de mais-valia.

Vale destacar que fazer parte de grupos de pesquisa e/ou extensão, bem como de comissões diversas, demanda, também, a participação presencial e/ou via meios eletrônicos em várias reuniões. Outro fator que merece ser apontado é a criação de grupos nas redes sociais, o que demanda diuturnamente o monitoramento do docente, com a emissão de um rápido *feedback*.

Uma determinação legal no ano de 2016, sob a justificativa de manutenção da transparência do serviço público, impôs que todos os processos devem ser iniciados e concluídos via sistema eletrônico. Isso, além de demandar tempo para capacitação, tornou o processo de análise e parecer muito mais moroso, já que há imposição de leitura do processo – às vezes, de centenas de páginas – na tela do computador, o que dificulta o ir e vir a determinadas páginas, atividade realizada com menor rapidez no meio eletrônico.

Nas instituições privadas, os professores também vivem o desgaste da intensificação do seu trabalho, em situação e condição diferenciadas. A maioria é horista e, nessa condição, se vê obrigada pela sobrevivência, tanto pessoal como profissional, a assumir uma carga horária de 20 a 40 horas semanais em sala de aula. Eles são pressionados a publicar e, para isso, devem desenvolver pesquisa e/ou realizar projeto de extensão, pois de outra forma não teriam de onde retirar dados para publicação, mas a instituição privada, na maioria das vezes, não paga horas de trabalho para o professor se dedicar à pesquisa e/ou à extensão.

Os docentes que têm o privilégio de receber uma carga horária para a pesquisa e a extensão são geralmente aqueles contratados em regime de dedicação integral e/ou professor de tempo integral e, além do ensino, da pesquisa e da extensão, se comprometem com as questões relativas à gestão, geralmente como coordenadores de cursos ou outras coordenações gerais relacionadas ao curso. Esses professores vivem sob as exigências do processo avaliativo dos órgãos reguladores do processo de avaliação sistêmica que autorizam ou não a criação e a manutenção de cada curso superior de graduação no âmbito de instituições privadas, como a Capes e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Além de todas as questões legais exigidas e as determinações dos órgãos de classe (sindicatos), esses professores vivem todo o processo de intensificação do trabalho quase que de forma natural, uma vez que, a forma mais segura de se manterem no emprego é apresentando resultados, pois não existe estabilidade.

Entre as pesquisas realizadas sobre as consequências da intensificação do trabalho docente na educação superior, vale destacar o capítulo “Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?”, de Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado (2009), para os quais o prolongamento e a intensificação da jornada de trabalho para atender às exigências da pós-graduação têm comprometido a vida pessoal e a atuação científica do docente. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para palavras e expressões que se tornaram comuns e frequentes na academia:

Produtividade, competição, produtivismo, *burnout*, doenças do trabalho, assédio moral, sobrecarga, intensificação, angústia, barateamento, mediocrização, classificação, ranqueamento, punição, Lattes, pressão, publicação, Qualis, cansaço, desconforto, doença, estresse, redução de tempo, tempo médio de titulação (TMT) etc. (Bianchetti; Machado, 2009, p. 50).

Tais palavras e expressões traduzem o sofrimento, a ansiedade e a insatisfação que a lógica mercadológica impõe ao exercício da profissão docente em um ritmo alucinante de trabalho. Não sobra tempo para o professor se dedicar à sua família, ter uma vida social e cultural saudável, se dedicar ao cuidado da saúde desenvolvendo uma atividade física, situação que se agrava por conta da desvalorização imposta à categoria dos profissionais do magistério.

Para colocar um ponto final no artigo, voltamos ao ponto inicial proposto no título: desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? As nossas reflexões nos levam a reafirmar nossas convicções de que na atualidade, em face das exigências impostas ao exercício da docência, o professor tem como sonho de consumo simplesmente um tempo para descansar, para ter uma vida familiar e social saudável, pois a intensificação do trabalho que lhe é imposta, agregada à necessidade de investimento no seu desenvolvimento profissional, na sua formação continuada e na produtividade científica restringem-lhe as possibilidades de respirar e viver fora da academia, tornando-se, assim, uma imposição para sua sobrevivência.

Referências bibliográficas

APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: 10 anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer? In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009. p. 49-89.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare). *Organizações sociais*. Brasília: Mare, 1997. (Cadernos Mare da Reforma do Estado, 2). Disponível em: <http://www.mcti.gov.br/documents/10179/1697314/1_Caderno_MARE_OS.pdf/ee7fb94e-5b3b-45d2-8053-a70c4e8ec74f>.

CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, Vozes, 1999. [Os capítulos 1, 2 e 3: "Educar, educador", de W. Codo e Iône Vasquez-Menezes (p. 37-47), "Trabalho e afetividade", de W. Codo e Andréa A. Gazzotti (p. 48-59), e "Crise de identidade e sofrimento", de Analía Soria Batista e W. Codo, estão disponíveis em: <http://www.uel.br/prograd/gepe/materiais/educacao_carinho_trabalho.pdf>].

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

DAL ROSSO, S. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, S.; FORTES, J. A. S. (Org.). *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Épocca, 2008.

FANTINI, A. J. E.; SILVEIRA, A. M.; ROCCA, P. F. Readaptação ocupacional de servidores públicos: a experiência de uma universidade pública. *Revista Médica de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, supl. 2, p. 59-65, 2010.

FARIAS, L. M.; GUIMARÃES, A. R. O trabalho docente no ensino superior: produtivismo acadêmico, intensificação e precarização. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2013, São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impassesedesafiosdaspolitica_sdeeducacao/otrabalhodocentenoensinosuperior-productivismoacademico-intensificacaoeprecarizacao.pdf>.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

FRIGOTTO, G. A. A dupla face do trabalho: criação e distribuição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-90.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1994.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009. p. 15-48.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>>.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 11, jul./dez. 2002.

PAULA, A. S. N. O Programa REUNI em foco: intensificação e precarização do trabalho docente. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 170, p. 99-106, jul. 2015

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. *Releitura de pesquisas sobre programas de desenvolvimento profissional docente em IES*. 2016. [No prelo].

RODRIGUEZ, M.; MARTINS, L. G. As políticas de privatização e interiorização do ensino superior: massificação ou democratização da educação brasileira. *Revista de Educação*, Valinhos, v. 8, n. 8, p. 41-52, 2005.

SILVA, M. A.; BARBOSA, S. J. A intensificação do trabalho docente na escola pública: novas atribuições. In: CONGRESSO-IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2010, Elvas e Cáceres. *Anais...* Niterói: Anpae, 2010. v. 9.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 45, p. 9-27, jan. 2010.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). *Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), vinculada à linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA”, e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ministrando a disciplina Docência na Educação Superior, e a disciplina Didática no Curso de Pedagogia,

cmqq@uol.com.br

Liliane Campos Machado é professora adjunta II da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), realiza pesquisas voltadas para a linha de pesquisa Formação Docente e Currículo, e atua como coordenadora de graduação do curso de Pedagogia e como professora no curso de Pedagogia, transitando entre as disciplinas de Didática e Currículo.

lcmpedagogia@yahoo.com.br

Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas

Maria Amélia Santoro Franco

Resumo

Diante do contínuo esgotamento da racionalidade pedagógica que impõe limites estruturais à prática docente, tais como a desnecessidade da reflexividade, da crítica e da dialogia como fundamentos do ato pedagógico, serão analisadas as dificuldades que rebatem nas práticas vivenciadas pelo professor-bacharel do ensino superior, gerando dissonâncias que podem impedir a mobilização de saberes em sua prática profissional. Será realçada a necessidade da análise coletiva e didática das práticas com vistas a ampliar o sentido e a necessidade dos conhecimentos didáticos, por meio da triangulação entre: a prática realizada, a análise da prática e a teoria da prática.

Palavras-chave: professor; ensino superior; didática; prática docente.

Abstract

The relations of higher education's teacher-bachelor with the didactic-pedagogical knowledge: dissonances and splits between knowledge and practices

Face the ongoing depletion of pedagogical rationality that imposes structural limits on teaching practice, such as the absence of necessity of reflexivity, criticism and dialogue as grounds of pedagogical act, it will be analyzed the difficulties that rebound the practices experienced by the higher education's teacher-bachelor, generating dissonances that can prevent the mobilization of knowledge in his/her professional practice. It will be enhanced the need of collective and didactic analysis of practices in order to expand the sense and the necessity of didactic knowledge, by the triangulation between: the performed practice; the practice's analysis; and the practice's theory.

Keywords: teacher; higher education; didactic; teaching practice.

Introdução

62 Relembremos Morin (1982) ao afirmar que uma teoria não é o conhecimento, mas sim aquilo que permite o conhecimento. Eu mesma (Franco, 2005) já afirmei que saber *pedagógico* não é o conteúdo da pedagogia, mas aquilo que nos permite agir pedagogicamente. Digo o mesmo em relação à prática: esta não é um fazer, nem um saber fazer; a prática é a possibilidade de mobilização crítica de um saber-fazer. Em ambos os casos, a presença do pensamento do sujeito, envidando intervenções na realidade, será o alicerce para o exercício crítico da prática, bem como o fundamento para permitir rebatimentos na construção/retificação da teoria.

Assim reforço o meu entendimento de que uma racionalidade não é algo que apenas organiza as ideias e práticas do mundo – neste caso, do mundo pedagógico –, mas apoio-me em Habermas (2000, p. 437) para afirmar que a racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se “pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo”.

Sim, uma racionalidade se constrói na dinâmica intersubjetiva dos sujeitos, atravessados por interesses políticos, econômicos e ideológicos, o que produz algumas vozes mais poderosas que outras e, num jogo de forças nem sempre dialógico ou comunicativo, algumas dessas vozes podem impor-se a outras, dificultando a prática da própria intersubjetividade, o que poderia tensionar a racionalidade vigente.

Em pesquisa teórica que realizei sobre a Epistemologia da Pedagogia (Franco, 2001a), pude compreender que desde o século 19, quando Herbart preconizou o princípio de uma cientificidade rígida à pedagogia, decorreu um espaço de impossibilidade à epistemologia crítica desta ciência, de tal forma que, para ser ciência, a pedagogia teve que se adaptar e até abandonar alguns princípios que

marcavam o sentido amplo de sua epistemologia como ciência reflexiva, de base filosófica. Isso ocorreu, em parte, porque seu objeto, a educação, foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, de forma a poder ser apreendida pela racionalidade científica da época.

Esse apego às tradições positivistas, uma exigência histórica da época, marca muito a feição daquilo que se entende até hoje por pedagogia, ciência que passou séculos sendo associada à organização e ao controle das tarefas instrucionais e tecnicistas do ensino, voltadas à transmissão de informação, gerando, com isso, um caminho de impossibilidades à prática pedagógica crítica e emancipatória. Como teoria da instrução, a pedagogia ocupa-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica, pressuposta a esta perspectiva teórica, será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais.

Com base em diferentes configurações, essa pedagogia de base técnico-científica alastra-se pelo mundo com variadas interpretações. Sob o impacto da crise do capitalismo global em fins do século passado e da simbiótica relação desta com as políticas neoliberais advindas, têm-se vivenciado consequências econômicas, políticas e sociais bastante impensáveis, com repercussões drásticas nas práticas educativas que, doravante, serão consideradas pela lógica do trato com mercadorias, com expectativas de trocas e lucros.

Quando afirmo (Franco, 2015a) que as práticas pedagógicas se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, estou argumentando a favor de uma outra epistemologia da pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como o pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento, de ser dialética e não linear. Nesta direção, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias e não como armaduras à prática, que, desta forma, perde suas possibilidades de construção de sujeitos.

No entanto, tenho constatado que essa epistemologia crítica da pedagogia tem estado cada vez mais distante das práticas educativas contemporâneas. Tenho chegado a falar do esgotamento da racionalidade pedagógica nessa perspectiva crítica. A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é preparar crianças e jovens para realizarem testes que deem conta das avaliações externas e, assim, poderem galgar um lugar nos vestibulares universitários. Ao render-se à racionalidade econômica, o projeto educativo de uma nação passa a ter novos e profundos obstáculos para dar conta de suas possibilidades de formação e humanização dos homens.

Nesta circunstância, em que o mercado é o grande senhor e árbitro das práticas, o pedagógico perde seu lugar e parece desaparecer da organização das práticas educativas. Cada vez mais, a impressão que se tem é a de que as políticas públicas se fazem para construir resultados quantitativos que demonstrem, apenas, um desempenho marginal de suas ações.

Um espaço educativo é, hoje em dia, considerado adequado quando atinge padrões razoáveis de desempenho em avaliações externas que medem supostas aprendizagens dos alunos. Mas que aprendizagens são essas? Como estão sendo medidas? Como estão sendo engendradas? A custo do que se estabelecem? Parece-me que essas preocupações, tipicamente pedagógicas, não fazem mais parte do *métier* educacional.

São essas contradições que me instigam a escrever este artigo. São essas dissonâncias e angústias que tenho observado na vivência de docentes do ensino superior ao perceberem o paradoxo entre a complexidade da prática docente e as suas limitadas condições de intervenção pedagógica que estão postas.

Atributos da racionalidade pedagógica: a reflexividade

O sentido de pedagógico tem variado em tempos e espaços históricos. Durkheim (1985, p. 51) identifica três sentidos para a noção de pedagógico: a) como resultante da arte do educador; b) como reflexão sobre a ação educativa; e, c) como doutrina educacional. Para o autor, a segunda concepção é a que mais esclarece o sentido da pedagogia, que consiste em uma certa maneira de refletir sobre as coisas da educação e que tem produzindo diferentes configurações ao pedagógico: uma configuração filosófica, cuja especificidade é a proposição de ideais educativos; outra mais tecnicista, cuja dimensão volta-se para uma proposição de procedimentos à prática educativa; e uma terceira, mais crítico-dialética, que pressupõe uma reflexão para compreender e transformar a práxis educativa.

No entanto, essas formas vão se amalgamando e tomando contornos em cada tempo histórico, mas, em todas essas concepções, considero que é da natureza do pedagógico ser a instância de reflexão e de transformação das práticas escolares.

Schmied-Kowarzik (1983) analisa a dialética da experiência da situação educacional como diretriz para a ação educativa e afirma que todo docente precisa reconhecer e dominar as situações educativas e suas exigências, e que capacitar o educador nesse sentido é a tarefa primeira das ações pedagógicas:

- Dominar as situações educativas não significa que o professor deva ser apenas treinado em habilidades e competências, como poderia pressupor a pedagogia científica clássica.
- Dominar suas exigências não significa submeter-se às necessidades das circunstâncias, mas estar preparado para percebê-las e agir a partir delas.
- Dominar as situações educativas significa que o professor e o administrador de processos pedagógicos precisam estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis educativa. As teorias surgem desse processo de diálogo com a práxis.

Realce-se, então, que todo espaço pedagógico é permeado pela dialética da experiência, portanto sujeito a interpretações, críticas e relações de poder.

A reiterada tendência a considerar que a educação seja transmissão de saberes e treinamento de habilidades tem sistematicamente retirado dos processos educacionais a esfera da reflexão como base da formação da humanidade. A escola, com muito raras exceções, tem-se transformado em espaços áridos de transmissão superficial de saberes, onde a curiosidade, as perguntas, as construções de interpretações e novas hipóteses de conceber a vida e o mundo não encontram espaço para florescer. A uniformização dos conteúdos e a formação precária dos docentes têm sido uma bomba explosiva sobre a racionalidade reflexiva. As apostilas e os textos prontos, utilizados em muitas prefeituras do Brasil para organizar e unificar o ensino, tiram de cena a tarefa de planejamento de aula, tarefa essa eminentemente reflexiva. Os currículos engessados não têm dado espaço para cotidianos serem reinterpretados na sala de aula. Essa estratégia de configurar as informações que o professor utilizará na aula sob a forma de apostilas surge, talvez, para remediar a precária formação de docentes; no entanto, agride os pressupostos teóricos da ciência pedagógica e impede que os alunos aprendam em profundidade conceitos e problemas das diferentes áreas do currículo, produzindo uma pasteurização na formação deles.

Esse modo de organizar as práticas pedagógicas tem produzido enorme distanciamento das esferas pedagógicas e educativas, dando a ilusão de desarticulação entre teoria e prática, mas, na realidade, pode ser uma bem montada estratégia para que os processos formativos se distanciem da esfera reflexiva e, assim, se tornem mais rentáveis e mais próximos do quesito mercadoria. Essa transformação das práticas educativas em roteiros que podem caber numa apostila pasteuriza a educação e a impede de ser exercida como prática pedagógica.

Atributos da racionalidade pedagógica: a politicidade/reflexividade

A tarefa de organizar a prática do pedagógico envolve posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Essa é uma ação política, ética e comprometida e que frutifica em ambientes coletivamente engajados com os pressupostos pedagógicos assumidos coletivamente. Configura-se como um jogo de poder em que forças conservadoras e progressistas se ativam mutuamente.

Como sempre realçou Paulo Freire (1997), a educação é um ato político, quer queiram ou não algumas políticas públicas, as quais, confundindo doutrinação com formação crítica, imaginam ser possível retirar da educação e da pedagogia o caráter de prática engajada à práxis.

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola, sob a forma apenas de um discurso escrito ou falado. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações.

No Brasil, a consolidação de políticas neoliberais tem produzido tensões incalculáveis na prática da pedagogia, da docência e dos saberes instituídos. Mais

do que a reestruturação das esferas econômica, política e social, o que vem à tona é a redefinição e a reelaboração das formas de significar, de representar e de valorar o mundo. Gentili (1995b, p. 244) realça que o neoliberalismo precisa, entre outras coisas, de *despolitizar a educação*. Essa despolitização é uma das principais rupturas que abalam a racionalidade pedagógica da educação. Outras existem e se interpenetram. Para reafirmar esse ponto de vista, é sempre bom lembrar que:

[...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (Gentili, 1995b, p. 244-245).

A ciência da educação em sua história já compreendeu que é muito pouco oferecer ao educador teorias sobre fatos e normas observadas, pois o fundamental é auxiliá-lo “a perceber as exigências de cada situação educacional concreta, de tal forma que ele se torne apto a levá-las a cabo autonomamente” (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 50). O que se realça é a necessária formação do professor, do pedagogo, para o pensamento autônomo, crítico, uma vez que essa posição sobre a reflexão da responsabilidade do educador deve ser o cerne da ciência pedagógica e que, por isso, o fazer dessa ciência é sempre uma “*réflexion engagée*”.

A ausência do pensamento do professor nos processos de ensino faz com que ele se torne cativo de orientações normativas sobre seu fazer e, dessa forma, não se deve estranhar que a formação dos docentes esteja se realizando de maneira tão aligeirada, tão superficial, podendo até ser feita em breves cursos de ensino à distância, sem os critérios exigidos para tal. Como afirma Therrien (2006, p. 77-78),

a racionalidade pedagógica é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática. Ela é o suporte de uma práxis educativa como processo de reflexão sistemática sobre a ação por parte de sujeitos, social e coletivamente, voltados para a construção de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos num horizonte de transformação do mundo da vida com emancipação social.

É essa a politicidade que é inerente ao ato pedagógico, ou seja, é o professor ciente de seu papel social como educador, sabendo a favor de ou contra o que está atuando.

A necessária tridimensionalidade do ato educativo

Em entrevistas com docentes-bacharéis do ensino superior, quis saber deles o sentido que atribuem à didática nesse nível de ensino. Essa questão surgiu porque esses docentes solicitaram um curso para, supostamente, melhorar a prática que exerciam e, ao serem indagados, de uma forma ou de outra, recorriam a uma racionalidade tecnicista, linear, pouco crítica: “a didática ensina-nos a fazer boas aulas”; “a didática pode oferecer dicas para o bom desempenho do professor”. No entanto, pude observar que aqueles docentes que haviam cursado o mestrado recorriam a uma racionalidade reflexiva: “a didática ajuda-nos a pensar a prática”. Outros caminhavam um pouco mais e diziam que o pensar ajudava a transformar a

prática. Observei que quanto mais os docentes empreendem estudos coletivos para pensar a prática, mais eles acreditam que podem fazer diferente e mais acreditam que os espaços-tempos educativos precisam ser redimensionados.

Eu percebi que estava fazendo muitas coisas erradas; vejo que posso fazer diferente: perguntar, dialogar e ouvir mais os alunos; mas o tempo é curto e uma aula picada de 50 minutos não dá para fazer nada de diferente. É passar a matéria e ir embora! (Júlio, professor de engenharia).

Cheguei pronto para dar uma aula; mas a secretária me disse que eu deveria passar uma fita pronta e só acompanhar a aula se desenvolver no vídeo. Eu não me senti professor, mas um técnico passador de fita. (Leandro, professor contabilidade).

Gostaria de, mais uma vez, reafirmar (Franco, 2012) que é fundamental definir o sentido do que entendemos por prática, para então olharmos a didática na prática. Jacky Beillerot (2003)¹ realça que prática, contrariamente ao senso comum, não é a totalidade de gestos, ações e fazeres de uma pessoa no exercício de sua profissionalidade; mais que isso, prática reporta-nos aos processos que permitem (permitiram) o referido fazer. Portanto, como tenho afirmado: a prática é um espaço de possibilidade de práticas. O autor citado afirma que o que torna esse conceito precioso é seu duplo caráter: de um lado, inclui os gestos, as condutas, as linguagens, e, de outro, os objetivos, as intencionalidades, as estratégias e as ideologias que se corporificam em gestos, condutas e ações.

Beillerot conclui que as práticas são objetos sociais abstratos e complexos e que, assim sendo, não são perceptíveis à primeira vista, elas carecem de uma análise profunda para serem percebidas em sua essencialidade.

Essa *bidimensionalidade* conceitual reveste a análise das práticas e a formação para as práticas – empreendimentos de muitas ambiguidades. É comum percebermos o professor sendo analisado pela parte exterior de sua docência: os gestos e os modos de estar na sala de aula. É comum muitos formadores considerarem que, para mudar a prática, é preciso mudar os gestos. É uma ingenuidade essa posição tão comum! Os gestos decorrem de convicções, ideologias, perspectivas. Se elas não forem percebidas e transformadas pelos próprios docentes, os gestos não se alterarão; ou apenas na forma, mas não na essencialidade do ato pedagógico.

Torna-se necessário que o professor transforme sua relação com o saber pedagógico/didático e que seja compreendido na dinâmica proposta tão claramente na teoria de Charlot, quando enfatiza o sujeito que interpreta e dá sentido ao mundo, estabelecendo diferentes relações com o saber e, assim, produzindo diferentes modos de agir no mundo:

[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio. (Charlot, 2005, p. 41).

Apesar de Charlot basear sua teoria nos estudos com os alunos colocados em situação de fracasso escolar, acredito ser pertinente considerar que essa mesma

¹ Tradução livre, a partir de mimeografado da entrevista.

circularidade ocorre nas práticas cotidianas do professor. Este, muitas vezes, sente-se em situação de fracasso pedagógico e, no entanto, ao ouvi-lo e percebê-lo analisar suas próprias práticas nota-se que ele atribui um sentido próprio a esse suposto fracasso.

Preparei a aula, mas os alunos nem prestaram atenção em minha pessoa; cada um continuou focado em seu celular. O que faço para ser tão interessante quanto o celular? Como faço para não ser invisível e desnecessário? (Professor Pedro, curso de Administração).

Considerando-se a complexidade de adentrar a práxis docente; considerando-se a necessidade de compreender as relações dos docentes com o saber pedagógico; considerando-se a urgência de se convocar novamente a teoria pedagógica como construtora e interpretadora da práxis docente é que proponho uma metodologia de pesquisa pedagógica que se faz através da Análise Didática da Prática (ADP), *com foco no ensino/aprendizagem, tendo por base a teoria pedagógica*. Está implícito que essa metodologia funcionará também como instrumento de formação em serviço de docentes.

A metodologia que tenho desenvolvido no Observatório da Prática Docente² pressupõe um olhar para a prática em toda sua *tridimensionalidade*, qual seja: o eixo da prática que alimenta a teoria; o eixo da teoria que concretiza a prática; e o eixo do sujeito que atribui sentido (relação com o saber) com os dois eixos anteriores. Essa tridimensionalidade permite compreender a didática nas perspectivas pedagógica e crítica (multidimensional):

- a) na perspectiva do COMO? – olhar, observar e refletir a partir da prática, com foco nas aprendizagens dos alunos.
- b) na perspectiva do PARA QUÊ? – ouvir, interpretar, categorizar o momento pedagógico do professor, autor da prática;
- c) na perspectiva do PARA QUEM? – compreender a relação do professor com o saber pedagógico/didático, com as intencionalidades e concepções pedagógicas.

Esses momentos, interligados pela teoria pedagógica, oferecem consistência à ação do professor e podem oferecer resistência aos impactos tecnicistas que têm invadido a prática pedagógica. Essa consistência fundamenta o que tenho denominado de *tridimensionalidade* do ato educativo. A perspectiva é superar a análise empírica e quantitativa da prática. Transcender o empírico da prática: essa transcendência far-se-á com o apoio da teoria e do sujeito que estabelece relações e sentido, transformando o empírico em concreto pensado. É um processo pedagógico que tem por finalidade superar as perguntas didáticas: (o professor/o aluno) *fez o quê?*, para chegar à perspectiva do (o professor/o aluno) *faz como?, faz para quê?/para quem?*

No caso do professor Pedro, o grupo de escuta lhe perguntou: o que você queria ensinar aos alunos? Por que você acha que ensinar a Teoria Sistêmica de

² Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Franco, 2010; 2013) e em finalização em 2016.

Administração é importante para eles? Como se aprende uma teoria? Por que aprender essa teoria será relevante para os alunos? A discussão sobre essas questões, com foco na aprendizagem do aluno, foi dando algumas pistas ao professor. Ele se pôs a pensar, a discutir, a conversar.

Fundamento-me em Meirieu (2005, p.13) ao afirmar que a atividade pedagógica não pode ter pensamento aplicacionista, mas deve voltar-se ao exercício do julgamento pedagógico do ato educativo, mediante análises do contexto histórico-social em que se realiza. Julgamento no sentido axiológico, epistemológico e prático.

Fundamento-me também em pesquisas que venho realizando (Franco, 2001b; 2005; 2012; 2015a) e que me permitem afirmar a importância da atividade pedagógica, vista como reflexão coletiva e julgamento da situação, oferecendo direção emancipatória e crítica de sentido às práticas.

Assim, pode-se dizer que o pedagógico tece a terceira dimensão do ato educativo: *por entre a teoria que pesquisa a prática e a prática que concretiza a teoria, a teoria pedagógica tece a estrutura que dará sentido à articulação teoria e prática*. Sem essa tridimensionalidade, a didática permanece no nível do empírico, do senso comum.

A análise das práticas tem sido muitas vezes elaborada por meio de resultados quantitativos, medidos por instrumentos que captam o produto final de forma superficial. Ainda vemos situações que se prendem apenas ao “que” ou ao “quanto” se aprendeu, sem a perspectiva do aluno para caracterizar uma reflexão/investigação da prática. São reflexões/investigações ainda cativas da lógica tecnicista. Reflexão, propriamente dita, não funciona ausente de uma teoria pedagógica e do contexto sociocultural. Para criar sentido, a reflexão precisa estar implicada/comprometida em julgamentos éticos, políticos e emancipatórios.

Sem o fundamento epistemológico da pedagogia (*como e para que ensinar?*) a didática torna-se um instrumento a favor da técnica acrítica, superficial, domesticadora. Tem-se uma *didática sem sujeitos*, despersonalizada, a serviço apenas dos números e das estatísticas, despolitizada e sem compromisso com o social e o político da educação, necessidades estas tão bem expressas por Candau (1982), ao reivindicar uma didática fundamental, e também em Franco e Pimenta (2014), ao proporem a necessidade de uma didática multidimensional.

Para continuar as reflexões

Uma das grandes questões ainda em discussão no panorama da pedagogia universitária é a formação pedagógica do professor-bacharel.

Tenho afirmado e discutido que, quando falamos em formação pedagógica do professor-bacharel, não estamos nos referindo a ter ou não diploma de cursos pedagógicos. O que se deseja é que o professor-bacharel do ensino superior desenvolva um olhar pedagógico sobre as práticas, um pensamento crítico sobre a atividade docente e perceba a complexidade da prática, fazendo-se acompanhar de princípios didáticos e pedagógicos, na perspectiva de superar uma concepção ingênua

de prática docente, que focaliza sua ação apenas na transmissão de informações, de forma intuitiva e espontânea, para uma concepção crítica de prática, que concebe o ensino como prática social para a formação de pessoas, atividade complexa e multidimensional.

O que sugiro é a superação da consciência ingênua da prática, para uma compreensão de uma prática docente crítica, política e comprometida.

Sugiro um olhar para a prática em toda sua *tridimensionalidade*, ou seja: o eixo da prática que alimenta a teoria; o eixo da teoria que concretiza a prática; e o eixo do sujeito, que atribui sentido (relação com o saber) aos dois eixos anteriores. Essa tridimensionalidade pode permitir compreender a didática em sua perspectiva pedagógica e crítica (multidimensional).

Sugiro um espaço pedagógico permeado por uma pedagogia didática e colaborativa, no qual os docentes possam tecer novas e frutíferas relações com o saber pedagógico e, assim, oferecer novas compreensões à prática docente e criar resistências aos impactos tecnicistas que têm invadido a prática pedagógica.

Referências bibliográficas

BEILLEROT, Jacky. L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 416, sept. 2003. Disponível em: <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression>>. (Publicado anteriormente nos *Cahiers Pédagogiques*, n. 346, sept. 1996).

CANDAUI, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2005.

DEWEY, J. *La ciência de la education*. Buenos Aires: Losada, 1976.

DURKHEIM, E. *Éducation et Sociologie*. Paris. PUF, 1985.

FABRE, M. Existe-t-il des savoirs pédagogiques? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris: ESF, 2002. p. 99-124.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática*. 257 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001a.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação. In: REUNIÃO DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, ANPEd, 2001b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: REUNIÃO DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* GT04. CD-ROM. Caxambu, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Observatório da prática docente: relatório 2010*. São Paulo, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. *Doze temas da Pedagogia: as contribuições do pensamento em currículo e em didática*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-189.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015a.

FRANCO, M. A. S. Pedagogical Action Research: collaborative practices of empowerment and participation In: COLLABORATIVE ACTION RESEARCH NETWORK CONFERENCE (CARN), 2015, Braga, Portugal. *Action research across disciplinary settings: challenges for change and empowerment*. Porto: Routledge, 2015b. v. 1, p.1-18.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma. Didática multidimensional: de la practica colectiva à la construcción de principios articuladores. In: WATTY, P. D. (Org.) *Epistemologias y metodologia de la investigación*. México: Ed. Universidade Autonoma Tlaxcala, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 135, p. 539-553, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf>>.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GENTILI, P. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora, no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995a.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da educação pública*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 228-252.

HABERMAS, J. *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Difel, 2000.

HERBART, Johann F. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*. 9. ed. Paris: ESF Éditeur, [1991] 2005.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América, 1982.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/75/71>>.

Maria Amélia Santoro Franco, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora em Pedagogia com supervisão de Bernard Charlot, é vice-cordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (Unisantos), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe/USP), coordenadora da série Saberes Pedagógicos, na Cortez Editora, e integrante do Colegiado do GT de Didática na ANPED.

ameliasantoro@uol.com.br

Recebido em 21 de setembro de 2016

Aprovado em 31 de outubro de 2016

Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação

Olgáises Cabral Maués

Michele Borges de Souza

Resumo

A metamorfose do mundo do trabalho, decorrente da reestruturação produtiva do capital, se caracteriza pela instituição de um modelo mais flexível baseado nos princípios do toyotismo (*just in time, kanban*, trabalhador multifuncional), que leva à flexibilização da legislação trabalhista e das formas contratuais e, como consequência, à precarização do trabalho. Nesse contexto, no qual o capitalismo encontra-se em profunda crise, o professor vem perdendo gradativamente os direitos conquistados pelas lutas empreendidas pelos sindicatos e a profissão docente vive um período de desvalorização, perda de *status* social e achatamento salarial. São analisadas algumas leis e os seus impactos sobre a formação e o trabalho do professor, estabelecendo de forma analítico-crítica as relações entre esses fatores (legislação-formação), para demonstrar que formação deve estar dentro de um quadro de valorização profissional.

Palavras-chave: precarização; trabalho; formação; docente.

Abstract

The precarization of teachers' work in higher education and its impacts on their training

The metamorphosis of the world of work, which stems from the productive restructuring of capital, is characterized by the introduction of a more flexible model based on the Toyotism principles (Just-in-time, Kanban, multifunctional workers), leading to the flexibility of labor laws and of contractual arrangements, hence, to the precarization of work. In this context, in which the capitalism is in a deep crisis, professors have been gradually losing the rights they have gained as a result of union struggles, and the teaching profession has been facing challenges such as depreciation, loss of social status, and reduction of the purchasing power. This article analyzes some laws and evaluates their impact on teachers' training and work, establishing, analytically and critically, the relationship between these factors (legislation-teacher training), seeking to demonstrate that teacher training must be included in a sphere of professional recognition and appreciation.

Keywords: precarization; work; professional training; teacher.

A crise estrutural do capital tem produzido efeitos perversos em todos os aspectos da vida. A passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo industrial, e deste para o capitalismo financeirizado, levou esse modo de produção a outro patamar mais sutil, ao mesmo tempo mais danoso, à medida que retira do trabalhador, cada vez mais, sua força de trabalho de forma violenta, mas mascarada pela captura da subjetividade.

A revolução tecnológica ou revolução informacional, que caracteriza a sociedade do conhecimento e transforma este último em força produtiva, vem exigindo que a produção de ciência e de tecnologia seja sempre geradora de inovação, de conformidade com o mercado, atendendo as suas demandas.

Nesse contexto, a categoria trabalho e o sujeito que o exerce, o trabalhador, ganham nuances diferentes, indo-se desde a defesa, por alguns teóricos, do fim do trabalho, ao discurso, por outros tantos estudiosos, da mudança da função dessa categoria, do aparecimento de uma nova morfologia e de outro metabolismo.

O objetivo deste texto é apresentar os resultados de uma pesquisa documental sobre a temática do trabalho docente, demonstrando as alterações que este vem sofrendo, as implicações e as consequências que essas mudanças acarretam sobre o papel e a formação desse profissional.

O texto está dividido em três partes, sendo que a primeira abordará algumas mudanças no mundo do trabalho; a segunda analisará, com base em documentos e na legislação federal brasileira, as consequências dessas mudanças no labor docente, elencando algumas leis que vêm contribuindo para a precarização do trabalho do professor, procurando demonstrar os resultados disso para o desempenho desse

profissional. A terceira parte aborda a formação, buscando estabelecer a relação desta com a precarização do trabalho docente.

As transformações e a precarização no mundo do trabalho

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho levaram a uma intensificação cada vez maior das atividades laborais que, além do produtivismo exacerbado, culmina em um estado permanente de precarização. Esse conjunto de elementos é determinante para a constituição de uma categoria profissional que tem no trabalho um fardo que a torna cada vez mais alienada e estranhada nessa sociedade capitalista.

Alves (2013, p. 85) indica que a precarização do trabalho refere-se a uma “desconstrução da relação salarial”, e vai além nessa compreensão ao indicar que ela “teria um sentido objetivo de perda da razão social do trabalho por conta de mudanças na ordem salarial que implicariam a perda (ou corrosão) de direitos do trabalho”. Isso representa uma espécie de desmonte da regulação do trabalho na sociedade capitalista, contudo, o mais grave é que a precarização tanto do trabalho quanto do trabalhador provoca uma “crise da subjetividade humana”, incluindo “a crise da vida pessoal, crise de sociabilidade e crise de autorreferência pessoal” (p. 87). Ou seja, a questão da perda das regulações contratuais, a insegurança no emprego, o trabalho *part-time*, a diminuição do salário, o aumento das responsabilidades, têm interferência direta nas questões objetivas, por exemplo, contas a pagar, mas incidem, sobretudo, no emocional, na autoestima, na saúde mental.

A situação da precarização do trabalhador está corroendo a vida do ser humano, enquanto trabalho vivo. Alves (2013) apresenta um esquema sobre a repercussão desse fato, dizendo que os desdobramentos acarretam crises de toda ordem, levando o ser humano a se despersonalizar, romper laços sociais, perder suas referências, alienar-se –, enfim, levando ao adoecimento e ao embrutecimento.

Autores como Guy Standing (2014), Ruy Braga (2012) e Giovanni Alves (2013), em função dessa situação de precarização, vêm indicando, de modos diferentes, o surgimento do precariado. Para Standing, o precariado é uma nova classe social. Já para Braga é o proletariado precarizado. E para Alves trata-se de uma camada social do proletariado tardio. Parecem nuances, contudo existem diferenças significativas entre esses autores e, também, há concordância no fato de todos verem o surgimento desse fenômeno como decorrente da metamorfose do mundo do trabalho, da reestruturação produtiva que trouxe o desemprego, a flexibilização das leis trabalhistas, a precarização do trabalho.

Guy Standing (2014) defende que essas mutações no mundo do trabalho fizeram surgir uma nova classe social: o precariado, que tem características bem definidas, por exemplo, um trabalho de natureza frágil, instável, casual, informal, parcial, sendo explorada dentro e fora do local de trabalho. Além desses aspectos, o precariado vive na incerteza do futuro, tem uma profunda insegurança da garantia de direitos.

Diferentemente de Standing, Ruy Braga traz outro enfoque, em que o precariado é o proletariado precarizado, fração enorme da classe trabalhadora espremida entre o aumento da exploração econômica, de um lado, e a exclusão social, de outro. E reforça seu conceito, enfatizando que “é uma fração da classe trabalhadora formada pelo amálgama flutuante (entram e saem de emprego), latente (estão à procura de emprego) e estagnada (encontram-se em condições subnormais de reprodução)” (Braga, 2012, p. 8).

Giovanni Alves (2013, p.197, p. 199) vê “o precariado como sendo uma camada social da classe do proletariado tardio, [...] que incomoda as classes dominantes do Primeiro Mundo”.

É importante observar algumas das características e das “determinações histórico-concretas do precariado” elencadas por Alves (2013, p. 243): “um imenso contingente de jovens-adultos licenciados altamente escolarizados” que vivem em um “capitalismo sem crescimento, incapaz de absorver o contingente de licenciados à altura de suas perspectivas profissionais, [...]”, o que pode levar o trabalhador a uma situação de desemprego ou de subemprego. Ao analisar-se a situação dos professores da educação básica e da educação superior que estão empregados, poder-se-á identificar a precariedade de seus trabalhos e a linha tênue que os separa do precariado.

O professor da educação superior e a precarização do trabalho

76

Ante todas essas transformações no mundo do trabalho, o docente não ficou imune às metamorfoses que estão levando a um estado profundo de precarização. Para os professores vinculados às instituições públicas, as inúmeras políticas desenvolvidas nos últimos trinta anos, quando se caracteriza o fim do pacto social firmado entre o capital e o trabalho, vêm produzindo o estado de precarização.

Para citar algumas dessas medidas, faremos a seguir uma relação que abrange o período de 2003 a 2016, referente aos governos do Partido dos Trabalhadores. Ao citarmos as principais medidas tomadas que atingem os servidores públicos, dos quais os professores são parte integrante, a partir do governo Lula da Silva (2003-2010) não estamos isentando os governos anteriores, sobretudo o de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que, no período de redemocratização do país, durante o seu governo de oito anos, realizou a Reforma do Estado. Essa reforma instituiu de maneira perversa o neoliberalismo no país, com o discurso que o Estado brasileiro precisava “cortar as gorduras”, o que significava “enxugar” a máquina, isto é, o número de funcionários e precisava também estabelecer as parcerias público privadas, numa relação promíscua com o mercado. É nesse governo que a privatização da educação superior se aprofunda e que o docente das instituições federais inicia as perdas de direitos duramente conquistados, tais como a aposentadoria integral.

A seguir serão citadas algumas das medidas promulgadas no período citado, levando em consideração a relação que têm com as condições de trabalho, da carreira, do salário e da previdência dos servidores públicos, dentre eles os docentes, levando-os à intensificação, à precarização e ao adoecimento.

2003-2010

Lei nº 10.887/2004, Reforma da Previdência, que, dentre outras medidas nefastas aos docentes, aumentou a idade de aposentadoria e instituiu o pagamento da Previdência pelos aposentados e pensionistas, proposta que já tinha sido apresentada no governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso, e os deputados do Partido dos Trabalhadores impediram a aprovação.

Lei nº 10.973/2004, Inovação Tecnológica, que autoriza as universidades e outros institutos de ciência e tecnologia a compartilharem laboratórios, equipamentos, instrumentos e instalações com empresas, e permite “o uso de seu capital intelectual em projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação” (art. 4º, inciso III). Além disso, os pesquisadores poderão receber recursos diretamente das empresas para a realização dos projetos de pesquisa.

Decreto nº 6.096/2007, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Esse decreto estabeleceu o contrato de gestão, no qual as Universidades Federais se comprometeram, em um prazo de cinco anos, a elevar a taxa de conclusão média da graduação para 90% e aumentar a relação de professor/aluno para 18. Em troca das metas alcançadas, o governo federal concederia aporte de recursos financeiros para as instituições federais de ensino (IFE) em até 20% do total das despesas de custeio e pessoal.

Portaria Normativa Interministerial MEC/MP nº 22/2007, alterada pela de nº 224/2007 (Banco de professor-equivalente), que criou uma referência numérica, por meio de uma tabela, para novas contratações de professores substitutos e abertura de concursos para professores efetivos, estimulando que as administrações das IFE deem preferência para, em ambos os casos, estabelecerem vínculos empregatícios de 20 horas.

2011-2016

Lei nº 12.550/2011 cria a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) e faz com que as universidades transfiram, por adesão, os hospitais universitários para essa entidade de “personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio, vinculada ao MEC” (art. 1º). Essa legislação fere o artigo 207 da Constituição Federal, na medida em que desrespeita a autonomia das universidades. Além desse aspecto, os antigos Hospitais Universitários deixam de ser espaço de ensino para a área de saúde, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, obrigando os professores a terem que se submeter às exigências dessa empresa, em detrimento, muitas vezes, da qualidade de ensino.

Lei nº 12.772/2012 – dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e do Magistério do Ensino Básico Federal, Técnico e Tecnológico –, surgiu após um longo período de greve das IFE e tinha a intenção de “reestruturar” a carreira docente, uma das principais demandas do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN). Um dos pontos a ser destacado trata da questão salarial que sofreu um grande achatamento. A título de

exemplo, os professores que optam pelo regime de 40 horas ganham somente 52,5% a mais do que aqueles que trabalham 20 horas. A lógica é que ganhassem o dobro. O mesmo ocorre em relação aos professores que ingressam na carreira no regime de dedicação exclusiva¹ e recebem apenas 54,2% a mais do que aqueles que têm 40 horas de trabalho. Isso significa que esse regime deixou de ter atrativo, sobretudo para os profissionais liberais. A Retribuição de Titulação (RT) deixou de ter seu quantitativo vinculado ao Vencimento Básico (VB), sendo estipulado um valor para cada título (mestrado e doutorado) arbitrariamente.

Lei nº 12.618/2012 cria o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais e limita o valor das aposentadorias e das pensões ao valor do teto do benefício pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), dentre outras medidas. A Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (Funpresp) criou os fundos de pensão (executivo, legislativo e judiciário) que funcionam a partir da capitalização das contribuições dos servidores e pelo governo federal. O dinheiro é investido no mercado financeiro, em títulos públicos, em fundos de renda fixa, no mercado imobiliário e de ações. Como todo o fundo, depende do humor do mercado para garantir a rentabilidade do investimento. Pela baixa adesão, que se atribui a uma forte campanha realizada por alguns sindicatos de servidores públicos federais, foi promulgada a Lei nº 13.183/2015 que torna automática a adesão à Funpresp dos novos servidores, podendo eles requerer, em até 90 dias após o fato, o cancelamento de sua inscrição. Muitos não têm conhecimento dessa possibilidade e, por vezes, perdem esse prazo.

78

Lei nº 13.243/2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação, é um aprofundamento da Lei nº 10.973/2004, possibilitando maior privatização das instituições públicas, quer pelo compartilhamento da infraestrutura e de pessoal, o tal “capital intelectual”, quer pela flexibilização dos concursos públicos, uma vez que permite a contratação temporária de pessoal, inclusive pesquisadores nacionais ou estrangeiros, sem concurso. Chama a atenção o fato referente à carreira docente, pois permite a ampliação da carga horária docente para os professores de dedicação exclusiva, a fim de que estes se dediquem a pesquisas privadas, recebendo uma remuneração. Outro aspecto dessa lei é que ela contribui para a transformação do professor em captador de recursos para a instituição

Lei nº 13.325/2016, que altera a remuneração, regras de promoção, incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, é decorrente de acordos assinados por entidades vinculadas ao governo petista² que, a exemplo de 2012, após uma greve, decidiram aceitar a proposta do governo federal. O Andes-SN não assinou nenhum dos acordos por considerá-los extremamente nocivos para o magistério superior e da educação básica e tecnológica. Tal lei instituiu a valorização, entre outros aspectos nefastos, do

¹ Sob o regime de contrato de exclusividade, os professores estão impedidos de exercer outras atividades remuneradas. No entanto, podem receber, esporadicamente, por participações em eventos científicos ou palestras, bolsas de agências de fomento ou organismos nacionais ou internacionais, ganhar direitos autorais ou direitos de propriedade intelectual.

² O governo petista durou 14 anos, tendo se encerrado em agosto de 2016, por força de uma manobra jurídica, política e midiática que retirou a presidente eleita do poder.

regime de 20 horas. Como exemplo, pode-se demonstrar que os professores que estiverem em regime de trabalho de 40 horas, em 2019, receberão somente 40% em relação àqueles de 20 horas e os professores em regime de dedicação exclusiva terão 100% do vencimento básico em relação aos professores em regime de 20 horas. A desestruturação da carreira ainda piora em relação à Lei nº 12.772/2012, já citada.

O conjunto do ordenamento jurídico em vigência no Brasil e aqui enumerado, sem ter havido uma exaustão, representa:

- a precarização e a intensificação do trabalho dos docentes,
- a contribuição para o surgimento do precariado,
- a desestruturação da carreira,
- o achatamento salarial,
- as perdas de direitos duramente conquistados,
- o fim da aposentadoria integral,
- o surgimento de uma previdência que depende do mercado para funcionar,
- o encaminhamento para o fim do regime de dedicação exclusiva,
- o aumento de tempo de contribuição e da idade para a aposentadoria,
- a desvalorização da titulação,
- a transformação do professor em um “empreendedor” que deve ser capaz de prover o seu grupo de pesquisa e a própria instituição com recursos arrecadados em empresas privadas.

O professor da educação superior e a formação

Os docentes das instituições públicas estão, a cada dia, tendo seus direitos suprimidos, na mesma proporção que têm seu trabalho intensificado e precarizado. A onda neoconservadora que se apoderou do país tem tido uma grande repercussão na educação em geral e mais especificamente nas salas de aula. Isso tudo com a participação direta e efetiva dos Poderes Executivo e Legislativo, de onde surgem essas propostas estapafúrdias que vêm tolhendo a autonomia do professor na sala de aula.

Veiga (2014, p. 342) traz elementos importantes para a reflexão e para se fazer uma relação com os atos legais, tratados no tópico anterior:

A compreensão da docência na educação superior evidencia que, para se entender a prática do professor, é necessário considerar a subjetividade da pessoa e do profissional docente, inserido no contexto institucional e social. Cabe destacar que a docência só pode ser entendida se contextualizada. Uma das conclusões a que podemos chegar sobre a docência na educação superior é que ela representa um amálgama marcado pelas políticas públicas explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e em outros instrumentos legais.

O primeiro é referente a levar-se em conta, na formação dos professores, “a subjetividade da pessoa e do profissional docente”. Ora, a questão da subjetividade é bem explorada por Alves (2011), quando fala da precarização do trabalho que leva, conseqüentemente, à precarização do homem e da mulher. Ou seja, no nível de

precarização que está posto para o trabalho e o trabalhador docente, a questão da formação pode estar implicada, tendo em vista a forma como está se processando o trabalho desse profissional e como este vem sendo atingido na sua essência, na sua subjetividade, isto é, por meio da captura que *dessubjetiva* o sujeito, atacando-o no seu íntimo, exercendo um forte controle que o coloca a serviço do capital.

O segundo lembra que a “docência só pode ser entendida se contextualizada”. Isso é da maior importância, exatamente porque entendemos que essa contextualização não se refere apenas à sala de aula, ou aos aspectos didáticos e pedagógicos, ou de conteúdo, mas sim que vai além dessas referências, abrangendo a estrutura social com seus elementos da infraestrutura e da superestrutura. Isso implica que a formação requer uma abordagem histórica e dialética, que considere o processo de trabalho no modo de produção capitalista e, ao mesmo tempo, examine o papel da educação nessa sociedade.

O terceiro evidencia que a docência no ensino superior “representa um amálgama marcado pelas políticas públicas explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e em outros instrumentos legais”. É irreal tratar da capacitação do docente da educação superior, ou da educação básica, sem levar em conta os aspectos estruturais e conjunturais do contexto no qual ele deve exercer sua prática. Além, evidente, de considerar o próprio sujeito-professor que sofre os impactos das ações que se passam na estrutura da sociedade.

No entanto, há poucas referências nos escritos, artigos, livros sobre a temática que façam essa relação. É importante se destacar a necessidade desse profissional, como qualquer outro, ter propriedade dos saberes de sua área, além de também ter o domínio da prática pedagógica, o que implica estabelecer uma relação entre o conteúdo e a forma, entre o que vai ser ensinado e o como isso ocorrerá. Não existem instrumentos formais que estabeleçam as “Diretrizes Curriculares” para a formação do professor da educação superior. Há certo consenso silencioso a esse respeito, no sentido de que esse profissional, pelo próprio título, estaria apto a também poder desenvolver o processo ensino-aprendizagem.

Ao tentarmos ver a questão sob outro ângulo, não o meramente pedagógico – não que isso seja menor, mas também não pode ser o maior –, observa-se que a grande maioria dos docentes não tem dedicação exclusiva à educação superior, o que permitiria que, além do ensino, desenvolvesse extensão e pesquisa. Isso é motivado, na maioria das vezes, pelo salário recebido, pelos direitos perdidos, pela falta de perspectiva na profissão de professor, pela carreira desestruturada pelas últimas legislações, pela perda da aposentadoria integral, pelo fato de ter que, depois de aposentado, continuar pagando a Previdência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), no artigo 66, diz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Esse artigo é complementado com a Meta 14, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024 – Lei nº 13.005/2014), que indica a elevação gradual do “número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores”. Constatando-se na LDB

que a formação dar-se-á nessa etapa de ensino, parece haver uma convergência de interesses nas legislações, quando o PNE aponta que pretende ampliar significativamente o número de pessoas que obtenham essa titulação.

Observa-se, entretanto, que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* não ofertam disciplinas que visem à formação docente, que incluam os conteúdos específicos e os aspectos didáticos e pedagógicos. Aliás, a Lei nº 9.394/1996, no artigo 65, informa que “exceto para a educação superior” a formação docente “incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Ou seja, na compreensão do legislador, o profissional que atua na educação superior não tem essa necessidade.

Em relação ao PNE, apesar de haver uma meta ambiciosa de formação de professores nos cursos de mestrado e doutorado, o contexto de crise abordado no início deste texto, e que vem se agravando com a “nova reforma fiscal”,³ aprofunda os cortes de recursos, sobretudo aqueles referentes a bolsas. Portanto, há uma contradição entre o que é apresentado no PNE 2014-2024 e o que as políticas do governo definem.

Assim sendo, os cortes realizado na educação⁴ inviabilizam as ações na área, incluindo aí salários, progressões e promoções, conforme o Projeto de Lei Complementar PLP nº 257/2016. Na conjuntura que está posta – de intensificação e precarização do trabalho, de cortes de verbas –, as políticas de formação de professores para a educação superior se diluem junto com outros projetos importantes.

Considerações finais

O professor da educação superior tem assistido à perda gradual do reconhecimento de sua profissão, que vem deixando de ser atrativa em função dos baixos salários, das condições inadequadas de trabalho, da inexistência de um plano de carreira que, de fato, a valorize.

Estará o professor da educação superior, pelas condições de precarização que está vivendo, se constituindo nessa “nova classe”, o precariado, no sentido também de uma proletarização tardia? Será ele essa figura com alto nível de escolaridade, alienado e egocêntrico? Por que, apesar das imensas perdas que essa categoria vem sofrendo, não há uma maior organização e resistência?

O interesse destrutivo do capital tem estimulado a transformação da universidade pública, laica, gratuita e plural em um local que possa servir de laboratório, sem muitos custos, para as empresas realizarem suas pesquisas e obterem maiores lucros. A transformação do conhecimento em força produtiva e da educação em mercadoria, nos parâmetros da Organização Mundial do Comércio,

³ Assim está sendo chamado o corte de recursos instituído pelo governo que assumiu com a manobra midiática, jurídica e política desferida sobre a presidente eleita em 2014.

⁴ Em 2015, o governo fez um corte de 11 bilhões de reais; até março de 2016, o corte já atingia o valor de 4,6 bilhões de reais. Além disso, tramita no Congresso a PEC 241/2016 que pretende modificar a Constituição Federal, realizando a desvinculação de recursos da educação e saúde. Também o governo pretende reestabelecer a Desvinculação da Receita da União (DRU) na ordem de 30%. E o Ministério do Planejamento já informou que, em 2017, haverá uma diminuição de 10% nos recursos para a educação, em relação ao definido para o ano de 2016.

acelerou ainda mais a mudança da cultura acadêmica e, em consequência, do docente que atua nesse nível de ensino.

Outro aspecto que precisa ser considerado nesse contexto é o papel do professor, de qualquer nível de ensino, que tem perdido gradativamente o *status* e o respeito social, na mesma medida em que há uma precarização de seu trabalho. Todos esses fatores têm diminuído o interesse por uma formação docente específica.

É nesse contexto que a formação do professor da educação superior precisa ser considerada, analisada, proposta. Sem evidenciar a relação entre formação e carreira, formação e salário, formação e possibilidade constante de capacitação, tem-se apenas um receituário para a atuação profissional que não funcionará e somente responsabilizará o docente pelo fato de não apresentar os resultados esperados. A formação do professor está intimamente vinculada a uma concepção de sociedade e de educação, pois é a partir daí que o papel desse profissional é considerado.

Referências bibliográficas

ALVES, G. *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho*. São Paulo: Práxis, 2013.

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo e a era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRAGA, R. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. *Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 15 de junho de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei Complementar nº 257, de 22 de março de 2016*. Estabelece o Plano de Auxílio aos Estados e ao Distrito Federal e medidas de estímulo ao reequilíbrio fiscal; altera a Lei nº 9.496, de 11 de setembro de 1997, a Medida Provisória nº 2.192-70, de 24 de agosto de 2001, a Lei Complementar nº 148, de 25 de novembro de 2014, e a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000; e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2080237>>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004. Dispõe sobre a aplicação de disposições da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, altera dispositivos das Leis nºs 9.717, de 27 de novembro de 1998, 8.213, de 24 de julho de 1991, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2004. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.887.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 1. Texto retificado em 16 de março de 2005, no *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011. Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 dez. 2011. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12550.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012. Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, inclusive os membros dos órgãos que menciona; fixa o limite máximo para a concessão de aposentadorias e pensões pelo regime de previdência de que trata o art. 40 da Constituição Federal; autoriza a criação de 3 (três) entidades fechadas de previdência complementar, denominadas Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp-Exe), Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Legislativo (Funpresp-Leg) e Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Judiciário (Funpresp-Jud); altera dispositivos da Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 maio 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112618.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993 [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.183, de 4 de novembro de 2015. Altera as Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, e 8.213, de 24 de julho de 1991 [...] a Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003 [...], a Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012, para estabelecer regra de inscrição no regime de previdência complementar dos servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, a Lei nº 10.820, de 17 de dezembro de 2003, para dispor sobre o pagamento de empréstimos realizados por participantes e assistidos com entidades fechadas e abertas de previdência complementar e a Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13183.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jan. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Ministério do Planejamento (MP). Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007 [Fica constituído, em cada universidade federal, como instrumento de gestão administrativa de pessoal, um banco de professores-equivalente...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 maio. 2007. Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor_equivalente.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2016.

STANDING, G. O precariado e a luta de classes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 103, p. 9-24, 2014. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5521>>. Acesso em: 8 mar. 2016.

STANDING, G. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA, I. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

Olgaises Cabral Maués, doutora em Sciences de l'Éducation pela Université des Sciences et Technologies de Lille III , Lille, França, e pós-doutora pela Université Laval, Quebec, Canadá, é professora titular da Universidade Federal do Pará (UFPA) na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual foi coordenadora em 2014 e 2015. Coordena, na UFPA, o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente. É membro associado do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), pertencente à Université Laval.

olgaises@uol.com.br

Michele Borges de Souza, mestre em Educação (linha de Políticas Públicas Educacionais) pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e doutoranda em Educação nessa universidade, é professora de educação infantil na Escola de Aplicação da UFPA (EA-UFPA).

michelinhe@yahoo.com.br

Recebido 21 de setembro de 2016

Aprovado em 4 de outubro de 2016

Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência

Maria Isabel da Cunha

87

Resumo

Problematiza a educação superior no contexto contemporâneo e as condições que o afetam, as quais exigem reflexões e mudanças. Explora o conceito de inovação, abordando-o segundo a relação entre a pedagogia, a epistemologia e a cultura, de modo a afirmar a concepção de inovação como ruptura paradigmática, no contexto da educação superior e da emergência de mudanças nas práticas tradicionais de ensinar e aprender. A importância de tomar a democratização numa perspectiva conceitual e curricular é registrada no estudo. A interferência da relação entre ensino e pesquisa nas pedagogias da educação superior também é discutida e indicadores para análise das práticas pedagógicas inovadoras e das repercussões nos saberes docentes são apontados. Algumas estratégias sobre a formação de professores universitários são inferidas.

Palavras-chave: pedagogia universitária; inovações pedagógicas; epistemologia; prática pedagógica; currículo.

Abstract

Innovation in higher education: impacts on pedagogical practice and on teaching savvy

The text problematizes higher education in the contemporary context and the conditions that affect it, which demand reflections and changes. The text also explores the concept of innovation and the relation between pedagogy, epistemology and culture, adopting the innovation concept as a paradigmatic breakthrough in higher education and in the emergence of changes in traditional practices of teaching and learning. The importance of academic democratization under conceptual and curricular perspectives is registered in this study. The relation between teaching and researching as well as professional fields interfering in higher education pedagogy is also discussed. The text points some data for analysis of innovative pedagogical practices and their reflections on teaching savvy. The study also infers some strategies for faculty formation.

Keywords: university pedagogy; pedagogical innovations; epistemology; pedagogical practice; curriculum.

Muitos autores têm referenciado a crise da universidade nos tempos atuais. Readings (2003) menciona que, se for considerado o papel dessa instituição previsto pela modernidade, é possível percebê-la *em ruínas*, quando se afasta das humanidades, acirrando a dicotomia entre estas e as ciências naturais. O autor defende a centralidade do conceito de cultura, que deveria se constituir na ideia legitimadora, não só aplicada às ciências sociais, mas a todo conhecimento produzido no espaço acadêmico. Critica, ainda, o acirramento da ordem capitalista que se institui na gestão universitária, pois “[...] a figura central da universidade já não é o professor que faz investigação e dá aulas ao mesmo tempo, mas o administrador para quem esses professores prestam contas” (Readings, 2003, p. 17). Esse administrador tanto pode estar próximo, no âmbito da instituição, como pode ser representado pelos sistemas de controle nacionais e internacionais, que, numa lógica concorrencial, definem um padrão de excelência.

Boaventura de Sousa Santos (1994) tem, há mais de uma década, denunciado as crises que a universidade enfrenta. Em texto que denominou “Da ideia da universidade à universidade de ideias”, propugnava a defesa de um movimento intenso que examinasse as crises da hegemonia, da legitimidade e a institucional. Centrando sua análise nas instituições públicas, registrava a importância de movimentos que evitassem o acirramento dessas crises. Entretanto, ao escrever a obra *A universidade do século XXI*, voltou a analisá-las e avançou, encaminhando os princípios básicos de uma reforma democrática e emancipatória, estimulando a universidade a responder criativamente aos desafios que se apresentam.

Barnett (2001) é outro autor que questiona as práticas acadêmicas, referenciadas no papel da universidade na sociedade atual. Defende a ideia de

educação superior como algo cambiante. Centra seus argumentos, especialmente, na passagem de um fenômeno das elites para um bem requerido pela população em geral, que evidencia a crise da relação universidade e sociedade. Critica a compreensão que se encerra na visão economicista, mas também questiona a que está somente a serviço da cultura cognitiva. Defende “[...] uma educação superior mais aberta com a sociedade e que esteja sustentada, também, por uma concepção mais aberta de ser humano” (Barnett, 2001, p. 20).

Certamente os três autores não esgotam a intensa produção intelectual sobre a universidade contemporânea, mas são fontes respeitáveis e interessantes para sustentar o pressuposto de nossas reflexões neste texto, ou seja, a tese de que é preciso repensar a universidade no contexto de suas políticas e formas de produção e distribuição do conhecimento.

Essa condição afeta as diferentes instâncias da universidade e seus atores, pois a instituição acadêmica, ainda que mantenha sua condição histórica de formação e produção do conhecimento, não está imune aos sismos sociais que vão progressivamente atingindo seu contexto.

Análise de algumas condições

Mesmo sem a pretensão de esgotar o tema, uma análise das condições contemporâneas da educação superior encaminha para a constatação e exploração de alguns pressupostos e movimentos que atingem a instituição. Tratarei aqui de algumas delas.

Primeira condição

Mesmo não pretendendo dar ordem de importância, a primeira refere-se à mudança paradigmática que foi se anunciando desde as décadas iniciais do século 20. Historicamente, as instituições escolarizadas assumiram o paradigma da ciência moderna como pressuposto, dado o contexto histórico em que foram criadas. Esse paradigma, baseado na perspectiva positivista de conhecimento, foi responsável pela compreensão majoritária de ciência que sustentou os conteúdos acadêmicos. Fundamentado na racionalidade técnica, tal paradigma se contrapôs ao anterior, que assumia a fé e o senso comum como referentes do conhecimento válido. Para se contrapor a essa perspectiva, tomou a natureza como referente e a observação de seus movimentos, de forma intensamente controlada, como estratégia para a produção de conhecimento. Procurou banir as interpretações subjetivas, matematizando o mundo. Na modernidade, todo o conhecimento parte da constatação objetiva e da incidência dos fenômenos, medida por procedimentos que geraram o reconhecido método científico. A frequência e a constância dos fenômenos é que garantem o rigor da ciência, assim como a neutralidade em sua produção. Afirma, assim, a dicotomia entre sujeito e objeto; corpo e mente; natureza e cultura; teoria

e prática; subjetividade e objetividade. O conhecimento, para ser científico, independe do sujeito que o produz e deve ser matematicamente sustentado. Sob essa concepção, o avanço das ciências naturais foi indiscutível, mas o afastamento das questões axiológicas produziu efeitos negativos. A exploração dos recursos naturais em nome do progresso impactou fortemente a saúde do planeta e da humanidade e estimulou um fosso entre o desenvolvimento de alguns à custa de tantos outros.

Entender o impacto dos preceitos da ciência moderna sobre a educação escolarizada é fundamental para analisar as práticas de ensinar e aprender, que estão exigindo, como afirma Mato (2016, p. 44), “[...] uma descolonização das disciplinas acadêmicas e, com ela, da nossa própria formação, e das nossas próprias subjetividades”. Defendendo a ideia de que se aprende melhor quando o todo é dividido em partes, os currículos foram compartimentados em disciplinas, com expressivas fronteiras entre estas, afirmando a especialidade como um valor. O conceito de normalidade se instituiu como um referente da organização humana e a média baliza o padrão desejável. Ou seja, o sujeito da aprendizagem é invisível como categoria estruturante dos processos pedagógicos.

Paradoxalmente, mesmo assumindo a observação como referente da produção científica, o produto dessa intervenção sempre teve mais valor do que o processo. Nesse sentido, a educação escolarizada cotidianamente puniu a dúvida e a pergunta. Há, ainda, uma relação de poder entre conhecimentos culturais, pois a fonte explicativa que rege a verdade tem apenas uma origem, aquela que decorre da racionalidade científica, amparada pelo paradigma da ciência moderna.

A aula se constitui num espaço de ordem, desde a organização das classes e dos estudantes até o reconhecimento de que algumas disciplinas são mais importantes do que outras. A carga horária diferenciada revela essa perspectiva. O conhecimento é desprovido de emoções, conflitos e autoria.

Apesar de os discursos pedagógicos colocarem em questão a racionalidade técnica – oriunda da ciência moderna –, as práticas estão longe de rupturas mais consistentes. Há iniciativas pontuais, mas que se debatem em tradições arraigadas.

Se a modernidade cumpriu em muito sua promessa de desenvolvimento, falhou na expectativa da felicidade, pois acirrou a condição social da diferença e não soube tratar das questões subjetivas dos seres humanos.

Os indicadores de esgotamento do paradigma da racionalidade e das promessas da modernidade provocaram novos movimentos culturais que se instituíram na busca de respostas para as questões existenciais. No Brasil, a eclosão de uma reflexão mais ampla em torno de alternativas sociais e educativas coincidiu com a abertura política vivida a partir dos anos 1980 do século passado.

A crítica ao paradigma da ciência moderna nos ajuda a delinear outras possibilidades de fazer ciência, incorporando as dimensões socioculturais e subjetivas na compreensão da realidade. Compreendemos, principalmente, que o diálogo epistemológico está articulado ao diálogo afetivo e que razão e emoção são constituintes inseparáveis do homem, como anunciaram Freire e Shor (1986).

Entretanto, o predomínio do pensamento moderno continua excluindo aqueles que se distanciam de seus cânones. Se os direitos coletivos impuseram políticas

mais democratizadas de acesso aos bancos acadêmicos, os currículos e as práticas pedagógicas pouco levam em conta experiências para descolonizar, diferenciar e/ou interculturalizar a educação superior na América Latina. O conceito de qualidade

é forjado por discursos transnacionais de um tipo de excelência acadêmica imaginariamente desterritorializada, com poucas alusões ao caráter socialmente heterogêneo e culturalmente diverso das também diversas sociedades latino-americanas. (Mato, 2016, p. 41).

Segunda condição

O segundo aspecto a considerar refere-se à crescente ampliação das tecnologias digitais e sua implicação nas formas de ensinar e aprender nos espaços acadêmicos.

Por muitos séculos, houve o reconhecimento das instituições escolarizadas como aquelas às quais a sociedade outorgava o direito de transmitir a cultura socialmente acumulada, de geração a geração. Com a desvalorização dos saberes da experiência e a supremacia da teoria sobre a prática, o conhecimento válido foi progressivamente compreendido como o que está nos livros ou no discurso dos cientistas e professores.

Há poucas décadas essa perspectiva foi perdendo força. A rapidez com que esse processo se instituiu atrapalha, ainda, aqueles que adentram a aula cotidianamente. O avanço da tecnologia digital atingiu a educação escolarizada no seu âmago: não mais é preciso frequentar os bancos escolares e acadêmicos para ter acesso à informação.

É certo que historicamente as organizações escolares tiveram outras funções relativas à socialização das crianças e jovens. Valores, hábitos e atitudes sempre foram considerados como seus objetivos. Posições que louvam essa função social coexistem com as que criticam o poder regulatório que se instituiu nesse contexto. As teorias da reprodução alertaram para como a escola é parte do processo de manutenção da ordem social e econômica e os estudos de Foucault (1994) deram visibilidade aos processos de governo que ocorrem em diferentes espaços institucionais, inclusive a escola.

Mesmo assim, dado que os espaços educativos envolvem seres humanos em convivência, não há como desconsiderar os processos formativos que dela derivam e das formas de ver o mundo. Freire (1981) enfatizou a dimensão política da educação, pois é algo intrínseco ao ato humano de educar.

Essas considerações têm o intuito de trazer à cena a discussão do papel da educação escolarizada, pois dessa compreensão deriva sua importância no cenário contemporâneo. Se for mantida a perspectiva histórica de ser guardião do conhecimento sistematizado, assumindo-se como principal fonte de disseminação da informação, está fadada à progressiva extinção. A revolução tecnológica em velocidade espantosa coloca a informação à disposição de todos os que tiverem curiosidade por ela.

Então, é possível pensar na extinção das instituições educativas? Essa provocação tem sido um dos motivos do destaque dado à inovação, atualmente, nos

discursos educacionais. Muitas vezes a inovação é compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema. É preciso reinventar o papel da escola e da universidade nesse novo contexto, e uma das razões que sustentam esse intento é assumir que há diferença entre informação e conhecimento. A informação resulta da exposição mais ou menos sistematizada do avanço da ciência e da experiência humana que gera um conjunto explicativo sobre determinado fenômeno. É generalista e se destina a favorecer a base que contribui para o avanço da ciência. O conhecimento, entretanto, é mais complexo, pois assume a subjetividade como um valor. O conhecimento deriva de um ato pessoal, autobiográfico, como afirma Santos (1988), no qual o sujeito interfere e ressignifica a informação, segundo suas formas de ver o mundo e a finalidade de sua aprendizagem. Cada aprendiz interage com a informação a partir de suas estruturas cognitivas, culturais e emocionais e, então, constrói seu conhecimento. Como aprendemos com a Oficina das Pessoas, de Chico dos Bonecos,

a inteligência dos estudantes é como a semente da árvore que entra na terra. A semente ainda não é árvore, mas a árvore já está na semente. Com a luz, o calor e a umidade, a semente, agasalhada na terra, se desdobra em raízes e folhas e despertam flores e frutos. O que nós fazemos como professores? Ensinamos a inteligência a aprender. (Marques, 2009, p. 28).

Essa perspectiva altera a tradicional visão do papel da instituição escolarizada e, por conseguinte, do professor. Não é preciso mais que ela mantenha a condição de transmissora das informações, mas sim que se estabeleçam *pontes* entre estas e os sujeitos da aprendizagem, em constante movimento. Nesse cenário, há significativas mudanças no papel do professor, que, mais do que um erudito, precisa articular a informação e o sujeito aprendiz.

A rapidez com que a tecnologia digital expõe as informações também atingiu as instituições, especialmente as universidades, em sua tradicional missão de guardião do conhecimento. Afastando-se do paradigma moderno das verdades e leis universais, é preciso interagir com a ideia de conhecimento em movimento, sempre relativo e passível de mudança. A certeza, acarinhada pela avaliação escolar, a resposta única e certa, exigida dos alunos por meio de repetições do que diz o professor ou o livro, perde sentido. Ao contrário, a dúvida é reconhecida como o motor da geração de informações e do conhecimento dos sujeitos. O professor, acostumado a pedir respostas de seus alunos, tem de aprender a estimular e a valorizar a pergunta. Tem de ensinar a perguntar. Precisa incorporar a dúvida como um valor, o que altera substancialmente o papel que desempenhou na história da profissão.

Não há como sustentar o divórcio entre a educação escolarizada e a tecnologia da informação. E essa condição vem exigindo muito das instituições e dos professores, não como apologia inovadora para todas as tradições, mas por poder ser provocadora de uma mudança epistemológica que exige investimento, para além dos aparatos anunciados pela implantação de laboratórios de informática. Certamente, eles são necessários, mas não garantem uma mudança na cultura do ensinar e do aprender.

Terceira condição

O terceiro impacto atinge, principalmente, a educação superior pela sua condição de formação profissional. Trata-se das mudanças no mundo do trabalho, da fluidez das tradicionais profissões e da imprevisibilidade dos trajetos que, nessa área, enfrentarão os atuais estudantes.

É corrente a constatação de que forças de diferentes naturezas vêm alterando profundamente as relações de trabalho num mundo que, nas palavras de Baumann (2007), assume a *modernidade líquida*. Para o autor, essa condição impacta profundamente os processos de formação. O conhecimento que hoje se constrói pode não mais ser útil daqui a muito pouco tempo, com profundas repercussões nas trajetórias dos sujeitos, mesmo no contexto de uma mesma profissão. Tecnologias ficam obsoletas com uma rapidez incrível e o apelo da atualização constante é elemento de mais-valia, ao mesmo tempo que resulta numa condição emocional estressante.

Tratamos com uma geração que adivinha insegurança no seu futuro profissional, que confia pouco nos conhecimentos que a educação superior lhe aporta e precisa apostar na capacidade de continuar aprendendo. Os cursos de graduação já não conferem as condições de disputa no mundo do trabalho. Prolonga-se o período de formação, quase como uma perspectiva indispensável. O discurso da educação para toda a vida, importante quando se pensa na condição potencial da trajetória dos sujeitos, passou a ser uma pressão que contrapõe a desqualificação ao sucesso profissional. A noção de empregabilidade prevê que cada pessoa seja responsável pela aquisição e manutenção das suas próprias competências. Significa, de acordo com Dubar (2006, p. 99), “[...] manter-se em estado de competência no mercado (como nos mantemos em boa forma física) para poder ser, talvez um dia, contratado para determinada missão”. Essa condição vem produzindo uma crise da identidade profissional, com a dissolução do que o autor chama de *comunidades de ofícios* (p. 102 – grifo do autor).

Muitos egressos atuam em áreas diferentes da sua formação inicial. Não mais é esta necessariamente o referente nas suas carreiras, mas sim “o que aparece” nas restritivas oportunidades de trabalho. Nessa condição, valorizam aprendizagens mais ecléticas e a capacidade acadêmica de transferência de conhecimentos. Dão importância às habilidades de continuar aprendendo e de compreensão mais alargada do mundo. Compreendem que a sociedade não é hegemônica e clamam por mudanças na direção de uma sociedade mais justa, que incorpora o valor da diferença e da igualdade. Ao mesmo tempo, vai se perdendo a dimensão coletiva do trabalho, acirrando-se a competitividade.

Então vale perguntar: como os currículos acadêmicos estão refletindo sobre esta realidade? Que concepção de conhecimento vem presidindo suas formulações? É importante adequar-se sem críticas ao modelo dominante? É possível resistir?

No campo da pedagogia universitária permanecem questões não resolvidas. Como relacionar ensino, pesquisa e extensão no âmbito da graduação, como prediz o construto constitucional? O que significa democratizar a educação superior, se

tomarmos a perspectiva da ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos (2010)? O que essa premissa tem a ver com a formação acadêmica diante das transformações do mundo do trabalho?

Levantar esses três pontos de tensão não significa explorar a totalidade dos desafios que se apresentam à educação escolarizada. O intuito foi pontuar aspectos que estimulam a reflexão sobre a pedagogia universitária e seus desdobramentos no campo do currículo e das práticas de ensinar e aprender. A partir deles, dialogo com resultados de estudos que temos coordenado sobre o tema, especialmente sobre as inovações pedagógicas, procurando ampliar as possibilidades em torno de tão importante foco.

Falar em inovação é falar de quê?

Dada a polissemia do termo inovação e de sua apropriação pelas diferentes posições políticas no contexto atual, apresento a compreensão que tem orientado nossos estudos, com base principal no pensamento de Boaventura de Sousa Santos e nas investigações organizadas por Lucarelli (1994, 2009) e Leite *et al.* (1999).

A partir dessa base teórica, assumimos, enquanto um coletivo de estudos e pesquisas, a perspectiva da inovação como ruptura paradigmática. Compreendemos não se tratar apenas de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos, referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. Foi importante compreender a constituição da pedagogia numa dimensão histórica e sua vinculação com a produção da modernidade e seus postulados para definir qual o conhecimento válido.

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. Entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Santos (2000, p. 346), a “*inquiétude*” em *energia emancipatória*. Envolve o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos.

As pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes em apontar que os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte de sua configuração profissional. Essa condição é mais presente quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério.

Os estudantes também manifestam essa condição cultural. Como raramente viveram experiências significativas que se distanciam dos rituais escolares tradicionais, neles depositam sua confiança e, muitas vezes, resistem às inovações, dividindo com os professores e as instituições a condição de reforço das práticas existentes.

Movimentos reflexivos nessa direção têm se constituído num desafio para o campo da pedagogia universitária. Experiências vêm sendo realizadas e sendo objeto de pesquisa e análises. Não há modelos universais para protagonizar esse processo. A melhor forma de alicerçar novas construções é incorporar uma condição de experimentação, reconhecendo a dimensão artesanal da docência e da aprendizagem.

A aula é o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, porém, um alargamento do conceito de aula, que explode as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e inclui o movimento e a possibilidade de novas racionalidades. Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, com responsabilidades e autorias partilhadas. Essa condição não significa que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas nem prescindir de intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir nessas responsabilidades a condição coletiva.

O currículo também se insere numa perspectiva reflexiva importante. Não mais entendido como um somatório de disciplinas seguindo a lógica da organização clássica do conhecimento científico, o currículo assume a perspectiva epistemológica que altera a relação entre teoria e prática, tomando a primeira como estruturante da segunda, quebrando a lógica da monocultura do saber. É necessário que uma

[...] credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente o saber científico. (Santos, 2004, p. 790).

Os esforços para a democratização da educação superior têm sido recorrentes no mundo inteiro e, em especial, nos países em desenvolvimento como o Brasil. A compreensão da educação como um direito tem pressionado espaços públicos e privados a investirem no acesso ampliado aos bancos universitários. No caso do Brasil, a última década ampliou e interiorizou a rede pública de educação superior, com visíveis avanços de oportunidades. As políticas de democratização têm incorporado medidas importantes relacionadas ao ingresso e à permanência da população jovem na universidade, em especial o que decorre de estratos mais vulneráveis social e economicamente. Ampliaram-se as chamadas políticas de assistência estudantil que têm expressivo papel para o alcance da meta da inclusão. Políticas de cotas étnicas e de origem escolar vão alterando os públicos que compõem os *campi* universitários. Trata-se de medidas fundamentais para alcançar os objetivos da democratização.

Entretanto, pouco se discute o processo de democratização pelo conhecimento, envolvendo a mudança paradigmática nos currículos e nas formas de ensinar e aprender. Tanto os conteúdos são tomados e organizados a partir da racionalidade técnico-científica como as formas metodológicas se mantêm pouco permeáveis a uma ruptura com os cânones tradicionais. Esse compromisso incluiria a incorporação do que Santos chama de *epistemologia das ausências*, ou seja, considerar diferentes formas de conteúdo válido e contribuir para um amálgama de saberes comprometidos com a mudança social. Para o autor,

a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia dos saberes [...]. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e disputa epistemológica entre diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo que orienta uma dada prática na superação de certa ignorância. [...] (Santos, 2004, p. 790 – grifo nosso).

Olhar os currículos universitários por essa ótica pressupõe uma especial ruptura com a organização do conhecimento acadêmico tradicionalmente orientador da prática. Esse esforço estaria, de forma mais aproximada, materializando o discurso da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Se a pesquisa deve orientar o ensino, é preciso tomar seus pressupostos como estruturantes da organização dos conteúdos curriculares. A pesquisa tem a dúvida como referente da sua possibilidade. E essa pressupõe a capacidade da pergunta, que, por sua vez, decorre de uma leitura da prática de um campo de conhecimento. Portanto, a estrutura tradicional dos currículos baseados na ideia de que a teoria precede a prática, se afasta da possibilidade do ensino com pesquisa e despreza os conhecimentos empíricos como matriz da aprendizagem significativa.

A partir dessa reflexão, é possível inferir que tomamos a ideia de inovação como ruptura paradigmática. No campo do currículo significa inverter a relação teoria e prática, incorporando os princípios da pesquisa nas formas de ensinar e aprender, assumindo a compreensão da ecologia dos saberes e da sociologia das ausências, tão bem explicitada por Boaventura de Sousa Santos.

No contexto da aprendizagem e do ensino, alarga-se a compreensão da aula, que não se restringe ao espaço arquitetônico tradicional. Trata-se de incorporar uma práxis inventiva que, de acordo com Lucarelli (1994, p. 14), inclui “[...] sempre a produção de algo novo, através da resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de natureza prática como teórica”. Rompe com a repetição de esquemas anteriormente construídos e assimilados como se fossem universais e descontextualizados.

96

Dialogando com os docentes e compreendendo as experiências que protagonizam

Nossas pesquisas têm sido o suporte para a teorização das práticas. Apresentemos, pois, os resultados dessas pesquisas, publicados anteriormente (Cunha, 2006, 2015).

A análise das experiências relatadas por professores vem favorecendo a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Há experiências:

- a) de amplitude macro e de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos;
- b) que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias;

- c) que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem;
- d) que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa;
- e) que procuram articular diretamente a teoria à prática;
- f) que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais;
- g) que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes;
- h) que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas;
- i) que estimulam a autoria e o protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória; e
- j) que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo.

Cabe registrar que os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos. Essa constatação encontra guarida na tese de Lucarelli (2003, p. 130), a qual afirma que,

em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades; se essas se evidenciam como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras.

Compreender os impasses da prática pedagógica como possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço na direção de uma ruptura paradigmática.

Para a análise das experiências elencadas em diversos cursos de graduação, foram tomadas as categorias de análise anteriormente mencionadas. Para melhor compreensão dessas categorias, é importante uma reflexão analítica sobre cada uma delas.

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Nesse sentido, é preciso compreender as origens das práticas pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalam na universidade e na escola. A perspectiva do conhecimento factual, que ambiciona amplas generalizações e só reconhece como legítimo o conhecimento que foi gerado por meio da lógica experimental, sistematizada por leis que decorrem da constância, é colocada em questão. Sem desvalorizar a contribuição da ciência assim construída, a adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica, que une sujeito e objeto.

A *gestão participativa* constitui-se numa outra dimensão que caracteriza as experiências inovadoras. Nela, os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Nesse sentido, há uma quebra da estrutura vertical de poder, responsabilizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas. A gestão participativa não significa que o professor abdica de seu papel profissional, que sempre difere do que é atribuído aos alunos. O professor mantém sua responsabilidade na condução do processo, mas partilha com os estudantes as decisões sobre os percursos e critérios adotados para definir a intensidade das atividades, bem como acolhe sugestões sobre os rumos do trabalho desenvolvido. A gestão participativa requer atitudes reflexivas perante o conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para lidar com a complexidade.

A *reconfiguração dos saberes* constitui-se em uma categoria-chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, pois requer a anulação ou a diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna. Se essa se sustentava na classificação e na dicotomização dos seres e dos saberes, o que se propõe como novo é o abandono das estratificações dualistas entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa e tantas outras formas propostas para a compreensão dos fenômenos humanos. Fundamentalmente, o que o paradigma emergente propõe se aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza.

A *reorganização da relação teoria/prática* é, provavelmente, o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que rompem com a lógica acadêmica tradicional. Nesta, a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância valorativa sobre esta. Assumindo que o conhecimento válido é apenas o que passou pelo crivo do método científico, a modernidade supervalorizou a teoria e passou a ideia de que ela seria o referente da prática. Essa lógica preside, predominantemente, os currículos escolares e universitários e o conceito de formação acadêmica.

No sentido da ruptura, a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. Ela nasce da leitura da realidade, portanto, a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva, a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria em sua interface constitutiva consiste num eixo fundante da inovação paradigmática.

Outra característica da inovação pedagógica se manifesta pela *perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida*. Refere-se, especialmente, à apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender. Em geral, a perspectiva orgânica está ligada à categoria da gestão participativa, pois requer uma

forma de pacto entre professor e alunos e desses entre si, no que se refere às regras do trabalho pedagógico, incluindo sua avaliação.

A *mediação* é outra importante categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento. A mediação pressupõe relações de respeito entre professor e alunos, a dimensão do prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas. A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a este pelo indivíduo e a compreensão da historicidade de sua produção.

O *protagonismo* assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Resignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que, pela primeira vez, o descobre a partir da sua condição experiencial.

Conclusão

A reflexão sobre as categorias que vêm orientando nossos estudos acerca das inovações na prática pedagógica da educação superior tem o sentido de explicitar a referência substancial que preside a análise dos achados. Certamente, essas práticas envolvem múltiplos saberes e descrevê-las em sua complexidade se constitui num desafio. Nosso esforço tem sido de, tendo por base situar a condição, compreender as práticas a partir da teoria, de forma que possam incidir no campo da pedagogia universitária e na formação de professores.

Exigências que transgridem o espaço acadêmico são, normalmente, também transgressoras do tempo, tendo um caráter muito mais policrônico, pois o mundo é complexo, contraditório, denso, multidisciplinar, exigindo soluções de muitas naturezas, ao mesmo tempo. Nele se pode e se deve desenvolver projetos, onde há que se jogar com os imprevistos e singularidades dos momentos. Talvez sejam esses os grandes impulsionadores das inovações.

Referências bibliográficas

- BARNETT, R. *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BAUMANN, Z. *Vida líquida*. São Paulo: Zahar, 2007.
- DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006.
- CUNHA, M. I. da. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marins, 2006.
- CUNHA, M. I. da. *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: Junqueira & Marins, 2015.
- FOUCAULT, M. *The order of things: an archaeology of human sciences*. New York: Vintage, 1994.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LEITE, D. et al. *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- LUCARELLI, E. *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1994. (Serie Cuadernos de Investigación). Disponível em: <<https://edicioninvestiga.wikispaces.com/file/view/11425+LUCARELLI-+Teoria+y+practica+como+innovacion+en+docencia,+investigacion+y+actualizacion+ped.pdf>>.
- LUCARELLI, E. *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular*. 2003. Tesis (Doctorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.
- LUCARELLI, E. *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Mino y D'Ávila, 2009.
- MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). *Muitas coisas, poucas palavras: a oficina do professor Comênio e a arte de ensinar e aprender*. São Paulo: Peirópolis, 2009.
- MATO, D. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. In: CANDAU, V. M. *Interculturalizar*,

descolonizar e democratizar: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: Letras, 2016. p. 38-63.

READINGS, B. *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1988.

SANTOS, B. de S. Da ideia da universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 27/28, p. 11-62, jun. 1989. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF>.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as Ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-815.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2010.

Maria Isabel da Cunha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, é professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Fez parte da Comissão de Assessoramento da CAPES para a área da Educação (2000-2005) e do Comitê Assessor do CNPq na área da Educação (2011-2013).

mabel@unisinos.br

Recebido em 22 de setembro de 2016

Aprovado em 19 de outubro de 2016

Razão e sensibilidade na docência universitária

Cristina d'Ávila

103

Resumo

A pesquisa-formação realizada no ano de 2015 com 18 professores universitários da área das ciências da saúde, na Universidade Federal da Bahia, teve por objetivo descrever os saberes didático-pedagógicos e o saber sensível mobilizados pelos docentes nos ateliês didáticos formativos inspirados na teoria raciovitalista de Michel Maffesoli. Os dispositivos para a coleta das informações foram: produção de ateliês formativos, escritas autobiográficas e questionários. Concluiu-se que: a) os professores, em geral, possuem uma visão intuitiva sobre os saberes pedagógicos; b) os professores apresentam abertura para uma prática pedagógica raciovitalista, demonstrando (inclusive em suas escritas) a importância de se trabalhar o ensino associado à pesquisa, incluindo o componente lúdico em suas práticas.

Palavras-chave: saberes pedagógicos; saber sensível; profissionalidade docente; docência universitária.

Abstract

Sense and sensibility in university teaching

The research-training performed in 2015 with 18 university teachers from health sciences area, at the Universidade Federal da Bahia (Federal University of Bahia), aimed to describe the didactic-pedagogical knowledge and the sensitive knowledge mobilized by the teachers, in the formative didactic ateliers inspired in Michel Maffesoli's raciovitalist theory. The devices to collect information were: production of training ateliers, autobiographical writing and questionnaires. We concluded that: a) the teachers, in general, have an intuitive view about the pedagogical knowledge; b) the teachers are open for a raciovitalist pedagogical practice, demonstrating (including in their writing) the importance of teaching associated to researching, including the playful component in their practices.

Keywords: pedagogical knowledge; sensitive knowledge; teaching professionalism; university teaching.

Introdução

Um novo enciclopedismo, travestido de cultura digital (cada vez mais expandida a classes sociais distintas) e de mídiatização das formas de comunicação e expressão, vem se apoderando da dita *sociedade do conhecimento*, vale dizer, *sociedade da informação*. Não há mais lugar para a lógica de um saber científico estabilizado nem para mais disciplinas científicas específicas. Isso requer outra configuração para pensarmos a produção de informações e sua difusão – outro ecossistema, para utilizar uma metáfora. Significa dizer que a complexidade dos conhecimentos e sua produção partilhada, na contemporaneidade, não permitem mais seu enquadramento em classificações preestabelecidas. O enciclopedismo agora repousa sobre outra lógica, a lógica dos dados, das informações esparsas e rápidas, das trocas entre seus produtores e consumidores. Dito de outra maneira, é o nascedouro inexorável de outra inteligência com a qual devemos saber lidar sob o risco de vermos derrocadas quaisquer tentativas de educar.

Tais transformações, entretanto, não esgotam a tendência racionalista de ver e viver o mundo atual, posto que, anacronicamente, nos centros universitários, ainda é válida uma pedagogia calcada essencialmente na transmissão quase unívoca de conteúdos disciplinares. Estamos longe da interdisciplinaridade alardeada em currículos escolares desde a segunda metade do século 20, nos quais a transdisciplinaridade não passa de uma utopia.

Com tal inquietação vimos ministrando como docente o componente curricular Didática para a formação de professores da educação básica e o correlato Docência no Ensino Superior voltado à formação de professores universitários, e nos deparando com vários dilemas: de um lado, os professores que se ressentem de seus alunos

que não aprendem; de outro, os alunos que se ressentem de seus professores que não sabem ensinar. Todos os envolvidos possuem razão em suas críticas que, veladas ou não, ganham vulto quando pesquisamos sobre a pedagogia universitária.

A presente investigação teve origem, pois, em observações sobre o processo didático levado a cabo por professores universitários que, em geral, se ressentem da ausência de uma formação pedagógica mais consistente para o exercício da profissão. Há um desprezo tácito entre os acadêmicos pelos saberes pedagógico-didáticos, tidos como conhecimentos de menor importância. Ressaltem-se, também, a hegemonia do racionalismo acadêmico mencionado – o que na docência resulta em práticas extremamente tradicionais –, e o silenciamento da dimensão sensível e lúdica nas práticas de ensino.

Eis que a suposta cisão entre razão e sensibilidade nos lançou para frente em busca de subsídios teóricos que pudessem sustentar a ideia de uma didática sensível, voltada para a compreensão dos processos subjetivos que subjazem às ações humanas cotidianas e que estão presentes também nas ações do ensinar e do aprender. Sustentamos, no nosso argumento, a premissa de que não há razão sem sensibilidade e de que, também, não há sensibilidade desacompanhada da razão. Das experiências que trazemos, como pesquisadora na área da educação universitária, temos constatado que aprendizagens duradouras são as que provêm de experiências educativas que integram o pensar, o sentir e o agir humanos. O que reforça antigo provérbio chinês: “Diga-me, e eu esquecerei; ensine-me, e eu lembrarei; envolva-me, e eu aprenderei”.

Para sustentar a tese, adotamos como lastro conceitual o raciovitalismo de Michel Maffesoli (sua ideia de razão sensível para compreensão da realidade social) e a educação do sensível de Duarte Junior (para a compreensão do fenômeno educativo), tendo em vista a construção de uma didática do sensível. Uma educação sensível é aquela que pode fornecer aos sujeitos a compreensão do mundo sem perda de visão de globalidade, sem perda tampouco da sensibilidade – fundamentos importantes à construção do conhecimento. Uma educação que traga no seu bojo formas de intervenção didática sensíveis, aguçando, para além da inteligibilidade, a estesia, a estética e o componente lúdico.

A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada no ano de 2015 num curso da área de ciências da saúde na Universidade Federal da Bahia e teve como população 18 professores. Seu objetivo principal residiu em descrever, a fim de compreender, os saberes didático-pedagógicos e o olhar dos professores colaboradores sobre o saber sensível, a partir de uma intervenção didática (por meio dos ateliês didáticos) baseada no raciovitalismo. E como objetivos específicos, elencamos:

- identificar os saberes didático-pedagógicos referidos pelos professores universitários em cursos na área de saúde;
- evidenciar o espaço concedido ao saber sensível nas práticas dos professores, mediante análise de suas representações e participação nos ateliês didáticos;
- evidenciar, descrever e explicar as relações entre saberes didático-pedagógicos, saber sensível e profissionalidade dos professores colaboradores.

Fundamentando a pesquisa

Sobre o raciovitalismo

O raciovitalismo é explicado por Michel Maffesoli em seu livro *Éloge de la raison sensible* [Elogio da razão sensível], publicado pela primeira vez em 1996 pelas Éditions Grasset & Fasquelle, em Paris. O sociólogo e filósofo, após o sucesso obtido com sua tese sobre o tribalismo (2000), dá ênfase a uma outra lógica, completamente desprezada pelos racionalistas ocidentais, sobretudo franceses, operada pela dialética entre razão e sensibilidade. Para entendermos a teoria do raciovitalismo, discorreremos sobre os princípios que a regem: primeiro a *razão interna*; em seguida, *o pensamento orgânico*.

Ao conceituar o que chama de razão interna – uma racionalidade aberta e oposta ao racionalismo estático – Maffesoli (2005) coloca em evidência uma força instintiva pela qual se exprime a sinergia entre razão e sensibilidade. Para o autor, tudo que é da ordem da paixão deverá servir como motor para a compreensão dos fenômenos sociais, visto que é inevitável se conceber uma outra epistemologia não mais centralizada sobre a razão abstrata, mas sobre a razão sensível: “Em uma palavra, compreender que a racionalidade aberta integra seu contrário, e que é de sua conjunção que nasce toda a apreensão global” (Maffesoli, 2005, p. 68-69).

O autor parte, portanto, da crítica sobre a razão moderna que relegou os afetos à sombra, em nível tanto individual como coletivo, erigindo a razão pura e abstrata, e propõe o *élargissement de la conscience* (alargamento da consciência) como um processo epistemológico capaz de apreender a globalidade social no todo e em suas partes constituintes. Notar bem que Maffesoli (2005, p. 69) não fala em negar, mas em alargar a consciência, conferindo-lhe um campo de ação mais vasto à compreensão de domínios até então interditados: os caminhos do não racional, do não lógico. Antes de mais nada, o sociólogo nos convida a “compreender, e não a julgar todos os fenômenos, as ações, as representações humanas pelo que elas são, e não em função do que elas deveriam ser”.

Distinta do racionalismo moderno, a racionalidade aberta pretende apreender a realidade em sua totalidade, enquanto a razão instrumental se contenta em analisar o mundo real. A lógica moderna deita à sombra o imaginário, o delírio coletivo (percepção onírica) e o lúdico. Mas esses elementos estão mais do que nunca presentes na realidade atual – recusando-se a razão estreita, pode-se apreender a razão interna das coisas, aí onde se exprime o vitalismo.

O outro elemento fundamental para se compreender a teoria raciovitalista é a ideia do pensamento orgânico. Para Maffesoli (2005), o que distingue um corpo não orgânico de um corpo orgânico é que o primeiro é movido do exterior. É inanimado, enquanto o corpo orgânico é vivo, tem uma dinâmica própria, tem uma alma interna. É próprio da separação ser mortífera – os fragmentos, as partes quando se disjuntam – enquanto a vida tende a reagrupar, a reunir os elementos que se dispersaram. Tal ideia nos remete à epistemologia complexa de Edgar Morin (1990). Este autor é crítico à hiperespecialização das ciências, que deixam de se

comunicar entre si, perdendo, assim, a visão global da realidade. Da mesma forma que as ciências naturais, as ciências sociais nascem do paradigma racionalista moderno e voltam-se a um olhar parcial sobre o real. Para Morin, religar os conhecimentos dispersos é fundamental para compreensão dos fenômenos naturais e humanos.

Maffesoli (2005) afirma que a vida cotidiana repousa sobre múltiplas experiências de forte carga erótica, compreendendo esse termo como sendo aquilo que implica uma carga emocional, afetiva. A sensibilidade orgânica carrega esses elementos à esfera do psicológico – a paixão, as emoções – e demonstra sua eficácia na organização das relações sociais. Uma das marcas da pós-modernidade é, pois, a força do afeto.

Apreender a razão interna das coisas torna possível pensar o que é contraditório sem reduções, o pensar em seus diversos elementos sem se reduzir a uma atividade puramente intelectualista. Por isso o corte epistemológico, tão caro às ciências na modernidade, não deixa espaço para essas questões, assim como estigmatiza o senso comum: tudo que vem da realidade mundana é rechaçado. No sentido contrário caminha o raciovitalismo.

O raciovitalismo constitui, pois, uma teoria que religa razão e sensibilidade. Não separa, reúne. Não isola, mas supera por incorporação uma racionalidade antes instrumentalizadora em prol de uma visão holística sobre o real.

Da educação do sensível à didática do sensível

107

O mito da ciência moderna tornou verdadeira a crença na neutralidade e no afastamento do cientista perante os objetos de investigação e/ou de conhecimento. Tal atitude epistemológica trouxe, por decorrência, um afastamento em relação ao saber sensível, tão prosaico quanto duramente esquecido, não obstante presente no cotidiano de qualquer cientista. A lógica rigorosa das conclusões científicas passa por cálculos estatísticos e se distancia das meias verdades que atravessam as frestas das janelas do teor daquilo que se investiga.

No pensamento de Maffesoli (2006), há uma descrença na educação universitária quanto ao seu papel socializador. Há uma grave crise na educação, em geral, e na educação universitária, em particular, uma vez que, segundo o autor, a universidade não integra mais seus jovens, suas demandas e sua vida ativa naquele espaço. Há que se adotar outra perspectiva, diz Maffesoli (2006, p. 1), diferenciando educação de iniciação:

Quando se observa a história humana, há duas formas de socialização. Há a educação que se baseia sobre o *educare* que significa extrair: é exigente e demanda autodisciplina, o que me parece corresponder ao espírito do tempo. E há uma outra maneira de socializar que é a "iniciação". Eu diria que a educação é moderna e a iniciação, que era pré-moderna, passa a ser pós-moderna. O que é iniciação? Diferentemente da educação, a iniciação não postula que não haja nada no espírito do sujeito. Postula que o sujeito é portador de alguma coisa e que pode ser acompanhado, fazendo emergir seu tesouro, enquanto a educação considera que há um vazio e que é necessário preencher esse vazio. Isso não funciona mais

em razão dessa diferenciação: há uma cultura musical, uma cultura artística, uma cultura existencial que não corresponde mais à cultura oficial...

Sem dúvida, essa crise a que nos remete Michel Maffesoli (2006) se faz sentir em uma universidade regida pela burocracia e por modelos pedagógicos academicistas, conducentes e diretivos, incapazes de integrar as novas linguagens e socialidades que fazem parte do *modus vivendi* tribal e juvenil da contemporaneidade. Segundo o autor, na iniciação, o acento é sobre a experiência de vida em si, mas atualmente a educação universitária caminha ao contrário, apostando em modelos teóricos do passado sem diálogo com a nova cultura. A vida está do lado de fora.

Há que se pensar, pois, numa educação que enfatize a vida das crianças e dos jovens que estão na escola e na universidade. Como afirmou Maffesoli (2006): é preciso nos darmos conta de um outro *modus operandi* capaz de nos fazer catapultar da abstração à imaginação e ao sentimento. Se quisermos ir além de uma formação baseada apenas em conceitos abstratos, precisaremos estar sensíveis à comunicação via outras linguagens que não apenas a verbal: a linguagem sensível corporal intuitiva deve se fazer presente como elo necessário à relação professor e alunos, ensino e aprendizagem. Como afirmou Duarte Junior (2004), a dimensão sensível é o fundamento de nossa relação primeira com os fatos da vida.

A intuição ganha relevância numa educação voltada para a estesia, para a sensibilidade. A intuição compreendida como uma maneira pré-reflexiva de apreensão do todo, como um tipo de saber do qual todos somos portadores, mas que pouco compreendemos. Um saber de ordem corporal que capta o mundo em suas particularidades, em sua dinâmica, e de maneira globalizante. Fritjof Capra (1982, p. 35), afirma que:

o racional e o intuitivo são modos complementares de funcionamento da mente humana. O pensamento racional é linear, concentrado, analítico. Pertence ao domínio do intelecto, cuja função é discriminar, medir e classificar. Assim, o conhecimento racional tende a ser fragmentado. O conhecimento intuitivo, por outro lado, baseia-se numa experiência direta, não intelectual da realidade, em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não-linear.

Do ponto de vista didático, não se pode pensar em ensinar, nessa abordagem, um conhecimento apartado do mundo social, cultural e político, assim como, separado de sua dinâmica e pulsões. Isso nos remete à ideia de dispormos sempre, nos processos de ensino, dos saberes locais de que são portadores os alunos e que não têm vez nem lugar na escola. Um saber dito "popular" abrange formas sensíveis e inteligentes de interpretar o mundo, as quais foram renegadas durante séculos na escola, em nome de uma saber genérico e universalizante, ou seja, em prol de uma razão abstrata e instrumentalizadora. Assim, "o vivido, o experienciado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado" (Duarte Junior, 2004, p. 190).

Imputamos à didática um papel fundamental nesse processo, visto que é a matéria eixo-articulador do currículo dos cursos de formação de professores – uma didática do sensível na qual a sensibilidade assuma um lugar tão importante quanto a intelectualidade, e que a dimensão sensível seja tão protagonista quanto a inteligibilidade no ensino e na aprendizagem.

Convém esclarecer o que entendemos por saber sensível, a fim de que os princípios que regem uma didática do sensível sejam compreendidos. O saber sensível é um tipo de conhecimento profundo e orgânico, anterior ao conhecimento inteligível. É um saber presente em um nível sutil do ser, que não é explicável, mas apreendido pela intuição através e pelo corpo. São antecipações empíricas que abrem caminhos para a apreensão inteligível dos objetos de conhecimento. Cabe à mediação dos professores estreitar esses laços entre a apreensão totalizante do real e a compreensão inteligível dos objetos de conhecimento. A esse respeito Maffesoli (1998) menciona uma “dinâmica orgânica” presente na lógica do vivente. Essa dinâmica presume a apreensão primeira, globalizante, gestáltica – em suas numerosas interfaces – da realidade mediante a intuição, que é uma lógica interna ao indivíduo.

Grande parte da rotina cotidiana está baseada no saber sensível (intuitivo e corporal): viver, comer, andar, trabalhar. O corpo conhece o mundo antes dos conceitos abstratos advindos dos processos mentais. Pode-se afirmar, resumidamente, que o inteligível é o conhecimento abstratamente articulado pelo cérebro que mobiliza signos lógicos e racionais, e que a sensibilidade refere-se à sabedoria do corpo e manifesta-se em diversas situações da vida corrente, como o movimento da mão ao som de um instrumento percussivo, o drible do jogador de futebol, as informações transmitidas pelos odores, pelas cores, pelas imagens, etc.

No cotidiano escolar, o saber sensível e os saberes didático-pedagógicos são mobilizados mesmo que alguns professores não tenham consciência deles. Os saberes didático-pedagógicos são o lastro das práticas de ensino e estão intimamente relacionados à profissionalidade e ao profissionalismo docentes. São aqueles provenientes da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito a habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar. Eles abrangem:

- elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar;
- elementos presentes no ato de ensinar: gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos; e
- elementos pós-processo de ensino: avaliar e replanejar.

Diferenciando um pouco mais, os saberes didático-pedagógicos são estruturantes da profissão e provêm das ciências da educação e também da ciência pedagógica, ou seja, sem eles não há como exercer a docência. São os conhecimentos que sustentam a prática docente e abarcam os didáticos, que se referem aos saberes próprios ao processo de ensino.

Neste trabalho, defendemos a ideia de que o saber sensível e os saberes didático-pedagógicos, lastro das práticas pedagógicas, possam presidir a pedagogia e a didática dos professores, mediante a adoção de posicionamento e *modus operandi* coerentes, a partir de uma pedagogia raciovitalista e de uma didática sensível. Vale dizer que o sensível não se opõe ao inteligível, mas lhe é complementar.

Retomando o método

Nesta pesquisa-formação adotamos a abordagem fenomenológica a partir dos estudos de Michel Maffesoli (2005). Para ele, pensar o fenômeno a ser investigado é pensar a presença e a ausência das coisas, é estudar a vivência humana. Fizemos essa opção tendo em vista apreender a compreensão dos professores universitários acerca de sua própria formação, pedagogia e saberes, buscando identificar qual o espaço concedido ao saber sensível nas formas de tratar didaticamente os objetos de conhecimento em relação aos sujeitos da aprendizagem, a partir de um trabalho vivencial. Por isso, optamos pelo método da pesquisa-formação, apoiados em Macedo (2006) numa abordagem qualitativa.

Utilizamos como dispositivos de pesquisa e técnicas auxiliares no trabalho de colheita das informações: ateliês formativos; escritas autobiográficas; questionário de escala Likert – um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários e a mais usada em pesquisas de opinião, na qual os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Como a pesquisa é de caráter formativo, teve início com a constituição dos ateliês didáticos formativos.

Análise dos dados

Neste trabalho, por reconhecer a importância do discurso narrativo (a maneira mais direta possível de apresentar a relação do sujeito com a dimensão temporal da existência e da experiência humana), recorreremos à vivência dos ateliês didáticos e às histórias de vida, tomando como referentes concretos as práticas desenvolvidas no ateliê e os discursos dos professores sobre suas experiências como docentes.

Nossos ateliês didáticos constituíram um espaço de formação, mediante uma intervenção baseada na didática do sensível, construída na sua prática, a partir dos seguintes princípios:

- sentir: escutar, ver, tocar, intuir;
- metaforizar: criar modos de intervenção didática a partir de múltiplas linguagens artísticas e lúdicas;
- imaginar: permitir a visualização;
- criar: permitir o emergir de novas condutas.

Assumimos tais princípios numa lógica participativa e de registro da experiência em diário de bordo e elegemos os temas dos ateliês: 1) Mediação didática e metodologias criativas; 2) Saberes didáticos e saber sensível; 3) Avaliação da aprendizagem. Cada ateliê teve a duração de quatro horas e foram realizados no instituto onde atuam os professores colaboradores.

Os ateliês tiveram início em abril de 2015 com a presença de 18 professores. Neles, a escuta sensível era primordial. Ouvir os docentes e ressignificar junto com eles os sentidos e as concepções que possuíam sobre o ensinar e o aprender representaram uma importante tarefa. A grande lição referida pelos professores foi

a ressignificação do conceito de ensino como transmissão de conteúdos para o conceito de mediação de conhecimentos, valores e atitudes. Outro conhecimento ressignificado pelos professores foi o de que o trabalho docente parte e se desenvolve de saberes que precisam ser estudados, pesquisados e valorizados no exercício cotidiano de ser professor – os saberes didático-pedagógicos. Assim, a valorização desses saberes passou a assumir um espaço naquela sala de aula. Mais ainda, dentre os saberes didáticos e pedagógicos fundamentais, passou-se a valorizar também o saber sensível. Ao final da participação nos ateliês formativos, entendemos que os professores produziram uma rede de significados a partir do que foi exposto e do vivenciado. Esses ateliês tiveram um peso significativo na quebra de paradigmas e na ressignificação de conceitos de práticas pedagógicas.

Dados das escritas autobiográficas

As escritas autobiográficas – dos 18 professores participantes, 6 realizaram a atividade – foram analisadas a partir das categorias que emergiram do material:

- docência no ensino superior: as memórias dos professores;
- prática pedagógica;
- saber sensível e lúdico;
- vivência nos ateliês.

Neste artigo, pelo volume das informações obtidas com o processo analítico, optamos por apresentar uma síntese e usamos letras para identificar os colaboradores, a fim de preservá-los.

No relato da professora D, observa-se a referência a um modelo de docência de caráter academicista, vivido no passado: “Professores no meu tempo de estudante, costumavam ser sisudos e, com frequência, um pouco arrogantes”, mas, na sua prática pedagógica, ela se refere à importante relação entre ensino e pesquisa. Não por coincidência, mas por força da própria formação, os demais professores se reportaram também a essa relação. Imputamos como necessária tal vinculação, pois a partir daí pode-se pensar em aulas mais vivas, fazendo valer a ideia do raciovitalismo e, ainda, de uma didática do sensível defendida nesta investigação. Um trabalho raciovitalista deve estar baseado na experiência e não há outro dispositivo didático mais apropriado que a pesquisa para tornar o conteúdo disciplinar vivo. A professora D reporta-se à imersão nos ateliês e à transformação no seu modo de conceber o ensino – antes como meio de transmissão do conteúdo, e depois como processo de mediação de conhecimentos. Remete também à empatia com a profissão docente e ao gosto, fundamental à profissão, pelo inter-relacionamento com sujeitos da aprendizagem.

Para o professor F, a sua inserção na docência é recente e está baseada na pesquisa: “A minha trajetória está baseada na pesquisa e extensão. Então estou aprendendo a ser professor neste momento”, diz referindo-se aos ateliês. “Não tinha,

até o momento, reservado um tempo à corporeidade, à imaginação, à sensibilidade e à criatividade. Após o ateliê, começo a pensar sobre como incluir estes componentes”. O professor F é exemplo de como os professores universitários adentram na profissão com a experiência pregressa de pesquisador. A aprendizagem da docência se dá de modo artesanal e por observação de modelos do passado como estudante e de colegas na atualidade. Após o ateliê, esse professor refere um novo aprendizado aberto ao saber sensível, à imaginação e à criatividade.

A professora S remete, nas suas escritas, o lugar da docência ancorado na sua formação inicial como bacharel em Nutrição e explica sua inserção “acidental” como docente no ensino fundamental:

Minha trajetória de formação na docência universitária iniciou ainda na graduação. Como estudante do curso de Nutrição, tornei-me professora de química e física para o ensino fundamental em uma escola estadual no centro de Salvador ao substituir um professor que necessitou afastar-se do cargo durante seis meses. No mesmo período, como forma de exercer a prática docente e exercitar a arte da dança, aprendida desde a infância, iniciei em 1999 atividades de ensino de *jazz dance* e *ballet* para crianças e adolescentes do ensino infantil, ensino fundamental e médio na cidade de Cachoeira, no interior da Bahia, mesmo residindo em Salvador.

Indagamo-nos a propósito da formação pedagógica dos docentes universitários obtida através dos cursos de mestrado e doutorado. Pela terminologia, o mestrado acadêmico deveria objetivar a formação do mestre, do professor. Entretanto, pelo que conhecemos dos currículos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, não há praticamente espaço para a formação docente pela ausência de disciplinas didático-pedagógicas. A não ser pelo Tirocínio Docente,¹ os professores universitários se ressentem bastante dessa lacuna em suas formações.

O saber sensível está presente na condução didático-pedagógica da professora S pela sua abertura ao trabalho integrado entre a pesquisa e o ensino – o conteúdo vivenciado com os alunos na sua cotidianidade –, assim como pelo desejo explícito de incorporar os elementos da arte e da sensibilidade em sua trajetória: “Tenho o desejo de programar mais atividades voltadas à corporeidade e à sensibilidade, incluindo teatro e dança, mas a operacionalização é difícil e a colaboração dos colegas e da instituição para estas atividades ainda não é uma realidade”.

A professora L, de modo similar, começou sua carreira docente no quadro do mestrado e do doutorado, na condição de estagiária na atividade Tirocínio Docente. Ela refere uma aprendizagem da docência restrita à elaboração de plano de aula e à realização de uma aula expositiva. Há a ausência, portanto, de formação didático-pedagógica prévia à assunção da sala de aula, como no caso dos demais professores, quase todos bacharéis. Sua abertura ao componente lúdico fica, entretanto, bastante evidenciada em sua atual prática pedagógica, assim como na prática dos ateliês: “Assim, já trabalhamos com teatro de bonecos, com o projeto Cinemação, cinema, e outros. Esses contatos têm permitido aos alunos produzirem vídeos, mostras de fotografias, *blogs*, *spots* para rádio, atividades educativas com abordagens lúdicas, entre outros”.

¹ Também conhecido como Estágio de Docência (nota do revisor).

A professora L faz um relato mais longo, traduzindo sua experiência de alegria e positividade nas vivências realizadas nos ateliês. Ela refere o aprendizado inovador em suas atuais práticas de ensino: “Vivenciei com grande satisfação e alegria ao ver, enfim, essas temáticas ganharem um espaço de discussão e reflexão na instituição onde trabalho, que, apesar de ser muito inovadora em sua área de *expertise*, deixava a educação... sempre em segundo plano”. Também faz menção à ressignificação do seu trabalho pelo ateliê formativo: “Assim, sou muito grata ao trabalho no ateliê, que já repercutiu em minhas aulas, renovando as possibilidades de criação em um contexto favorável também pelo movimento de reestruturação do curso”.

Em síntese, pode-se afirmar, a partir das escritas autobiográficas e das vivências nos ateliês formativos, que a pesquisa-formação mediante intervenção didática, funcionou positivamente tendo impactado na docência dos professores, produzindo mudanças de comportamento pedagógico. Os professores, de modo geral, apresentaram interesse, sensibilidade e abertura para desenvolvimento de um trabalho sensível e criativo.

Dados dos questionários

Nos questionários do tipo escala de Likert respondidos pelos colaboradores, percebem-se a abertura dos professores para o trabalho pedagógico-didático ludossensível e a conscientização quanto à importância do conhecimento pedagógico-didático para ressignificação de suas práxis.

Dez participantes responderam aos questionários. Operações estatísticas foram realizadas a fim de transformar os dados provenientes do questionário em unidades de análise passíveis de interpretação e, pelo volume de informações obtidas, optamos por apresentar aquelas que dizem respeito de forma mais direta aos objetivos da pesquisa: a questão dos saberes pedagógicos didáticos e o espaço do saber sensível na docência dos professores.

A maioria dos professores (80%) relacionaram fortemente os saberes pedagógico-didáticos ao saber fazer. São, para eles, saberes “adquiridos na prática profissional”; “adquiridos no processo ensino e aprendizagem (PEA), envolvem ferramentas pedagógicas”; “conhecimentos sobre a dinâmica do processo educativo [...] com tecnologias que otimizam esse processo”; “são estratégias”; “são saberes que contribuem no PEA”; “são essenciais ao exercício da docência, planejamento e metodologias”; e “estão relacionados às formas de ensinar (tipo de material ou mídia)”. Outro professor os considera como “métodos e técnicas criativas que permitem o autoconhecimento”.

Quando os colaboradores foram solicitados a identificar alguns desses saberes, 40% os relacionaram a aspectos instrumentais do PEA: a) “uso de filme e músicas”; “variados objetos artísticos, documentos, relatos de experiências, narrativas, audiovisuais”, confundindo técnicas com recursos didáticos materiais; b) “saber do processo educativo; uso de instrumentos para apresentação de temas, vídeos, músicas e *softwares*”, referindo-se a instrumentos e recursos didáticos materiais; c)

“planejamento de aula e escolha de tecnologia que provoque discussões, indagações, pesquisas sobre um tema”, referindo-se a técnicas de ensino. Outros professores (30%) relacionaram saberes a competências e capacidades: “escuta, capacidade analítica e de síntese”. Nesse ponto, os professores associaram o saber às capacidades cognitivas necessárias à docência, como também às competências didáticas, completando: “escuta, articulação entre conhecimento teórico e vivenciais”. E 20% não souberam responder.

Diante dessa questão, apenas uma professora parece possuir uma concepção mais próxima ao que defendemos sobre esses saberes, diferenciando os pedagógicos dos didáticos. Estes referem-se a: “saber elaborar um plano de aula, saber mediar discussões, utilizar diferentes métodos avaliativos”; aqueles compreendem “a educação enquanto processo social e relacional da constituição de sujeitos”.

Sobre como os professores definiram e identificaram o saber sensível, podemos resumir da seguinte forma:

- a) três (30%) o desconheciam ou não o sabiam definir;
- b) um professor o conceituou como “saber mediado pela arte”;
- c) dois o relacionaram a aspectos socioculturais e psicossociais: “é um saber sensível à realidade psicossociocultural”, “construir um saber a partir das experiências dos estudantes, possibilitando profundas reflexões” – são conceitos relacionados à racionalidade, aliando experiências socioculturais a aprendizagens no PEA –, e o mesmo professor continua: “capacidade de escuta e produção de conhecimento a partir do reconhecimento do outro em interação com o conjunto de conhecimentos acumulados”;
- d) dois professores relacionaram esse saber à palavra “sensibilidade”;
- e) apenas uma professora se aproximou do nosso entendimento sobre o assunto, referindo: “é estar atenta as especificidades culturais do grupo de participantes no PEA e ativar dimensões do ser humano para além de sua racionalidade, dando lugar à expressão de particularidades dos diferentes sujeitos, incluindo a dimensão afetiva”.

Em síntese, à exceção de três professores, aos demais falta uma visão mais integrada das duas dimensões: razão e sensibilidade.

Perguntados sobre como o saber sensível estaria presente em suas aulas:

- a) três professores não souberam responder à questão;
- b) um professor se reportou à palavra “sensibilidade”;
- c) cinco professores relacionaram esse saber à linguagem artística: “na utilização de linguagens diversificadas nas aulas”, “no uso de expressões artísticas e lúdicas”; “uma obra de arte pode ser comparada a um tema a ser desenvolvido; interpretação teatral...”; “propomos vivências com música, teatro, filmes, literatura de cordel, contação de histórias dentre outras técnicas que sensibilizam os estudantes para determinados conteúdos”; “através do estímulo à livre expressão dos alunos...”; “do

estímulo ao recurso da arte e expansão da literatura nos seminários que eles organizam...”.

Dentre esses cinco professores:

- a) três mencionaram a articulação desse saber com atividades colaborativas na sala de aula: “elaboração de acordos de convivência”; “a partir de reflexões construídas nos grupos de pesquisa...”; “construção efetiva do programa com a turma”.
- b) dois se reportaram à dimensão afetiva: um professor colocou a palavra “sensibilidade”.

Dentre os cinco que mencionaram a linguagem artística como componente do saber fazer, uma professora enfatizou “o clima de confiança que tento estabelecer com os grupos”.

O que observamos dessas respostas é que os professores citaram aspectos componentes do saber sensível, como a inclusão da linguagem artística nas aulas, o trabalho colaborativo e a criação de atmosfera afetiva. Percebemos que tais elementos estão sempre vinculados ao trabalho com os conteúdos de ensino, no sentido de facilitar sua apreensão. Não obstante, o saber sensível, a nosso ver, envolve ainda outras dimensões do ser, incluindo a corporeidade, a imaginação e a intuição.

Sobre como os professores identificavam o componente lúdico em suas aulas:

- a) 60% deles afirmaram que o lúdico faz parte de suas aulas;
- b) três responderam que é por meio de: “simulação de situações, uso de música, de filmes e jogos”; “os alunos têm liberdade para escolher como querem trabalhar, de modo que trazem jogos, dramatizações, entre outros”; “utilização de produtos fílmicos para estimular a reflexão sobre determinados temas com os alunos; criação de situações-problema usando recursos lúdicos”.

Pelas respostas dos professores, a dimensão instrumental subjaz à percepção do que seja trabalhar o aspecto lúdico na sala de aula.

Concluindo provisoriamente: a triangulação dos dados

Triangulando as informações amealhadas com a pesquisa realizada e buscando responder aos objetivos da pesquisa, podemos inferir, quanto ao primeiro objetivo (Identificar os saberes pedagógico-didáticos referidos pelos professores universitários em cursos na área de saúde), que os professores colaboradores tinham uma noção ainda incipiente sobre os saberes pedagógicos e didáticos, uns mais que outros. À exceção de uma professora, os demais denotaram mobilizar esses saberes, sem, entretanto, identificá-los com clareza. Esse aspecto foi também observado nos questionários, percebendo-se que os docentes se reportavam a uma tipificação confusa dos saberes e à não distinção entre saberes pedagógicos e saberes didáticos. Os saberes didático-pedagógicos identificados e referidos pelos docentes foram:

“escuta, articulação entre conhecimento teórico e vivenciais”; “técnicas, habilidades de comunicação e relacionais”; “uso de filme e músicas”; “objetos artísticos, documentos, relatos de experiências, narrativas, audiovisuais”; “saber do processo educativo”; “uso de instrumentos para apresentação de temas, vídeos, músicas, *softwares*”; “planejamento de aula e escolha de tecnologia que provoque discussões, indagações, pesquisas sobre um tema”, “metodologia no trabalho com mulheres, oficinas de autoconsciência”; “aprendizagem colaborativa; aprendizagem significativa; prática dialógica; uso de tecnologias”.

Como resultado para o segundo objetivo (Evidenciar o espaço concedido ao saber sensível nas práticas dos professores, mediante análise de suas representações), percebemos, por meio dos ateliês, que os professores apresentam abertura para uma prática pedagógica raciovitalista, demonstrando (inclusive em suas escritas) a importância de se trabalhar o ensino associado à pesquisa, tornando o conteúdo disciplinar mais vivo e pulsante para o alunado. Há toda uma prática já vivida no trabalho pedagógico desses professores, que alia a pesquisa ao ensino de diferentes formas, umas mais criativas e lúdicas que outras (com uso de oficinas, cinema, dramatizações), o que remete também ao grande potencial para que o saber sensível se faça presente. O saber sensível e o lúdico são, de alguma maneira, dispositivos potenciais para as práticas dos professores que, em maioria, se reportam a essas dimensões numa perspectiva ainda instrumentalizadora, como uso de recursos: filmes, jogos, representações.

Quanto ao terceiro objetivo (Evidenciar, descrever e explicar as relações entre saberes pedagógico-didáticos, saber sensível e profissionalidade dos professores colaboradores), obtivemos como principal resultado que a profissionalidade significa um conjunto de saberes – habilidades, conhecimentos e valores – mobilizados no exercício profissional. No caso da docência, são saberes pedagógicos e didáticos mobilizados, sobretudo, na sala de aula. Os saberes pedagógicos dizem respeito às concepções de educação, de ensino, de aprendizagem; e os didáticos referem-se a conhecimentos e habilidades desenvolvidos na sala de aula em relação ao ensino e à aprendizagem. Os professores se referem à mobilização desses saberes, ressignificando suas práticas. Isso foi verificado com as escritas autobiográficas quando avaliam suas participações nos ateliês didáticos, sobretudo, em dois pontos fundamentais: 1) a superação do ensino-transmissão para uma visão de mediação de conhecimentos e saberes; 2) a inclusão, com maior evidência, do saber sensível e do lúdico em suas falas. Há que se mencionar a valorização percebida em relação a esses saberes.

Referências bibliográficas

- ARDOUREL, Yves. *Vers une nouvelle société de la connaissance*. Bordeaux: Ed. Presses Universitaires de Bordeaux, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 2. reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre, 2014.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. 3. ed. Curitiba, PR: Criar, 2004.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Edunijui, 2002.
- LEVY, Pierre. *Cyberculture*. Paris: Odile Jacob, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. Educação, pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil – esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. (Org). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.77-129.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Roberto. *Etnopesquisa crítica: etnopesquisa formação*. São Paulo: Liber, 2006.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. *Éloge de la raison sensible*. Paris: La Table Ronde, [1996] 2005.
- MAFFESOLI, Michel. *Le temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. 3. éd. Paris: La Table Ronde, 2000.
- MAFFESOLI, Michel. *Entretien avec le sociologue Michel Maffesoli*. Interrogé par: Michaela Fiserova. 19 févr. 2006. Disponível em: <<http://www.sens-public.org/article193.html?lang=fr>>. Acesso em: 13 abr. 2016.
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1990.
- MORIN, Edgar (Org.). *Le défi du XXIe siècle: relier les connaissances*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

PIMENTA, Selma G., ANASTASIOU, Léa G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROHART, Jean-Daniel. *Comment enchanter l'école? Plaidoyer pour une éducation postmoderne*. Paris: Dervy, 2013.

Cristina d'Ávila, doutora em Educação com pós-doutorado em Formação de Professores pela Universidade de Montreal, Québec, Canadá, e pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Paris 5 – Sorbonne, Paris, França, é professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e professora associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Leciona, em curso de graduação, o componente Didática e, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, a disciplina Docência no Ensino Superior. É membro da Rede Inter-Regional de Pesquisadores sobre Docência na Educação Superior (Rides) e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (Gepel)

cristdavila@gmail.com

Recebido em 30 de setembro de 2016

Aprovado em 19 de outubro de 2016

Pedagogia como conversação complexa e deliberativa no ensino superior*

José Augusto Pacheco

Joana Sousa

119

Resumo

A Pedagogia no ensino superior é debatida a partir de um olhar oriundo dos Estudos Curriculares, partindo de uma noção abrangente de Pedagogia, que é uma teoria e prática da educação, de um conceito de currículo como projeto, vinculado inquestionavelmente ao conhecimento, e de análises de políticas educativas e curriculares, sobretudo do Processo de Bolonha, na União Europeia. Considera-se, de igual modo, que o currículo, no seu processo de desenvolvimento, concretiza-se numa ação pedagógica, que requer, de acordo com perspectivas teóricas da reconceptualização e pós-reconceptualização curriculares, uma conversação complexa e deliberativa.

Palavras-chave: pedagogia; ensino superior; estudos curriculares; reconceptualização; pós-reconceptualização.

* Neste artigo foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal (nota do editor).

Abstract

Pedagogy as a complex and deliberative conversation in higher education

Higher education pedagogy is debated from the point of view of Curriculum Studies, based on a wide concept of pedagogy, which is an education theory and practice, on the conception of curriculum as a project that is linked to knowledge, and on the analysis of educational and curricular policies, especially the Bologna Process in the European Union. Similarly, it is considered that the curriculum development process is materialized on the pedagogic action which requires, according to the reconceptualization and post-reconceptualization curriculum theories, a complex and deliberative conversation.

Keywords: pedagogy; higher education; curriculum studies; reconceptualization; post-reconceptualization.

Introdução

A partir de uma perspectiva interdisciplinar dos campos de conhecimento Pedagogia, Currículo e Didática (Livingston, 2016; Oliveira, Pacheco, 2013; Libâneo, Alves, 2012;), debatemos o ato educativo no ensino superior partindo de uma noção abrangente de Pedagogia (Libâneo, 2002), que é uma teoria e prática da educação (Almeida, Pimenta, 2011), de um conceito de currículo como projeto (Pacheco, 2012; Pinar, 2007), vinculado inquestionavelmente ao conhecimento (Libâneo, 2016; Pacheco, 2016, 2014; Young, 2016) e de uma análise das políticas educativas e curriculares (Libâneo, 2016; Moreira, 2012), sobretudo do Processo de Bolonha, na União Europeia (Morgado *et al.*, 2015; Leite, Ramos, 2014; Ramos *et al.*, 2013; Galego, Marques, Teodoro, 2011).

Consideramos, de igual modo, que o currículo, no seu processo de desenvolvimento, concretiza-se numa ação pedagógica, que requer, de acordo com perspectivas teóricas da reconceptualização e pós-reconceptualização curriculares (Jung, Pinar, 2016; Pinar, 2015b, 2007; Wallin, 2012), uma conversação complexa e deliberativa (Pacheco, 2017; Pinar, 2015a, 2017; Trueit, 2017; Castner, 2015; Henderson *et al.*, 2015; Wozolek, 2015) no quadro de práticas de ensino superior inovadoras (Ramos *et al.*, 2013; Alves *et al.*, 2012), de uma abordagem crítica (Nottingham, 2016; Pacheco, Sousa, 2016; Lawrence, 2015; Wong, 2014) e de uma reflexão em torno do desenvolvimento profissional docente (Anastasiou, 2011; Ramalho, Nuñez, 2014;), com uma diversidade de aprendizagens profissionais docentes (Pacheco, 2013), perante um pretensão novo paradigma de aprendizagem (Kivunja, 2014), dominado pelas novas tecnologias de aprendizagem (Czeerkawskie, 2016; Lipovsky, 2016).

Pedagogia e sua natureza interdisciplinar

São muitos os trabalhos produzidos nos últimos anos sobre o conhecimento pedagógico na busca de uma relação interdisciplinar com os campos da Didática e o do Currículo, mas no reconhecimento de territórios epistemológicos diferentes e com identidades próprias, tornando-se supérfluas as discussões para saber se o currículo envolve a didática ou vice-versa. Todavia, e a aceitando-se a sua noção mais ampla, a Pedagogia “perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal” (Libâneo, 2012, p. 28), sendo entendida como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (p. 30).

Muitos outros autores têm uma perspectiva semelhante (Oliveira, Pacheco, 2013; Libâneo, Alves, 2012), ainda que a Pedagogia, pelo menos quando entendida como teoria e prática da educação, seja referenciada pela relação que é estabelecida entre docente e discente em torno de um dado conhecimento. No âmbito do ensino superior, e porque o artigo centra-se somente neste nível, os subsídios teóricos de novo modelo de formação universitária estão orientados “para que a organização da prática de ensino não esteja mais assentada na transmissão de conhecimentos, mas na interação entre professor/aluno/conhecimento” (Almeida, Pimenta, 2011, p. 40). A Pedagogia tem, inquestionavelmente, uma preferência conceptual ligada ao processo de ensino e de aprendizagem, tendo-se como adquirido que a dimensão pedagógica de um docente universitário não é objeto de formação, em função da importância atribuída quer ao conhecimento especializado de uma área ou disciplina, quer à pesquisa e produção científica. Por conseguinte, na Pedagogia, tal como na didática e no currículo, pois estes dois campos intersectam-se no espaço do processo de ensino e de aprendizagem, tem como pressuposto a educação, cujo processo se viabiliza “como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente” (Libâneo, 2002, p. 34), tornando os professores em aprendentes, num processo de aprendizagem ao longo da vida, cujas crenças são decisivas para a sua aprendizagem profissional (Livingston, 2016).

O entrecruzamento de campos epistemológicos – e já referimos que a Pedagogia, no estudo relativo ao processo de ensino e de aprendizagem, tem a particularidade de intersectar didática e currículo, aproximando-os sobretudo no currículo-em-ação ou no currículo que é construído nas salas de aula –, torna-se possível, se o currículo for explorado conceptualmente como projeto, num modelo aberto do seu processo de desenvolvimento, bem afastado de um plano, devidamente ancorado e orquestrado a partir de metáforas produzidas pela racionalidade técnica (Pacheco, 2012; Pinar, 2007). Os Estudos Curriculares direcionam-se, assim, para o paradigma da compreensão, tão presente nos movimentos da reconceptualização e da pós-reconceptualização (Pinar, 2015b), ou seja, de uma construção curricular baseada nas esferas pública e privada ou nas dimensões social e subjetiva de sujeitos-aprendentes.

Mesmo que a sua evocação gere divergências teóricas, o conhecimento é a base da interdisciplinaridade que torna possível ligar de forma compreensiva Pedagogia, currículo e didática. A partir do momento em que se processa a transformação curricular, pela seleção e organização do conhecimento escolar (Pacheco, 2016, 2014), o conhecimento torna-se num poderoso instrumento de educação (Young, 2016), bastante valorizado nas políticas transnacionais e com incidência efetiva nos sistemas educativos nacionais (Libâneo, 2016).

Face às ideias dominantes da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, que tendem para acentuar o relativismo do conhecimento, torna-se crucial revalorizar o conhecimento escolar, como propõe Moreira (2012, p. 184), na medida em que “os padrões culturais do cotidiano não são suficientes. Faz-se necessária, além da imersão nos padrões do cotidiano, a imersão nos padrões das disciplinas”, tornando-se, ainda, necessária a interrogação “Como organizar o conhecimento escolar para se otimizar a aprendizagem?”.

O Processo de Bolonha¹ é uma resposta, de entre outras, à questão do conhecimento. Em termos de organização da pós-graduação, trata-se de uma prescrição curricular muito significativa na forma de ciclos (1º de graduação, 2º de mestrado e 3º de doutoramento) interligados, de modo a assegurar a mobilidade dos estudantes, de que o programa Erasmus é somente uma das facetas mais visíveis, e o reconhecimento de diplomas, incluindo, ainda, uma mudança de paradigma: do ensino para a aprendizagem, com tudo o que isso significa na elaboração de planos curriculares, com um sistema comum de créditos (sistema europeu de transferência de créditos) e com um outro papel para o professor e o estudante, tudo isto com o objetivo, politicamente declarado, de ser construído um espaço europeu de ensino superior supranacionalmente harmonizado. Tal processo, de acordo com Morgado *et al* (2015, p. 24),

encerra desafios e oportunidades, tendo conduzido, em Portugal, a uma reorganização do currículo como forma de dar resposta às exigências de maior flexibilidade de processos e integração de conhecimentos, procurando assim respostas mais eficazes tanto ao nível da mobilidade, quanto da empregabilidade dos graduados.

Diz-se em textos normativos que Bolonha², tanto na declaração de 1999, como no processo implementado em Portugal a partir de 2005³, implica uma alteração paradigmática para a aprendizagem, aliás como é reforçado, em 2015, nas orientações da União Europeia para o ensino superior.⁴

Esta mudança paradigmática centra-se essencialmente na Pedagogia, com mudanças que passam a estar centradas na metodologia, dizendo-se sobre o

¹ Este processo inicia-se com a Declaração de Bolonha, assinada por 29 ministros de educação europeus, em 1999, no seguimento da *Magna Charta Universitatum*, assinada por reitores de universidades, em 1998, na cidade de Bolonha.

² Cf. Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, Portugal: Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei nº 230/2009, de 14 de setembro, pelo Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho, pelo Decreto-Lei nº 115/2013, de 7 de agosto e pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

³ Cf. Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Este normativo que é uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, impõe mudanças que só seriam completamente uniformizadas, em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010.

⁴ Cf. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015. Disponível em: <http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/esg_2015.pdf?sfvrsn=0>.

conhecimento que este agora é sinónimo de competência, não longe da competição, porque ambas são ditadas pela cultura de prestação de contas e responsabilização, no seguimento de políticas marcadamente neoliberais.

O ensino superior, no Processo de Bolonha, é um ensino centrado no estudante, “correspondendo a uma abordagem relacionada com as investigações das teorias construtivistas de aprendizagem. É caracterizado por métodos inovadores de ensino que procuram a aprendizagem em interação com os professores e outros estudantes, capacitando os estudantes para uma aprendizagem ativa através da resolução de problemas, raciocínio crítico e reflexivo” (Ramos *et al.*, 2013, p. 120).

Olhando-se criticamente para o pós-Bolonha, isto é, para uma década depois da sua implementação, verifica-se, e muitos outros estudos poderiam ser citados, que há tensões que não refletem a mudança paradigmática, incluindo uma conceção de currículo que romperia com a “visão tradicionalista que o restringe à mera transmissão e aquisição de conhecimentos” (Leite, Ramos, 2014, p. 87). No entanto, e contrariando os princípios da mudança de paradigma, a implementação do Processo de Bolonha em Portugal, revela uma clara tensão, que “traduz a distância que existe entre o anunciado e o concretizado” (p. 87).

Numa análise mais exaustiva, e considerando o Processo de Bolonha como um mandato externo, Galego, Marques e Teodoro (2011, p. 104) referem que “foi em geral reconhecida a necessidade de mudança neste setor [ensino superior], no sentido de o aproximar mais das realidade e desafios atuais”. Citam, ainda, que os resultados de pesquisas “não permitem confirmar ou infirmar a hipótese de que o Processo de Bolonha se encontra em um nível muito formal e que traduz pouco em mudanças da vivência do quotidiano da relação pedagógica” (p. 124).

Uma pedagogia de conversação complexa e deliberativa

Neste texto, escrito a partir de um olhar epistemológico dos Estudo Curriculares, consideramos que o currículo, no seu processo de desenvolvimento, concretiza-se numa ação pedagógica, que requer, de acordo com perspetivas teóricas da reconceptualização e pós-reconceptualização curriculares (Pinar, 2007, 2015b; Wallin, 2012), uma conversação complexa e deliberativa. Dito de outro modo: o currículo como projeto, aberto e baseado na compreensão humana, é o suporte teórico-conceitual de uma pedagogia de conversação complexa e deliberativa. Assim, “em tempos em que prevalece um cinismo, que parece ser só político e não ético”, é obrigatório fazer o esforço para reafirmar o currículo como conversação complexa (Pinar, 2017, 2015a) e deliberativa (Henderson, 2015).

Conversação complexa, porque o currículo é a hermenêutica de um sujeito ou sujeitos não incorporados em procedimentos de standardização, numa busca analítica do passado que é futuro e que se torna presente, já que “o futuro não está à nossa frente, está atrás, oculto no passado, num tempo anterior a resultados escolares inscritos numa falsa competição internacional que servem para os políticos esconder as suas próprias lacunas” (Pinar, 2015b, p. XI). Sendo possível “reconhecer

o passado e reconhecer os seus traços no presente, [o que] requer uma constante clarificação” (Jung, Pinar, 2016, p. 30), são dadas respostas com base na importância do contexto, tanto para a compreensão do conceito de currículo, como para as suas representações. Quer dizer, assim, que “quando o passado se torna presente, podemos recomeçar o trabalho através das circunstâncias presentes” (Pinar, 2015b, p. XII). É na perspectiva de currículo como conceito viajante, moldado por influências institucionais, geográficas, culturais, históricas e políticas, que se recontextualiza o seu conceito e o seu propósito (Jung, Pinar, 2016).

Conversação deliberativa que significa, por um lado, a crítica da racionalidade tyleriana, agora ressignificada por conceitos e procedimentos de prestação de contas e responsabilização, no sentido de uma escola como negócio e de uma escola sem ideologia, como se fosse possível a utopia política de uma escola sem crenças, atitudes e comportamentos, despida de valores e baseada num conhecimento asséptico e, por outro, uma nova perspectiva de desenvolvimento do currículo, no sentido de produzir dinâmicas relacionadas com a aprendizagem dos alunos, “inspirada numa arte pedagógica poderosa (Henderson, 2015, p. 1) “ancorada numa pedagogia progressista e emancipatória” e “numa autonomia profissional responsável” (p. 7).

O currículo – e também a Pedagogia – como conversação complexa e deliberativa, que resgata a abordagem reconceptualista (mudança do paradigma técnico para o paradigma da compreensão humana) e a abordagem pós-reconceptualista (centrada na subjetividade, identidade e cosmopolitismo do sujeito), corresponde a uma nova concepção do desenvolvimento do currículo, numa desconstrução do binómio currículo/instrução (Castner, 2015), com marcas de contestação do paradigma dominante do pensamento curricular, de cariz técnico, normativo e burocrático, demonstrando uma imagem fragmentada do desenvolvimento do currículo, no contexto de um sistema de *accountability*, pois o racional tyleriano é, ainda, uma forte estrutura presente no desenvolvimento do currículo e definindo as práticas curriculares de forma standardizada, como se o currículo fosse uma pintura só de números. Sabendo-se que o currículo homogeneizado “idolatra uma gestão standardizada para um grau insuportável” (p. 88), o autor não coloca em causa os *standards*, mas sim, o seu uso padronizado no desenvolvimento do currículo, acreditando que a batalha pela educação pública consiste em reconhecer a existência de dois campos distintos: um, em que reforça a educação emancipatória, outro, que reproduz um controlo totalitário.

Perspetivar a educação mediante o currículo é um projeto que se afirma no quotidiano pedagógico de uma conversação complexa e deliberativa orientado para uma cultura centrada no que acontece nas salas de aula (Wozolek, 2015), que reforça o conceito freireano de conscientização que está na base de uma educação dialógica.

Na conversação complexa e deliberativa como referencial da Pedagogia será de admitir um espaço privilegiado para as práticas inovadoras, sobretudo se a avaliação formativa e a autoavaliação assumirem um lugar central na aprendizagem (Alves *et al.*, 2012) e se os restantes elementos envolvidos no processo pedagógico resultarem de uma abordagem compreensiva, já que a mudança significativa ao nível da aprendizagem “tem a ver com a necessidade de aprendermos com os outros”

(Ramos *et al.*, 2013, p. 104). Além disso, a Pedagogia seguirá uma abordagem crítica, com o questionamento de aspetos ligados ao mundo dos alunos, incluindo os da sua profissionalidade (Nottingham, 2016), com a transição da transmissão do conhecimento para uma perspectiva de ensino baseada em questões sociais, tornando os alunos em co-investigadores do conhecimento (Wong, 2014), com a afirmação de um discurso que seja interrogativo quer à ideologia neoliberal (Lawrence, 2015), quer ao tipo de conhecimento que está na base do novo paradigma de aprendizagem (Kivunja, 2014) e, ainda, com uma atitude deliberadamente de desconstrução de discursos dominados pela estandardização e homogeneização (Pacheco, Sousa, 2016).

Concomitantemente, e ainda na consideração da conversação complexa e deliberativa como referencial da Pedagogia do ensino superior, o desenvolvimento profissional docente envolve tanto a aprendizagem da docência, quanto a formação continuada, como argumentam Ramalho e Nuñez (2014, p. 26), sendo que

os processos de aprendizagem dos professores acontecem na interação com os outros, no contexto de projetos pessoais e do grupo, nos quais aparecem múltiplos fatores. São processos mediados pelos formadores e por ferramentas (materiais ou simbólicas).

Embora o quadro teórico-conceptual do desenvolvimento profissional docente seja amplo e complexo, a aprendizagem da docência é reiteradamente um processo que envolve diversos fatores, desde os políticos até aos organizacionais e curriculares, devendo ser valorizada a aprendizagem centrada no trabalho pedagógico, mesmo que as aprendizagens centradas no conhecimento, na reflexividade e nos resultados sejam frequentemente justificadas.

A essência do trabalho pedagógico traduz-se numa conversação complexa e deliberativa, pelo que

a complexidade do ser professor se constrói na base de uma diversidade de saberes, necessariamente articulados e ligados à teoria e à prática educacionais, que de modo algum podem ser hierarquizados. Quando se afirma que o docente necessita somente de um saber básico – o saber dos conteúdos –, há uma perspectiva muito limitada do ato educativo, já que o instruir, no sentido etimológico (*instruere*) de estrutura por dentro, exige muito mais em termos de conhecimento (Pacheco, 2013, p. 57).

Tal diversidade de saberes exige, por outro lado, uma cultura curricular de colaboração docente e discente, no quadro de uma aprendizagem a partir do outro, testemunhando Anastasiou (2011, p. 50):

Temos observado que na vida e na carreira universitária faltam oportunidades sistemáticas de crescimento pessoal e grupal para o trabalho coletivo, com o desenvolvimento intencional da habilidade de lidar com o outro, com a diversidade de pensamento e de acção, de desenvolvimento de processos cerebrais de mediação, que incluem o ouvir e analisar antes de defender ou atacar ideias, assim como da importante distinção entre a ideia do outro (movimento natural de discordância, fundamental até para o crescimento das sínteses e dos fundamentos dos argumentos) e a pessoa do outro. E o tempo grupal é fator também importante no lidar com esses desafios.

A discussão de uma pedagogia de conversação complexa e deliberativa no ensino superior é vista como crucial numa era em que se regista o aparecimento de um novo veículo educacional – curso *online* aberto e massivo (do inglês *Massive Open Online Course*, MOOC), uma solução global de ensinar conhecimento especializado. Trata-se, assim, de um novo paradigma de aprendizagem (Kivunja, 2014), dominado pelas novas tecnologias. Nos desafios que são colocados na Pedagogia do ensino superior, Czeerkawskie (2016) reforça a importância da aprendizagem formal e não formal mista e da melhoria da literacia digital, ainda que estes desafios tendam a enfatizar a aprendizagem mensurável e o redesenho de aprendizagens em rede, insistindo que o conhecimento está cada vez mais associado às novas tecnologias.

A este respeito, Duarte (2016, p. 100), numa posição crítica, diz que o uso das “tecnologias não gera, por si mesmo, o acesso livre e pleno ao conhecimento”. Idêntica posição é defendida por Lipovestsky (2016, p. 320), que, na análise dos fundamentos de uma civilização do ligeiro, escreve que “os métodos escolares assentam nos valores do esforço e da disciplina, na lentidão e na progressividade controlada, em exercícios repetidos e programas impostos tendo em vista uma aquisição de tipo sistemático”. Tal antagonismo alimenta a ideia revitalizada de uma sociedade sem escola ou Pedagogia, o que para Lipovestsky (p. 321) ganha terreno em autores anteriores, como Ivan Illich, não aceitando o que diz Serres sobre a Internet, que “torna inútil a escola, os professores e as disciplinas, pois todo o saber está acessível a todos, já foi transmitido para sempre e em toda a parte”.

Perante a sociedade da informação, o autor discorda que a mesma signifique o fim da escola ou da Pedagogia, sendo certo que o progresso tecnológico não é o processo cognitivo e, por conseguinte, “estar ligado não é suficiente para pensar” (Lipovestsky (2016, p. 321). O conhecimento das tecnologias, sobretudo o modo como a informação é transformada em conhecimento, não quer dizer que seja potenciado só por si o desenvolvimento do ser humano, pois,

quanto mais numerosos são os conteúdos disponíveis, mais crucial é a forma de interpretá-los, escolhê-los, organizá-los e ordená-los: a informação “bruta” não é sinónimo de conhecimento verdadeiro. O universo do digital pode “encher” as cabeças, mas não tem o poder de criar “cabeças bem-feitas” (Lipovestsky, 2016, p. 321).

É, por isso, urgente e necessária uma Pedagogia de conversação complexa e deliberativa no ensino superior.

Concluindo

Sem a pretensão de registarmos conclusões, porque concluir é fechar ideias, enclausurando-as em perspetivas que nem sempre permitem lançar interrogações, gostaríamos de perguntar, e parafraseando Shay (2016), quando se refere à educação, o que significa aprender através de uma pedagogia baseada na conversação complexa e deliberativa?

As possíveis respostas dependem das diversas propostas curriculares, bem como dos diferentes saberes que dão corpo a um conhecimento especializado e sistemático no ensino superior. Poder-se-á dizer que tal pedagogia não está nem do lado do aluno, nem do lado do professor, como geralmente se pretende através da abordagem de diferentes paradigmas, sendo a docência, tal como advoga Pinar (2007) para o currículo, não um método de instrução, que traduz uma forma eficiente de organizar o processo de ensino e de aprendizagem e impõe uma visão fechada de currículo, centrada na transmissão de conteúdos e no papel central do professor, de preferência pelo valor da sua palavra e pelo significado da palavra escrita, mas uma conversação, isto é, uma problematização do processo de construção do conhecimento, reconhecendo-se o papel do sujeito nessa construção e o espaço/lugar social a que pertence.

Daí que o Processo de Bolonha, em termos de novas perspetivas sobre a aprendizagem, não é um paradigma novo, tão-só o reforço de um dos lados do processo de ensino e de aprendizagem, ainda que sempre que um deles seja reforçado, o outro é diminuído e enfraquecido pedagogicamente. Uma conversação complexa e deliberativa não significa a maximização da Pedagogia centrada no aluno ou no professor, já que um diálogo em torno do conhecimento exige uma deliberação orientada para o questionamento crítico, por mais técnico que seja o conhecimento.

Assim, mais do que realizar estudos sobre o que cada um pensa sobre o processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior, com posições bem diferentes entre professores e alunos, e sempre com os constrangimentos institucionais, muitos deles fruto da regulação transnacional e supranacional, como o Processo de Bolonha, é fundamental direcionar recentrar a pesquisa e a discussão teórico-conceitual no ensino superior para compreender de que modo a conversação complexa e deliberativa pode ser uma teoria e uma prática pedagógica. Quer dizer, por isso, que se trata de uma pedagogia de entrecruzamento de perspetivas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, S. G. (Org.). A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-43.

ALVES, Maria P. et al. Práticas inovadoras no ensino superior. In: LEITE, C; ZABALZA, M. (Coord.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, 2012. p. 957-970.

ANASTASIOU, Léa. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

CASTNER, Daniel J. Teaching for holistic understanding: inspirational events in study of practice. In: HENDERSON, J. C. et al. *Reconceptualizing curriculum development: inspiring and informing action*. New York: Routledge, 2015. p. 39-53.

CZEERKAWSKIE, Betül C. Blending formal and informal learning networks for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 17, n. 3, p. 138-156, 2016.

DUARTE, Newton. Relação entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/198053143508&pid=S0100-15742016000100078&pdf_path=cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00078.pdf&lang=pt>.

GALEGO, Carla; MARQUES, Fátima; TEODORO, António. Reforma do ensino superior e implementação do processo de Bolonha em Portugal: mudanças e encruzilhadas. In: RAMALHO, B. L.; LLAVADOR, J. B.; CARVALHO, M. E.; DINIZ, A. V. (Org.). *Reformas educativas, educación superior y globalización en Brasil, Portugal y España*. Valencia: Editorial Germania, 2011. p. 97-131.

HENDERSON, James C. A new curriculum development: inspiration and rationale. In: HENDERSON, J. C. et al. *Reconceptualizing curriculum development: inspiring and informing action*. New York: Routledge, 2015. p. 1-33.

128

JUNG, Jung-Hoon; PINAR, William F. Conceptions of curriculum. In: WYSE, D.; HAWARD, L.; PANDYA, J. (Ed.). *Curriculum, pedagogy and assessment*. London: Sage Publications, 2016. p. 29-46.

KIVUNJA, Charles. Innovative pedagogies in higher education to become effective teachers of 21st Century skills: unpacking the learning and innovations skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, v. 3, n. 4, p. 37-48, 2014.

LAWRENCE, Melanie. Beyond the neoliberal imaginary: investigating the role for critical pedagogy in higher education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, v. 13, n. 2, p. 246-286, 2015.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Políticas do ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, v. 27, p. 73-89, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 35-60.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-63, 2016.

LIVÂNIO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. *Da leveza: para uma civilização do ligeiro*. Lisboa: Edições 70, 2016.

LIVINGSTON, Kay. Pedagogy and curriculum: teachers as learners. In: WYSE, D.; HAYWARD, L.; PANDYA, J. (Ed.). *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. London. Sage Publications, 2016. p. 225-340.

MOREIRA, António Flávio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, v. 28, n. 1, p. 180-194, 2012.

MORGADO, José C. Ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior: entre a conformidade e a inovação. In: FERNANDES, D. et al. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2015. p. 21-44.

NOTTINGHAM, Paula. The use of work-based learning pedagogical perspectives to inform flexible practice within higher education. *Teaching in Higher Education*, v. 21, n. 7, p. 790-806, 2016.

OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José A. (Org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, José A. Curriculum Studies: what is the field today? *Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, v. 8, n. 1, p. 1-25, 2012.

PACHECO, José A. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (Org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013. p. 45-68.

PACHECO, José A. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 64-77, 2016.

PACHECO, José A. Pinar's influence on the consolidation of Portuguese Curriculum Studies. In: DOLL, M. A. (Ed.). *The reconceptualization of curriculum studies: a festschrift in honor of William F. Pinar*. New York: Routledge, 2017. p. 130-136.

PACHECO, José A.; SOUSA, Joana. O (pós)crítico na desconstrução curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, p. 65-74, 2016. DOI: <10.20952/revtee.2016v19iss17pp 65-74>.

PINAR, William F. *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

PINAR, William F. *Educational experience as lived: knowledge, history, alterity*. New York: Routledge, 2015a.

PINAR, William F. Foreword. In: HENDERSON, J. C. et al. *Reconceptualizing curriculum development: inspiring and informing action*. New York: Routledge, 2015b. p. XI-XVI.

PINAR, William F. Working from within, together. In: DOLL, M. A. (Ed.). *The reconceptualization of curriculum studies: a festschrift in honor of William F. Pinar*. New York: Routledge, 2017. p. 194-205.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (Org.). *Formação, representações e saberes docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 17-37.

RAMOS, Ana et al. Implementação de novas práticas pedagógicas no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 1, p. 115-141, 2013. DOI: <<http://dx.doi.org/10.21814/rpe.2986>>.

SHAY, Suellen. Curricula at the boundaries. *Higher Education*, v. 71, n. 6, p. 767-779, 2016.

TRUEIT, Donna. Complexities of the complicated conversation. In: DOLL, M. A. (Ed.). *The reconceptualization of curriculum studies: a festschrift in honor of William F. Pinar*. New York: Routledge, 2017. p. 161-169.

WALLIN, Jason J. Representation and the straightjacketing of curriculum's complicated conversation: the pedagogy of pontypool's minor language. *Educational Philosophy and Theory*, v. 44, n. 4, p. 366-385, 2012.

130

WONG, Arch C. Moving from a transmission to a social reform teaching perspective: using teacher's action research as critical pedagogy in higher education. *Canadian Journal of Action Research*, v. 15, n. 3, p. 48-64, 2014.

WOZOLEK, Boni. Deliberative conversation: possibilities of equity in everyday schooling. In: HENDERSON, J. C. et al. *Reconceptualizing curriculum development: inspiring and informing action*. New York: Routledge, 2015. p. 99-109.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

José Augusto Pacheco é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

jpacheco@ie.uminho.pt

Joana Sousa é doutoranda do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, e bolsista de investigação científica em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT – SFRH/BD/93389/2013).

joanarfsousa@gmail.com

Recebido em 2 de outubro de 2016

Aprovado em 24 de outubro de 2016

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

Questões sobre a docência universitária no Canadá*

Maurice Tardif entrevistado por
Silvia Maria Nóbrega-Therrien

133

Silvia Nóbrega-Therrien: A expansão do ensino superior constitui um fenômeno presente em vários países nas últimas décadas. Partindo dessa premissa, que fragilidades e potencialidades você identifica na docência universitária em seu país?

Maurice Tardif: No Canadá, como na maioria dos países, desde o século 19, observam-se três tendências principais na evolução do ensino universitário.

A primeira tendência resulta da profissionalização do trabalho do professor universitário. No início do século 19, a ciência ainda estava dominada pelo amadorismo, dado que a pesquisa científica se desenvolvia predominantemente fora das universidades, por exemplo, nas sociedades científicas, das quais a Royal Society britânica é o modelo mais conhecido. A universidade humboldtiana, fundada em 1809 com o nome de Universidade de Berlin e que se impôs por todo o Ocidente no final do século 19, fez com que o professor universitário se tornasse um pesquisador mais e mais especializado, com a missão de ampliar seu campo de conhecimento. Ele é um funcionário do Estado que mantém a universidade. Foi nessa época que, rapidamente, se constituíram os grandes campos e divisões disciplinares conhecidos atualmente: as ciências puras e aplicadas, as ciências naturais

* Traduzido do francês por Rosa dos Anjos Oliveira.

e as ciências sociais e humanas. A pesquisa abrange as disciplinas científicas, enquanto os antigos conhecimentos e formações gerais (filosofia, humanidades greco-latinas, cultura clássica, etc.) herdados da universidade medieval também tenderam a se especializar. Mesmo os filósofos tornaram-se professores de filosofia, lecionando para outros professores de filosofia.

Ora, essa especialização, essa disciplinarização e essas divisões amplificaram-se ao longo do século 20 e, atualmente, elas caracterizam profundamente a pesquisa universitária. Hoje em dia, o professor universitário é considerado, sobretudo, um especialista de ponta de uma disciplina científica; suas pesquisas se inscrevem no seu campo disciplinar e seus verdadeiros interlocutores são os outros cientistas da sua própria disciplina.

A segunda tendência, que demandaria muito mais tempo para ser implementada, é a democratização das universidades. Na América do Norte, desde o início do século 20, o número de universidades aumentou e elas criaram vagas para mais estudantes. No entanto, é sobretudo a partir da década de 1940 que esse processo de democratização se amplia e torna-se extremamente importante nos anos 1960 e seguintes. A democratização desafia as tradições universitárias, porque traz consigo novos públicos estudantis diversificados, com conhecimentos e origens sociais heterogêneos. Passadas algumas décadas, a democratização introduz uma nova divisão na universidade entre as formações de primeiro ciclo (bacharelado) e as formações para a pesquisa (mestrado e, principalmente, doutorado).

Finalmente, a terceira tendência é a instrumentalização da universidade a serviço dos Estados e da economia. Essa tendência é perceptível desde o início do século 19, notadamente com a universidade napoleônica na França e com a universidade humboldtiana na Alemanha, que visavam à formação de um elite científica e técnica a serviço do Estado. Essa mesma tendência estava em andamento nos Estados Unidos nessa mesma época. Ela se acentuará ao longo do século 20, notadamente com a mobilização promovida pelas duas guerras mundiais para que as ciências se colocassem a serviço da economia de guerra, mas também com a industrialização que se apoia nos produtos desenvolvidos pela ciências aplicadas, elas próprias alimentadas pelas ciências fundamentais. A partir da década de 1960, a maior parte das universidades da América do Norte e da Europa (e também as do bloco comunista) foram fortemente integradas à esfera estatal. Elas passaram a ser consideradas instrumentos a serviço do desenvolvimento econômico dos Estados-Nação. Tal tendência ampliou-se fortemente com a ascensão do Neoliberalismo desde os anos 1980: a universidade passa agora a ser considerada como uma força produtiva a serviço da economia e do Estado.

Nos dias atuais, o estreito amálgama dessas três tendências (profissionalização, democratização e instrumentalização) produz tensões e contradições no trabalho dos professores universitários. De fato, estes devem ser tanto pesquisadores altamente especializados, quanto docentes que lecionam para públicos heterogêneos, ao passo que seus trabalhos devem comprovar utilidade pública e econômica. Em síntese, os professores veem-se agora confrontados com uma espécie de quadratura do círculo!

Ora, essas tensões e contrações são extremamente perniciosas, ou até perigosas para a universidade, porque podem provocar a fragmentação desta. De fato, por toda a América do Norte, assiste-se atualmente a uma cisão acelerada da rede universitária: de um lado, encontram-se as prestigiadas e largamente financiadas universidades de elite que investem principalmente em pesquisa e pós-graduação (mestrado e doutorado); de outro lado, encontram-se as universidades mais fracas e subfinanciadas que são, antes de tudo, instituições de ensino de primeiro ciclo ou de formação profissional de primeiro ciclo.

No Québec, essa fragmentação da rede universitária já teve início. Por exemplo, as universidades de Montreal, Laval e McGill definem-se como grandes universidades de pesquisa de alcance mundial, enquanto todas as outras cada vez mais ficam limitadas a ensinar para o primeiro ciclo. Além disso, as formações de primeiro ciclo veem-se assumidas pelos docentes desses cursos em pelo menos 70%: eles, que não têm doutorado, são professores em situação precária, cujo trabalho se limita ao ensino e que não fazem pesquisa. Os sindicatos de professores universitários, evidentemente, lutam contra essa lógica de fragmentação da rede universitária, mas, ao mesmo tempo, seu poder de reação é muito fraco.

Enfim, a universidade canadense e, mais amplamente, a norte-americana entraram numa fase de turbulência que ameaça sua unidade e sua identidade como instituições.

Silvia Nóbrega-Therrien: O domínio dos saberes profissionais para o ensino e para a pesquisa, bem como sua consequente articulação, é destacado como fundamental ao exercício da docência na universidade. Quais os indicativos sobre essa questão nas pesquisas recentes sobre a formação de professores em relação à docência universitária?

Maurice Tardif: Conforme destaquei na resposta à questão anterior, o trabalho dos professores universitários depara-se com tensões e mesmo contradições: eles devem ser pesquisadores mais e mais especializados, lecionando para um corpo discente heterogêneo e tendo que justificar a pertinência social e econômica de sua pesquisa e da sua docência.

Pessoalmente, não acredito que a chamada “pedagogia universitária” seja, por si só, a solução para essas tensões e contradições. O mesmo se aplica à formação pedagógica dos professores universitários: é uma ilusão acreditar que a formação dos professores universitários vá contribuir para mudar substancialmente as três grandes tendências identificadas anteriormente. Tal ilusão opera igualmente ao nível da escola fundamental (obrigatória): a formação dos professores da escola primária e secundária não resolve, por si só, os atuais problemas de nossos sistemas escolares, que, no meu ponto de vista, não são problemas pedagógicos, mas políticos e sociais, ou seja, são problemas decorrentes das desigualdades sociais e das estruturas de poder.

Nesse sentido, a questão mais importante não é pedagógica: “como os professores universitários devem ensinar?”. Ela é principalmente política: “em qual tipo de universidade eles querem trabalhar e a serviço de quem eles querem exercer sua profissão?”.

Infelizmente, esta última questão é claramente ignorada pelas pesquisas atuais sobre a pedagogia universitária e sobre o saber-ensinar dos professores universitários. De fato, tudo se passa como se considerassem que a aprendizagem na universidade seja uma questão de boas técnicas de ensino: técnicas de gestão de grupos, técnicas de utilização das TIC, técnicas de apresentação de planos de cursos, técnicas de avaliação dos estudantes, técnicas de comunicação em sala de aula, etc.

Creio que, atualmente, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre essa visão tecnicista amplamente disseminada no mundo anglo-saxão. Precisamos refletir sobre nossa função de professor universitário e sobre as missões da instituição universitária. Precisamos que nossas concepções sobre a pedagogia universitária estejam amarradas a uma visão social mais ampla do papel da universidade. Como dizia Freire, *a pedagogia é um ato político*. Isso permanece verdadeiro para a pedagogia universitária.

Silvia Nóbrega-Therrien: Como você concebe a formação para a docência na universidade?

Maurice Tardif: Conforme indica a minha resposta à questão anterior, a formação para o ensino dos professores universitários não deve, principalmente, limitar-se às técnicas pedagógicas tão comuns hoje em dia. É preciso acabar com a ideia de que, para dar aula, a utilização do PowerPoint e da Internet constitui o alfa e o ômega da formação dos professores universitários!

Na realidade, o ensino universitário é um trabalho complexo e muito fragmentado. No Canadá, ele abrange quatro grandes funções: o ensino, a pesquisa, os serviços para a coletividade e a contribuição para a vida da instituição.

O ensino propriamente dito compreende o ensino no primeiro ciclo, e também o monitoramento de estudantes no mestrado e no doutorado, sem falar do monitoramento de numerosos assistentes de pesquisa. No meu ponto de vista, a formação deve cobrir o conjunto dessas funções e também as estratégias para equilibrá-las e harmonizá-las, o que é sempre mais difícil para os jovens professores.

Penso que os departamentos e faculdades deveriam oferecer serviços de mentoria para os professores novatos, formando pares com professores mais experientes. Atualmente, são as diretorias dos departamentos que desempenham esse papel, mas, se elas também representam uma autoridade oficial (uma vez que devem, em especial, avaliar os jovens professores para as promoções e para a concessão de permanência), creio que o seu papel de mentor é conflitante.

Além disso, quanto ao ensino propriamente dito, creio que a formação pedagógica também depende das disciplinas a ensinar: muito frequentemente, a pedagogia universitária ignora as disciplinas, como se os conhecimentos específicos de cada uma não tivessem importância para o planejamento pedagógico. Ora, não é a mesma coisa ensinar matemática ou filosofia, engenharia ou serviço social. Sobre esse tema, Shulman mostrou em seus trabalhos de 1986 e 1987 que o “conhecimento pedagógico da matéria” (*pedagogical content knowledge: PCK*) constitui o saber que fundamenta o ensino. O PCK refere-se a “como fazer compreender” a matéria aos estudantes, isto é, a transposição do conhecimento do conteúdo da matéria a ensinar na sala de aula.

Nesse sentido, compreender e dominar sua disciplina não é suficiente para o professor universitário; ele deve fazer um “arrazoado pedagógico” para ensinar de modo eficaz. Em primeiro lugar, antes da aula, ele deve compreender a disciplina, os conceitos e a estrutura dela; depois, transformá-la, isto é, preparar a matéria, munir-se de um repertório de representações (analogias, metáforas, exemplos, etc.) e selecionar as estratégias de ensino apropriadas; em seguida, adaptar tudo isso às características de seus estudantes, levando em consideração ideias pré-concebidas, dificuldades, motivações, gênero, idade, etc. Depois disso, o professor iniciará a prestação de seu serviço docente: ele dá o seu curso, interage com seus alunos e conduz a atividade. Eventualmente, avaliará seus alunos, irá testá-los sobre a matéria, depois refletirá sobre sua prestação do serviço docente e, finalmente, uma nova compreensão daí resultará, que pode ser uma compreensão sobre a matéria, sobre como ensiná-la, sobre os estudantes a quem foi ensinada, e sobre a pedagogia utilizada. Em síntese, mediante a interação entre o conhecimento da disciplina, o conhecimento do conteúdo e os conhecimentos relativos à pedagogia, o professor pode transformar sua disciplina em uma atividade de aprendizagem adequada às habilidades e experiências dos estudantes.

Enfim, a pedagogia universitária deve levar em conta os conhecimentos das disciplinas, porque eles realmente fundamentam a identidade dos professores universitários e determinam as trajetórias profissionais destes por meio de suas pesquisas e produções científicas.

Silvia Nóbrega-Therrien: Para finalizar esta conversa, gostaríamos de uma reflexão sua a respeito das duas dimensões constituintes da docência universitária: na pesquisa, o pesquisador produz saberes e conhecimentos; no ensino, o professor produz aprendizagem sobre esses saberes e conhecimentos. Como, na sua compreensão, a pedagogia universitária pode assegurar a integração dessas duas dimensões, considerando particularmente a prática de ensino na universidade?

Maurice Tardif: Para responder a essa questão é preciso distinguir claramente as missões específicas dos três ciclos universitários: o bacharelado, o mestrado e o doutorado. De modo geral, o bacharelado, que corresponde ao primeiro ciclo da universidade norte-americana, não tem por missão formar pesquisadores. Por sua vez, o mestrado, que corresponde ao segundo ciclo universitário, promove uma introdução à cultura da pesquisa. Finalmente, o doutorado, o terceiro ciclo universitário, visa formar as novas gerações de cientistas e de pesquisadores.

Desse ponto de vista, a articulação entre a pesquisa e o ensino coloca-se diferentemente conforme cada ciclo. No bacharelado, ela varia consideravelmente conforme as disciplinas e os programas de formação. Observa-se na América do Norte um aumento de bacharelados para formação profissional com duração de três ou quatro anos: seu objetivo comum é formar mão de obra especializada nos diversos domínios da vida econômica e social (engenheiros, psicólogos, enfermeiros, professores, advogados, assistentes sociais, profissionais de tecnologia da informação, jornalistas, comunicadores, administradores, etc.). Quanto às disciplinas universitárias tradicionais (física, filosofia, química, história, antropologia, sociologia, literatura, etc.), os bacharelados visam, sobretudo, lançar as bases da cultura científica e metodológica própria a cada campo disciplinar. De fato, esses bacharelados disciplinares têm pouco valor profissional para os estudantes que os frequentam, a não ser que estes já tenham a intenção de se direcionarem para as formações de segundo e terceiro ciclos. Por exemplo, um estudante que conclui um bacharelado em física teórica não conseguirá encontrar emprego nesse domínio: ele deverá prosseguir os estudos ou aceitar um emprego para o qual não foi formado. Atualmente, muitos estudantes com formação científica de primeiro ciclo podem ser encontrados trabalhando no McDonald's!

Qual é o lugar da pesquisa nos programas de primeiro ciclo? Para responder a essa questão, penso que será necessário distinguir dois tipos de conhecimentos universitários: os conhecimentos estabelecidos, que são provenientes das tradições disciplinares, e os conhecimentos em gestação, que são provenientes da pesquisa viva, isto é, da pesquisa que está sendo feita.

No meu ponto de vista, a formação de primeiro ciclo está, sobretudo, delimitada pelos conhecimentos estabelecidos. Sem dúvida, esses conhecimentos provêm da pesquisa científica, porém, ela já é passado: foi validada, foi reconhecida pela comunidade científica e forma a base das tradições disciplinares. Por exemplo, um estudante de física no primeiro ciclo da Universidade de Montreal aprenderá e dominará as teorias estabelecidas há dois séculos; ele aprenderá as bases matemáticas necessárias à física, por exemplo, o cálculo diferencial, o cálculo matricial, a álgebra não linear, etc. Ora, essas bases remontam ao século 19! O mesmo se aplica a todas as disciplinas: os estudantes aí aprendem o que já sabemos. Nesse sentido, a pesquisa viva, a pesquisa atual, desempenha um papel insignificante no primeiro ciclo. É notadamente por essa razão que as universidades aceitam facilmente que os cursos de primeiro ciclo sejam dados, não por professores/pesquisadores, mas por membros do corpo docente que nunca fizeram pesquisa.

Isso não acontece no mestrado e, sobretudo, no doutorado. A propósito, uma tendência da universidade norte-americana é eliminar o mestrado: cada vez mais, os melhores estudantes, se eles desejarem tornar-se pesquisadores de carreira, são convidados a realizarem uma passagem acelerada para o doutorado. Certas disciplinas, como a psicologia, já aboliram o mestrado: após o bacharelado, os estudantes com desempenhos elevados são convidados a passar diretamente para o doutorado. Esse fenômeno está em expansão nas ciências da educação no Canadá.

Finalmente, no doutorado, o papel da pesquisa e dos pesquisadores é fundamental para a formação dos estudantes. Considero que a formação doutoral mantém-se fundamentalmente uma formação artesanal: ela inicia uma relação pessoal, estreita e contínua, durante cerca de quatro anos, entre um aprendiz pesquisador (o estudante) e um pesquisador experiente (o professor, o orientador da tese). A qualidade dessa interação depende muito das competências de pesquisador do professor. Ora, essas competências são resultantes das numerosas pesquisas que ele já realizou e que continua a realizar. Nesse sentido, apenas um pesquisador ativo e competente pode realmente formar um aprendiz pesquisador e, assim, apresentá-lo ao conhecimento vivo, ao conhecimento em processo de elaboração.

Maurice Tardif é professor titular na Université de Montréal, Canadá, de fundamentos da educação (Sociologia da Educação, Filosofia e História das Ideias Educativas) na Faculté des Sciences de l'Éducation desde 2000. Fundador e diretor (de 1993 a 2005) do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE).

<http://www.mauricetardif.com/>

maurice.tardif@umontreal.ca

Silvia Maria Nóbrega-Therrien, doutora em Sociologia da Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha, e pós-doutora em Educação pela Universidade de Valencia, Espanha, é professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de graduação em Medicina. É membro do Conselho Editorial da Editora da UECE (EdUECE).

silnth@terra.com.br

Recebido em 21 de setembro de 2016

Aprovado em 26 de setembro de 2016

Questões sobre a docência universitária no Brasil

Bernardete A. Gatti entrevistada por Isabel Maria Sabino de Farias

141

Isabel Farias: A expansão do ensino superior constitui um fenômeno presente em vários países nas últimas décadas. Partindo dessa premissa, que fragilidades e potencialidades você identifica na docência universitária em seu país?

Bernardete Gatti: Destaco primeiro as potencialidades. A expansão da formação em pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e sua exigência para a docência no ensino superior pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem propiciado certo grau de especialização disciplinar e temática para os que atuam nesse nível de ensino, em várias áreas, o que garante certa densidade formativa; também, embora sem dados precisos, avalia-se que a procura por formação em metodologias do ensino, por parte de docentes, na educação superior tem aumentado muito. Veja-se a institucionalização, com demanda significativa, da Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior (Rades) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Universidade Estadual Paulista (Unesp).

As fragilidades se assentam justamente na falta de formação didática adequada dos que atuam na educação superior e têm que atuar nas graduações com jovens ainda em desenvolvimento, o que exige saber fazer escolhas de material de ensino e de linguagens adequadas para se comunicar com as novas gerações sem perder o rigor dos conteúdos necessários a essa formação. Outra fragilidade é a falta de integração entre docentes que atuam

em determinado curso, com uma concepção clara quanto ao currículo e ao papel de sua disciplina nesse currículo. Falta recuperar o sentido do ensino nas atividades universitárias (aliás, razão da existência de universidades).

Isabel Farias: O domínio dos saberes profissionais para o ensino e para a pesquisa, bem como sua conseqüente articulação, é destacado como fundamental ao exercício da docência na universidade. Quais os indicativos sobre essa questão nas pesquisas recentes sobre a formação de professores em relação à docência universitária?

Bernardete Gatti: Acho que já pontuei algumas questões sobre as quais pesquisas nos informam, sobretudo as que sinalizam fragilidades na docência universitária, em particular aquelas com estudantes e egressos avaliando seus cursos e sua formação. Sob outro ângulo, estudos mostram também a dificuldade de docentes em lidar com estudantes que adentram o ensino superior e que evidenciam problemas em sua formação básica – por exemplo, em leitura e interpretação de textos e na escrita, conhecimentos que se espera ter obtido domínio no ensino médio. Os resultados das avaliações nacionais da educação básica e do próprio Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) corroboram isso. Os mestrados foram criados nos anos 1960 para formar docentes (daí sua denominação) para o ensino superior e por isso era oferecida a disciplina de Metodologia do Ensino em sua proposta curricular. Isso se perdeu, derivando-se os mestrados apenas para a formação em pesquisa, um viés que torna esses cursos deficientes em um dos dois eixos que deveriam sustentar a formação de docentes para o ensino superior: de um lado, a formação disciplinar e em pesquisa, e, de outro, a formação para a docência, para serem “mestres”. Cumprem, assim, apenas uma parte da formação, deixando de lado a oportunidade de propiciar a articulação entre pesquisa e ensino, pesquisa em ensino e conteúdos específicos de campos variados do conhecimento.

Isabel Farias: Como você concebe a formação para a docência na universidade?

Bernardete Gatti: Pensar a formação para a docência universitária implica, no horizonte, a perspectiva dos compromissos éticos e sociais que temos para com as novas gerações. Assim, para ser docente no ensino superior é necessário desenvolver consciência clara sobre o papel da formação e do formador em relação aos jovens. Esses são o foco central desse trabalho. É essencial saber criar condições de aprendizagem: Por que criá-las? Para quem? Com o quê? Como?. Ter uma perspectiva filosófico-política sobre o trabalho docente em relação àqueles com os quais desenvolverá ações pedagógicas. Destas considerações pode-se derivar uma dinâmica curricular formativa. Formações precisam ter um sentido.

Isabel Farias: Para finalizar esta conversa, gostaríamos de uma reflexão sua a respeito das duas dimensões constituintes da docência universitária: na pesquisa, o pesquisador produz saberes e conhecimentos; no ensino, o professor produz aprendizagem sobre esses saberes e conhecimentos. Como, na sua compreensão, a pedagogia universitária pode assegurar a integração dessas duas dimensões, considerando particularmente a prática de ensino na universidade?

Bernardete Gatti: Devemos considerar que já existem conhecimentos consolidados, em ciências diversas e em ciências da educação, oriundos de investigações científicas. Esses conhecimentos podem ser interseccionados, e o são, por grupos de pesquisadores e professores que trabalham com vistas ao campo educacional. Infelizmente, entre nós esse campo interdisciplinar de estudos não é prestigiado. Os frutos das pesquisas nessa intersecção são ponto de partida para investigações futuras e, conforme os conhecimentos e as tecnologias avançam e as comunidades e culturas se modificam, também são necessárias metodologias de pesquisa inovadoras. As pesquisas nessas intersecções contribuem para a ampliação ou a transformação desses conhecimentos – é o conhecimento que fundamenta as práticas pedagógicas.

Os cursos de graduação são a iniciação em formação superior, um primeiro passo nesse nível de formação. É preciso considerar tanto os conhecimentos consolidados e seus fundamentos e forma de construção como seus limites e as dúvidas em relação a eles, para o que as atitudes investigativas contribuem. Mas há um porém: para o ensino aos jovens e o desenvolvimento de aprendizagens efetivas é preciso, no dizer de Shulman (2004),¹ que esses conhecimentos sejam transformados em “conhecimento para o ensino” – o que implica saber selecionar conhecimentos, escolher as formas de abordagem e articulações necessárias, escolher as formas de comunicação, em uma perspectiva didática, com metodologias e práticas de ensino adequadas ao assunto e ao desenvolvimento intelectual dos jovens, considerando seus conhecimentos e conceitos prévios. Para tanto, há a contribuição das pesquisas didáticas e metodológicas, pesquisas que se constroem na intersecção da área dos conhecimentos pedagógicos com as demais áreas de conhecimento. Portanto, investigações das práticas educacionais é campo de pesquisa básico para a formação para a docência, e é um campo interdisciplinar.

¹ SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

Bernardete A. Gatti, doutora em Psicologia pela Université de Paris VII – Université Denis Diderot, com pós-doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University, é docente aposentada da Universidade de São Paulo (USP). Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) e, simultaneamente, pesquisadora senior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de superintendente de Educação e Pesquisa. Foi membro e presidiu o Comitê Científico de Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da Capes. Atuou como consultora da Unesco. Em 2014 assumiu como diretora vice-presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações do setor de Pesquisa e Educação.

gatti@fcc.org.br

Isabel Maria Sabino de Farias, doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UnB), é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de 2010 a fevereiro de 2014. Vice-presidente Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para o período 2015-2017. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas).

isabelinhasabino@yahoo.com.br

Recebido em 21 de outubro de 2016

Aprovado em 24 de outubro de 2016

reserhas

A docência universitária em busca do diálogo entre professores e alunos

Maria Marina Dias Cavalcante

MASETTO, Marcos T. *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta*. São Paulo: Avercamp, 2015. 104 p.

Uma revisitação à obra de Marcos Tarciso Masetto sugere, inicialmente, reflexões advindas de seus estudos sobre formação de professores, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino de graduação, bem como aprimorar a atuação docente no ensino universitário. Em segundo lugar, trataremos de sua obra *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta*, publicada em 2015.

Para o autor, o ensino superior do ponto de vista crítico constitui uma das vias por onde surgirão as possíveis soluções para as demandas atuais da educação brasileira. Dentre as possibilidades postas pelo debate educacional, Masetto vislumbra na formação do professor universitário o alcance da reflexão crítica capaz de aperfeiçoar a prática educativa e, como consequência, a melhoria da aprendizagem dos alunos, além do reconhecimento profissional dos professores. Nesse sentido, o conceito de professor refere-se ao movimento teórico de compreensão do trabalho docente e de sua formação profissional, alicerçada na epistemologia da prática, com base no cotidiano de suas atividades profissionais.

Segundo esse entendimento, o docente precisa ser um ativo investigador, um pesquisador permanente de sua prática, esquadrinhando rotas de superação dos inúmeros reducionismos pedagógicos a que está submetida sua atividade. Para Masetto, o educador não deve restringir sua reflexão unicamente à prática realizada nos domínios da sala de aula. Ela deve acontecer em uma perspectiva crítica, coletiva,

que implique uma abordagem do contexto social no qual a ação docente se desdobra. Masetto define a prática profissional como um exercício constante de reflexão, em que o docente analisa e interpreta sua própria atividade.

É possível perceber nos estudos de Masetto que a abordagem das concepções e práticas de professores em formação é uma das tendências das pesquisas sobre os processos formativos iniciais da docência no ensino superior. Para ele, esse processo de construção da identidade profissional é o resultado do percurso biográfico e da trajetória de formação dos contextos de ação, o que significa dizer que não é possível, nem pertinente, dissociar, na reflexão e na prática, as questões formativas de sua trajetória profissional.

Masetto, em sua obra *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta*, apresenta na introdução, intitulada “O *homo zappiens* na contemporaneidade”, uma discussão acerca do papel tradicional do professor de transmitir conhecimentos e experiências aos alunos. Nessa perspectiva, a aula é considerada um espaço do professor, e o aluno é um mero expectador. Atualmente, apesar de haver diversos recursos tecnológicos dentro da sala de aula, a prática tradicional ainda persiste. Para uma efetiva mudança, é necessária uma transformação na concepção de conhecimento, tal como o *homo zappiens* de Veen e Vrakking (2009),¹ em que o jovem é um processador ativo de informação, resolve problemas de modo muito hábil usando estratégias de jogo, sabe se comunicar muito bem e aprende por meio das atividades de investigação e descobertas relacionadas ao brincar.

No primeiro capítulo, “Revolução tecnológica da informação e da comunicação e a universidade” – já o título aproxima o leitor das possibilidades do uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como apoio para as atividades docentes. Na abordagem desse tema, Masetto coloca o professor universitário diante de uma série de desafios, e, dentre eles, o aluno presente na sala de aula universitária hoje, com destaque para as possibilidades de dinamização das novas formas de construção do conhecimento dos períodos “entre aulas” por meio do uso das TICs.

No segundo capítulo, “A aula universitária: o primeiro desafio”, Masetto aborda a compreensão e vivência da aula como espaço-tempo do professor e do aluno, apontando-a como ambiente de criação e compartilhamento, onde, juntos, ajam e “inter-ajam” e, nesse intercurso de ações, construam um processo de aprendizagem e de formação profissional cidadã. Assim, a aula tornar-se-á um ambiente de interação e aprendizagem mútua, ou seja, a interação passa a ser um aspecto fundante das atividades de ensino e aprendizagem. De modo sintético, Masetto defende essa ideia de interação entre os agentes, propondo reflexões sobre suas práticas sociais, antropológicas e culturais.

¹ VEEN, Wim; VRAKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

No terceiro capítulo, “Trabalhar com a informação e com o conhecimento: nosso próximo desafio”, Masetto enfatiza a necessidade de o professor universitário atualizar-se, e, além de envidar esforços nesse sentido, também deve centrar-se na aprendizagem dos alunos, contemplando a área de conhecimento, os aspectos afetivo-emocionais, as habilidades e atitudes e os valores. O autor destaca a aprendizagem significativa, que exerce transformações no aprendiz e das quais resultam novos modos de ele ver o mundo, com a descoberta de novos significados e sentidos para fatos, informações, conhecimentos. Masetto destaca, ainda, a aprendizagem continuada, implicando mudança de atitudes que, continuamente, conduzam o aluno aprendiz a buscar aprender e a desenvolver sua formação e educação pessoais. Não se trata, portanto, de focar exclusivamente o uso da tecnologia ou a importância do conhecimento (o cognitivo, “conteudista”), mas também, de englobar outras dimensões da pessoa que vão além.

No quarto capítulo, intitulado “Os alunos não se interessam pelos conteúdos da disciplina. O desafio: como envolvê-los?”, Masetto ressalta a influência do contexto de mudanças no qual se insere a docência universitária, carregada de uma série de desafios que merecem a reflexão daqueles envolvidos com o ensino superior. O autor destaca os seguintes pontos para a discussão: os jovens universitários querem descobrir a relevância e aplicabilidade do que aprendem (seja nos conteúdos, seja nas atividades propostas em aula ou fora dela); eles questionam e valorizam os métodos de ensino e de avaliação; eles pretendem participar de um processo de formação que lhes permita desenvolver a autonomia profissional.

No quinto capítulo, “Sou um bom professor porque cumprio integralmente o programa de minha disciplina!”, o docente universitário é analisado como profissional que necessita se compreender como ser histórico-social mediante sua prática. Dessa forma, Masetto credita ao paradigma da racionalidade prática a contribuição para que os profissionais da educação superior compreendam que as dimensões pessoais e profissionais relacionam-se dialeticamente, influenciando no ser professor.

Diante do desafio apresentado no sexto capítulo, “Como avaliar os alunos num curso de graduação?”, Masetto propõe o conceito de avaliação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais refletem, contextualizam e tentam compreender suas ações. O fazer pedagógico está voltado para o questionamento, para o pensamento crítico do profissional em relação às particularidades do seu agir. Além disso, o autor concebe a prática como lugar de produção de conhecimentos, e não apenas de aplicação deles, tal como considerado na racionalidade técnica. Na concepção que ele propõe, reconhece-se a existência de um conhecimento produzido especificamente na prática, em que avaliação e aprendizagem caminham juntas.

No sétimo capítulo, “Planejamento da disciplina e da aula como espaços e tempos de aprendizagem e de formação profissional”, Masetto trata de uma questão importantíssima: o planejamento de uma disciplina como instrumento de ação educativa. Ele apresenta o planejamento como uma ação refletida e coletiva, em que

não há neutralidade, pois, por trás de qualquer ação há um referencial que a fundamenta, mesmo que o professor não tenha consciência desse fato. Em outras palavras, o autor retrata o que representa para o professor e para o aluno criarem processos de planejamento, em que os dois, ao mesmo tempo, são sujeitos e objetos das transformações, bem como as possibilidades que o ato de planejar enseja – projetar o futuro com o conhecimento do presente. A reflexão a respeito é relevante, e Masetto se debruça nela com grande esforço, apresentando sugestões valiosas acerca de decisões, estratégias e atividades.

No oitavo capítulo, “O professor construindo sua docência em equipe com seus pares”, Masetto propõe uma mudança de concepção na qual se passe a considerar a aula como espaço e tempo do professor e do aluno, onde ambos possam trabalhar conjuntamente para que a aprendizagem aconteça. Para isso, professor e aluno precisam trazer suas colaborações, estudos, debates, perguntas, alternativas e dúvidas.

Finalmente, no nono capítulo, “O professor e a resposta aos desafios da docência na contemporaneidade: uma nova atitude”, Masetto propõe que atitudes e competências novas do professor se impõem para responder a esses desafios: abertura ao diferente, ao criativo, ao ousado, à inovação, ao diálogo, ao trabalho em equipe com seus pares, à parceria, à corresponsabilidade, à mediação pedagógica com seus alunos para realização do processo de aprendizagem e à disponibilidade para construção de uma mediação pedagógica.

150

Desses desafios e possíveis encaminhamentos trata este livro, no qual o autor busca um diálogo com professores do ensino superior que possuem semelhantes perplexidades perante a docência universitária neste século. Enfim, queremos falar da alegria que o autor expressa em sua obra “por ser o portador destas discussões e inovações nas práticas pedagógicas”.

Maria Marina Dias Cavalcante, doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é professora de Didática da Universidade Estadual do Ceará (UECE) atuando na graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, membro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd, GT de Didática), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (Gepefe), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e coordenadora do grupo de estudos “Professores, Escola, Formação, Reflexão, Meio Ambiente” (Performa).

maria.marina@uece.br

Recebido em 28 de setembro de 2016

Aprovado em 30 de setembro de 2016

Contribuições da pedagogia freireana para a formação de professores no Brasil

Hamilton Perninck Vieira

Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116 p.

Segundo a literatura especializada na área de formação de professores, a docência na universidade, sobretudo dos anos 1990 aos anos 2000, vem se consolidando como campo de investigação acadêmica (D'Ávila; Veiga, 2012). O entendimento de que "a atenção ao caráter pedagógico do trabalho do docente" é secundária (Rios, 2009, p. 14) embasa-se na ideia de que basta saber um conteúdo para saber ensiná-lo; entretanto, ensinar pressupõe saberes plurais no que concerne à gestão da sala e dos conteúdos (Tardif, 2002; Gauthier, 1998), uma vez que, para cada ciência, existe uma didática específica.

A prática pedagógica do professor na universidade, quando pautada na reprodução do modo como aprendeu com seus mestres, esteia-se na prática profissional. Historicamente, a Pedagogia não teve como foco o ensino do adulto, mas da criança, num contexto em que as ciências humanas se constituíram como ciência no bojo das ciências sociais e do método experimental (Cunha, 2009). Para alguns, a ciência da educação é desprovida de um objeto de estudo. Outros defendem que a Pedagogia é ciência da prática e para a prática, e que o processo de ensino-aprendizagem constitui-se como objeto de investigação (Franco, 2003; Pimenta, 1996).

A secundarização do ensino na formação para a docência universitária é reforçada pelo produtivismo no âmbito da pesquisa acadêmica. No processo de estrangulamento da docência universitária, o foco está apenas na dimensão técnica da pesquisa, deixando à margem os aspectos ontológicos, epistemológicos

e metodológicos do aprender a ensinar na universidade, ancorado em questões como: Pesquisar o quê? Para quê? Onde? Quando? A favor de quem e contra quem?

O reconhecimento de que as formulações e as práticas de Paulo Freire encontram-se matizadas por um pensamento engajado num tempo e realidade histórico-culturais, e que sua práxis pedagógica é proponente de uma prática pedagógica docente-discente emancipatória, nos encaminha para assumir a concepção de docência universitária ancorada na esperançosa busca crítica de um projeto educativo humanizador (Braga, 2012).

No livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, escrito de forma dialogada com Ira Shor, Paulo Freire descreve critérios sustentadores de uma pedagogia humanizadora, alicerce político-pedagógico para a docência universitária emancipatória, a partir de vinculações entre educação libertadora, diálogo, ciclo do conhecimento e transformação social, fundantes de uma pedagogia engajada.

A obra estrutura-se em sete capítulos. No prefácio, é discutida a concepção de educação libertadora. No primeiro capítulo, os autores refletem sobre como pode o professor transformar-se num educador libertador. No segundo, apresentam a relativa, porém necessária, contribuição da educação para a transformação social. Já no terceiro, a discussão se desdobra em torno de temores e riscos da transformação. No quarto capítulo, os autores ponderam sobre a existência de estrutura e rigor na educação libertadora, seguida da discussão em torno do “método dialógico” de ensino, da “pedagogia situada” e do *empowerment*. No quinto, os autores versam sobre a existência de uma “cultura do silêncio” nos Estados Unidos e a perspectiva do anseio, entre os jovens, por “libertação”. No sexto, os autores problematizam a superação das diferenças de linguagem existentes entre educadores libertadores e alunos. O último capítulo anuncia a utopia, materializada no sonho da transformação social.

Uma diferenciada contribuição do livro *Medo e ousadia* traduz-se na explicitação do conteúdo explicativo da prática pedagógica docente-discente, a partir do Ciclo do Conhecimento, ou Ciclo Gnosiológico, que se apresenta em dois momentos dialeticamente articulados: o da produção de um conhecimento novo e o instante em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. O processo de ensinar-aprender, portanto, efetiva-se quando se ensina e se aprende o conhecimento já existente e trabalha-se a produção do conhecimento ainda não existente (Freire; Shor, 1986).

Os momentos que compõem o Ciclo do Conhecimento nos oferecem elementos para analisar a docência universitária na perspectiva humanizadora de Paulo Freire, orientada pela concepção de conhecimento que supera a lógica diretiva da educação, em que o(a) professor(a) faz apenas a descrição de uma aprendizagem que já acontecera em alguma outra parte. O(a) professor(a) relata conclusões a que se chegou em outro lugar e o(a) estudante não precisa se movimentar na busca por ir além desse conhecimento que assume caráter meramente informativo, longe de se configurar como formação humana (Freire; Shor; 1986).

Se alentada por políticas comprometidas com a humanização dos sujeitos humanos, a docência universitária, potencialmente, terá maior capilaridade junto àqueles que ocorrem à universidade pública. É nessa direção que Shor e Freire (1986) afirmam que a educação é política e que a política tem perspectivas de educabilidade.

O aporte freireano apresentado, em diálogo com Ira Shor, leva-nos a considerar que a docência universitária de perfil humanizador encontra-se eivada pela humildade do(a) professor(a) em saber que pode (re)aprender, sem que tenha que renunciar ao que já sabe; ao contrário, demonstra sua competência ao revelar que sabe sobre o objeto e onde quer com ele chegar na relação que estabelece com os(as) estudantes (Shor; Freire, 1986).

Shor e Freire (1986) consideram que produzir conhecimento é saber que sabe alguma coisa; é ensinar e aprender um conhecimento que realmente existe agora e que pode ser conhecido para sempre. Daí poder-se perceber que os(as) estudantes se “presentificam” na sala de aula, pois não se encontram alienados(as) do ato de aprender aqui e agora desde que o(a) professor(a) invista em processos desencadeares da motivação:

Só posso descobrir isso observando o que os/as estudantes dizem, escrevem e fazem. Mas, em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os/as estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala. (Freire; Shor, 1986, p. 17).

A docência universitária se constitui e institui como práxis fundante da ação pedagógica quando assume, também, a dimensão política, uma construção de sujeitos histórico-sociais que têm um papel político e uma responsabilidade pedagógica perante o seu meio social, para além da universidade. Para tanto, a associação rigorosidade-liberdade se faz necessária. A rigorosidade pressupõe a liberdade de expressão:

Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. Penso que temos que compreender, com paciência, que a questão do rigor na educação libertadora não nos é colocada provocadoramente, no mau sentido da palavra. [...] se não formos capazes de demonstrar que a abordagem dialógica é muito séria, muito exigente, muito rigorosa, e implica uma busca permanente de rigor, se não se for capaz de demonstrar isso fazendo-o; e não através do discurso, acho que falhamos na nossa proposta. (Freire; Shor, 1986, p. 98).

A valorização do pensamento divergente – revelado em contribuições que superam a expectativa, o convencional –, é um indicativo do exercício da rigorosidade epistemológica, que pressupõe possibilitar a aproximação dos(as) estudantes com a realidade que os cerca, criticando-a. Ao articular a teorização de suas realidades, professor(a) e estudantes consideram a totalidade de mundo, a leitura de contexto (Freire; Shor, 1986).

Ao estabelecer o tensionamento entre diferentes tipos de discurso e as produções acadêmicas, decorrentes de pesquisas produzidas por eles(as) e a produção clássica existente, o(a) professor(a) contribui para que os(as) estudantes avancem em suas ideias ou compreensões. A intervenção pedagógica de juntar as peças do

conhecimento consolida o “momento indutivo”, que tem a ver com o “esforço de re-totalização [sic] da totalidade dividida em partes” (Freire; Shor, 1986, p. 189-192).

O reconhecimento das diferenças individuais em termos dos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social dos(as) estudantes se constitui no trabalho pedagógico coordenado pelo(a) professor(a) como traço da rigorosidade metodológica, conforme anunciam Shor e Freire. A compreensão do saber e do não saber, como condições circunstanciadas e provisórias, deixa claro para os(as) estudantes que eles(as) podem e vão aprender.

A docência universitária humanizadora é aquela em que tanto os(as) professores como os(as) estudantes aprendem, são sujeitos cognitivos, curiosos, mesmo que assumam, institucionalmente, posições diferenciadas. Trata-se de “agentes críticos do ato de conhecer” que se materializa na produção do conhecimento novo e no reconhecimento do conhecimento existente, pois “o interesse do professor pelo objeto de estudo estimula a curiosidade e, por consequência [sic], estimula o entusiasmo do estudante. Dessa forma, as condições para a iluminação do objeto se estabelecem” (Freire; Shor, 1986, p. 125). O entusiasmo do(a) estudante, por sua vez, pode advir do nível de complexidade da metodologia utilizada, se em conformidade com o seu perfil sócio-afetivo-cognitivo e a abertura do(a) professor(a) para a sua participação nas relações estabelecidas em sala de aula, mediadas pelo conhecimento.

154

Na concepção freireana, trata-se de uma construção social e histórica de assunção do poder interior pelo ser humano que se encontra na condição de sujeito do diálogo; um ser condicionado, mas não determinado (Freire; Shor, 1986). No contexto da docência universitária, que tem como ponto de partida e de chegada a realidade social, o empoderamento pode se constituir como processo dinâmico, inconcluso de assunção de espaços e tempos conquistados com ética, autenticidade e reivindicação de direitos.

Por fim, na obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* é possível pensar em traços da pedagogia freireana que podem contribuir para a docência universitária e a formação de professores no Brasil. Pensar o ensino superior a partir do Ciclo do Conhecimento, que articula o ensino e a pesquisa de forma integrada, possibilita retotalizar na universidade dicotomias complexas instituídas e particionadas pela história da Ciência, tais como: teoria-prática, sujeito-objeto, razão-emoção, todo-parte.

A concepção de conhecimento, apresentada na obra *Medo e ousadia*, segue na direção de superar a lógica cartesiana diretiva e vertical ainda presente no ensino superior. Proponente do saber docente universitário na perspectiva dialógica e política da educação, permite a práxis fundante da ação pedagógica assentada nos ritmos de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e social dos(as) estudantes. Quando o(a) professor(a) e os(as) estudantes exercem o poder de produzir conhecimento dentro ou fora da sala de aula, estão confirmando seu poder de refazer a sociedade.

A abordagem dialógica, ancorada na relação rigorosidade-liberdade, permite a alunos(as) e professores(as) das licenciaturas e/ou da pós-graduação *lato e/ou stricto sensu* entender que não há saberes maiores nem melhores, mas sim diferentes; e se faz necessário refletir que, para formar professores na universidade, não basta saber, é preciso outro campo de conhecimento: aprender a aprender ensinar.

Referências bibliográficas

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. *Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Editora da USP, 2009. p. 211-235.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como Ciência da Educação*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

SCHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf>>.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?* São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2009. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_9_PAE.pdf>.

Hamilton Perninck Vieira é mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), professor efetivo da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE e membro do Observatório da UECE.

hvp_@hotmail.com

Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e membro da Cátedra Paulo Freire e do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, sediados na UFPE. Integra a Rede Freireana de Pesquisadores, vinculada à Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC).

margaretessamp@yahoo.com.br

Recebido em 21 de setembro de 2016

Aprovado em 26 de setembro de 2016

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre docência universitária

Francisco Kennedy Silva dos Santos

159

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 7, n. 1, p. 98-103, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.maiza.com.br/adm/producao/5.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2016.

O Programa Didática em Ação (Prodea), da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), em Guarapuava, no estado do Paraná, desde 2001 vem assessorando a comunidade de ensino superior da região em temas pertinentes à organização do trabalho pedagógico na docência universitária. Além do trabalho permanente de assessorias, o projeto contempla a organização de grupos de estudos, pesquisas e diversos cursos que vêm mobilizando os profissionais de ensino superior para a necessidade do desenvolvimento profissional na área da didática.

ANDRADE, Telga P. Pontes. *O professor universitário, sem formação pedagógica, a origem e a construção de uma práxis docente: que racionalidade? que caminhos?* Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3291/1/2006_tese_TPPAndrade.pdf> Acesso em: 14 jul. 2016.

Narrativas de histórias de vida e entrevistas semiestruturadas forneceram os dados para a análise do discurso de 20 professores de universidades públicas e

particulares de Fortaleza, estado do Ceará, Brasil, destituídos de formação pedagógica, sobre suas práticas de ensino, modos de ser e fazer, e suas concepções sobre como, onde e com quem aprenderam a lecionar. Intenta-se construir um quadro teórico sobre o saber docente e uma ilustração das múltiplas facetas e de sua origem. Três características da sua prática de ensino foram identificadas: que ela é uma prática autodidata-intuitiva; que se assenta na existência de um dom ou talento especial para o ensino, concebendo-o como arte, e numa identidade disciplinar; que o conhecimento da matéria lecionada é considerado como primordial. Côncios ou não, os professores do ensino superior são detentores de uma prática, um discurso e uma teoria pedagógica original e própria, constituída por meio de situações reais de ensino em sala de aula, e que deve ser considerada na pesquisa educacional.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? *Revista Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/2976/2423>> Acesso em: 14 jul. 2016.

160 Pesquisa-ação resultante de parceria da Pontifícia Universidade Católica do Paraná com a Universidade de Lisboa, Portugal, por meio de uma vivência do grupo de pesquisa "Paradigmas educacionais na formação de professores", num projeto desenvolvido no Seminário de Aprofundamento de Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. Participaram quatro doutorandas, coordenadas por duas doutoras/pesquisadoras, em 15 encontros presenciais. Concomitantemente, foi utilizado um ambiente virtual (Eureka) que possibilitou o contato contínuo dos pesquisadores. Objetivou-se a formação pedagógica de professores mediante uma metodologia que atendesse ao paradigma da complexidade, com atividades fundamentadas na produção do conhecimento, tomando-se como base aquelas realizadas pelas doutorandas, no âmbito *stricto sensu*, nível de doutorado, na área de educação. Ao longo dos encontros, a pesquisa mostrou-se como um espaço colaborativo de aprendizagem da docência e de compartilhamento da produção do conhecimento, contribuindo para a formação pedagógica consciente e responsável dos envolvidos como pesquisadores e professores na educação superior.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. *Pedagogia universitária: um campo de conhecimento em construção*. Fortaleza: Ed. UECE, 2014. 120p.

A autora destaca a formação pedagógica como ação que pode revigorar a prática docente, permitindo conhecer e discutir experiências acontecidas nesse território, dialogando com a temática em pauta em suas buscas pelo conhecimento. A introdução apresenta o estudo em sua trajetória de construção; a primeira parte, composta por dois capítulos, aporta subsídios para compreensão da temática em estudo; a segunda parte, integrada também por dois capítulos, suscita o diálogo na

expressão dos participantes da pesquisa e expõe as evidências desse processo, desencadeando a reflexão e a crítica; na terceira parte, destacam-se as possibilidades de um campo de conhecimento em elaboração.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. 340p.

A organizadora e sua equipe do grupo de pesquisa “Formação de professores, ensino e avaliação” se dedicam a compreender e a analisar a formação do professor universitário e a repercussão dessa condição para a profissionalização dos docentes do ensino superior nas dimensões política e institucional. Identificam a existência de iniciativas e experiências no âmbito da formação acadêmica (cursos, disciplinas, por exemplo) e da formação continuada, incluindo projetos institucionais. Usando uma definição conceitual de espaço, lugar e território, questionam a fluidez das iniciativas de formação, que ocorre por falta de regulação legal para o exercício da docência universitária e valorização epistemológica dos saberes pedagógicos na universidade. Contestam a compreensão de que a necessidade da formação seja somente uma responsabilidade individual dos sujeitos interessados nessa profissão. Os textos apresentados incluem a fundamentação teórica e o percurso investigativo do grupo que, para cobrir um número mais extenso de experiências, dividiu-se em subgrupos, anunciando a complexidade que envolve a pesquisa colaborativa.

161

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SILVA, Silvina Pimentel. *A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa*. Teresina: Edufpi, 2014. 127 p. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2015/10/Docencia-universitaria-e-integra%C3%A7%C3%A3o-ensino-pesquisa-Livro-1.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

Trabalho colaborativo entre os autores, pesquisadores, doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica, notadamente pelo intercâmbio de pesquisadores no fomento à formação em pesquisa de sujeitos em diferentes estágios de desenvolvimento. Os referenciais teóricos propostos e as reflexões e análises desenvolvidas foram conduzidos por questões que vislumbram compreender a atitude do docente diante da transformação pedagógica das matérias de ensino, assim como a formação de sujeitos cuja aprendizagem repousa na construção dos conhecimentos e saberes objeto do ensino e da pesquisa, uma vez que se pontua e defende uma formação integral e para além do ensino na atualidade. As análises buscam compreender “como” ensina o professor universitário que mantém ou não vínculo com atividades de pesquisa com vistas à produção do conhecimento e à formação de um sujeito crítico-reflexivo.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444006.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

Reflexão sobre a experiência pessoal de ser docente da educação superior e as especificidades dessa docência. A autora destaca a formação do profissional e o aluno adulto como aspectos marcantes e reflete sobre os saberes pedagógicos para a docência do ensino superior, os efeitos corrosivos da burocratização pedagógica e a desprofissionalização dos docentes. Os desafios para a docência no ensino superior englobam: 1) a educação como mercadoria; 2) a sociedade da informação; 3) a banalização do trabalho docente. Esses desafios provocam, muitas vezes, desgastes, juntamente com um sentimento de perda e fracasso. A banalização do docente é velada e silenciosa.

FLORES, Maria José Batista Pinto. *Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2014. 316 p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7GN4/tesemariajosefaeufmg_1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jul. 2016.

162

A profissionalização docente é influenciada pelo contexto socio-histórico em que está inserida. E, quanto às diferenças e semelhanças entre as percepções e as configurações da docência verificadas nas duas universidades pesquisadas, ressaltam-se os aspectos singulares da profissionalidade relacionados às opções políticas para a educação superior no Brasil e na Argentina.

FREIRE; Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0255.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

Com base na noção de campo de Bourdieu, é analisada a percepção de docentes do ensino superior de uma universidade pública quanto aos diferentes agentes do campo educacional e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão. Os dados foram obtidos em entrevistas semiestruturadas, que foram examinadas por análise de conteúdo. Os resultados revelam dificuldades relacionadas à gestão de sala de aula e semelhanças entre professores com e sem experiência prévia no que diz respeito à insegurança didática, ao valor dado a apoio (ou não) dos colegas de trabalho e ao número de atividades desempenhadas. Constataram-se relações de dominação dos professores mais experientes sobre os novatos no trabalho

universitário. Essas relações de poder refletem, claramente, a diferenciação de capital cultural e simbólico de quem adentra um novo campo, demonstrando as estruturas mais gerais de um campo na perspectiva de Bourdieu.

HUET, Isabel; COSTA, Nilza; TAVARES, José; BAPTISTA, Ana Vitória (Org.). *Docência no ensino superior: partilha de boas práticas*. Aveiro, Portugal: UA Editora, 2009. 195 p.

Reunião de relatos de professores de várias áreas científicas que tornam públicas experiências pedagógico-didáticas. No prefácio, Isabel Alarcão ressalta que o livro dá “visibilidade à atividade de ensino, a qual está na base do conceito de *scholarship of teaching*, expressão difícil de traduzir em português, mas que, a par das outras funções exercidas pelos ‘acadêmicos’, traz para a ribalta a função ensino no sistema do ensino superior, salientando o seu estatuto de comprometimento, pesquisa e rigor”. Destina-se, portanto, aos docentes do ensino superior das várias áreas científicas, especialmente com o intuito de estimular a reflexão, o questionamento, a interação, a partilha e o debate.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. 248 p.

A busca pela consolidação da Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior (Ries), mediante a participação no Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), representados por quatro universidades gaúchas – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade Federal de Santa Maria –, traz para o cenário nacional resultados de pesquisas e estudos, enfocando temas referentes à pedagogia universitária e ao desenvolvimento profissional no contexto da interdisciplinaridade, demarcando os diversos domínios do conhecimento. Objetivando contribuir para a construção do conhecimento sobre a educação superior e considerando o compromisso social, a Ries congrega professores-investigadores implicados com esse nível de formação, expandindo suas ações, permitindo o acesso irrestrito a protagonistas e cenários onde se desenvolvem as práticas educativas e favorecendo a interatividade e a interinstitucionalidade cooperativa.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Inep, 2000. 80 p. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/197>> Acesso em: 14 jul. 2016.

O estudo divide-se em duas partes: "Professor do Ensino Superior: identidade e desafios" e "Ensino e pesquisa como mediação da formação do professor do Ensino Superior". A primeira parte reúne três textos: "Docência universitária e os desafios da realidade nacional", de Marília Morosini; "Professor universitário no contexto de suas trajetórias como profissional", de Silvia Maria de Aguiar Isaia; "El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas", de Rafael Porlán Ariza e José Martín Toscano. Na segunda parte há quatro textos: "Ensino como mediação da formação do professor universitário", de Maria Isabel da Cunha; "Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente", de Denise Leite; "Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior", de Maria Estela Dal Pai Franco; "O lugar de reflexão na construção do conhecimento profissional", de Marlene Correro Grillo. Os temas discutidos resultaram do I Simpósio de Educação Superior, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Luterana Brasileira (Ulbra), em setembro de 1999.

NOVAIS, Robson Macedo. *Docência universitária: a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015. 263 f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-10062015-174501/pt-br.php>> Acesso em: 14 jul. 2016.

164

Estudo de caso único envolvendo um professor do ensino superior que se destacou sucessivamente nas avaliações institucionais aplicadas aos estudantes de uma universidade paulistana. Os dados referem-se às atividades e avaliações produzidas para uma disciplina de bioquímica, ao planejamento de ensino, à observação das aulas e ao mapeamento de suas crenças didáticas. Quatro pilares sustentam a atividade de ensino desse professor: 1) contexto institucional; 2) base de conhecimentos; 3) reflexão sobre a prática; e 4) dimensão pessoal. Seus conhecimentos foram construídos e ampliados, predominantemente, mediante sua experiência em sala de aula e reflexões estimuladas por atividades paralelas à docência. O contexto institucional ofereceu-lhe as condições de trabalho e a infraestrutura que viabiliza e favorece sua atuação e seu desenvolvimento profissional. Por fim, destacou-se uma dimensão pessoal, pela qual se reconhece um profundo interesse desse professor pela aprendizagem efetiva de seus alunos, sua capacidade de gestão da sala de aula e sua sensibilidade para identificar e utilizar as necessidades e os interesses dos alunos no processo de ensino.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

Os autores abordam a educação superior como uma experiência em construção, na qual estão envolvidos inúmeros sujeitos e instâncias institucionais. Colocam seus conhecimentos e experiências a serviço da reflexão crítica e criativa para fomentar a inovação do ensino e a qualidade da docência universitária, contribuindo para a consolidação do campo referente à formação do professorado do ensino superior, que se tem afirmado como imprescindível para a melhoria qualitativa desse nível de ensino. Espera-se oferecer aos professores, às instituições de ensino superior, aos pesquisadores da área da formação e das práticas docentes no ensino superior e aos futuros professores em fase de formação uma abordagem teórico-prática do que se chama atualmente pedagogia universitária.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. *O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3163/1/2011_Tese_FKSSANTOS.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender os elementos constituintes da relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido nos cursos de licenciatura na área de ciências de uma instituição de ensino superior e dos saberes e suas implicações resultantes para o processo de formação contínua do professor reflexivo-crítico. Os resultados evidenciam que os docentes investigados, movidos por uma racionalidade técnica que se funde em sua prática, apresentam deficiências pedagógicas que impedem a superação do hiato teoria e prática, cristalizando cada vez mais a separação do pensar e do fazer. Diante desse contexto, o professor-bacharel dos cursos investigados tem uma pedagogia própria, pautada na transmissão do conteúdo, e, segundo suas representações, não considera a formação pedagógica como base para a docência, mas, sim, os saberes da área específica da sua formação profissional.

TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2003. 128 p.

A explosão da frequência no ensino superior é uma conquista social dos ideais democráticos modernos que trouxe novos públicos aos bancos escolares, tornando esse ensino uma realidade qualitativamente distinta com a qual todos (decisores políticos, gestores, professores e estudantes) devem aprender a lidar. Essas preocupações motivaram e nortearam os autores: António Teodoro (*Ensinar e aprender no ensino superior: tendências e desafios no caso português*), Oscar C. de Sousa (*Aprender*

e ensinar: significados e mediações), Maria Lucia Vasconcelos (Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate), Marcos T. Masetto (Docência universitária: repensando a aula) e José B. Duarte (Participação ou tédio na universidade: um modelo crítico *versus* um modelo dogmático).

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. Facultad de Ciencias Sociales. *Programa de Actualización en Docencia Universitaria*. Disponível em: <http://www.sociales.uba.ar/?page_id=14992>.

O Programa de Atualização em Docência Universitária é destinado a docentes tanto da graduação quanto da pós-graduação. Por meio de uma plataforma virtual, propõe ferramentas didáticas e pedagógicas a esses profissionais, além de um amplo conhecimento da universidade, de seu funcionamento e seu contexto.

UNIVERSIDAD DE CHILE. *Programa en docencia universitaria con uso de TIC (Décima Segunda Versión) año 2016*. Disponível em: <<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/pregrado/desarrollo-y-perfeccionamiento-docente/antecedentes/93882/programa-en-docencia-universitaria-con-uso-de-tic-ano-2016>>.

166

O programa tem como objetivos habilitar docentes universitários nas competências associadas à utilização de ferramentas computacionais básicas para a criação e modificação de produtos digitais destinados à docência; promover competências progressivas no uso e desenho de ambientes de aprendizagem e de didáticas digitais colaborativas para aplicação nas disciplinas que lecionam; implementar mudanças metodológicas e didáticas nos processos e ambientes de aprendizagem concretos apoiados por tecnologias digitais de informação e comunicação de acordo com o nível de competência adquirido em TICs; e desenvolver processos reflexivos acerca da implementação, dos benefícios e do impacto dos recursos de informática no trabalho docente.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. *Programa Docencia*. Disponível em: <<http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/docencia/>>.

Apresentado pelo Departamento de Docência Universitária e pela Red Institucional de Formación y Evaluación Docente como um dos recursos de fortalecimento acadêmico, o Programa corresponde a uma opção de formação acadêmica docente para professores universitários. Constitui uma alternativa flexível na qual cada participante tem a oportunidade de decidir, a partir de suas necessidades e interesses, a rota de aprendizagem e crescimento na área da docência.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALÈNCIA. Instituto de Ciencias de la Educación. *Programa de Formación para la Docencia Universitaria (PAU y FIPPU)*. Disponível em: <<https://www.upv.es/entidades/ICE/info/U0464953.pdf>>.

O objetivo geral do programa é iniciar e desenvolver a profissionalização do docente universitário no século 21. Neste sentido, pretende promover junto ao professor competências referentes a: construção de uma visão do processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário, com o fim de conseguir uma atividade docente o mais eficaz possível; gestão do processo de ensino-aprendizagem, de maneira sistemática e coerente; gestão das metodologias de trabalho e das tarefas de aprendizagem; utilização estratégica de distintos modos de comunicação pedagógica; emprego adequado dos recursos para a aprendizagem e o ensino, em especial das TICs; direcionamento das interações nas relações entre professor e aluno; auxílio ao aluno em seu processo de formação integral; trabalho em equipes multidisciplinares para a realização de projetos de inovação educativa; desenvolvimento de um pensamento reflexivo em sua prática docente; questionamento dos deveres e dilemas éticos da profissão docente universitária.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Curso de Pedagogia Universitária destinado à profissionalização continuada dos docentes da Universidade de São Paulo*. [Relatório de Gestão – Quadriênio 2006-2009]. Disponível em: <<http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/anexo11.pdf>>.

167

O programa objetiva estimular o desenvolvimento docente em intervenções intencionais no cotidiano, efetivando o papel da pedagogia no ensino superior, estudando, compreendendo, renovando e valorizando o seu lugar nas práticas de gestão pedagógica e de atuação docente, nos contextos institucionais, a partir de diagnóstico efetivado com a Pró-Reitoria e com os grupos de trabalho, considerando dados dos trabalhos realizados com os grupos de docentes e gestores participantes do curso nos anos de 2007 e 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). *Programa DES "Docência no Ensino Superior"*. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/prograd/programa-des/>>.

O Programa Docência no Ensino Superior (DES) integra ensino, pesquisa e extensão e tem como objetivo promover ações pedagógicas formativas de caráter permanente, contribuindo para a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional e troca de saberes na docência universitária.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (Ufop). *Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior*. Disponível em: <<http://www.prograd.ufop.br/index.php/nap/docencia-no-ensino-superior>>.

O Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior visa criar e ampliar espaços para o diálogo e a permanente reflexão sobre os desafios da docência universitária, tendo como protagonistas os professores. Entre os principais objetivos do programa estão: propiciar um olhar amplo sobre o saber docente e sobre as práticas docentes na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop); ampliar a compreensão sobre o planejamento didático como parte do processo de planejamento de ensino, considerando as exigências legais, a estruturação curricular do ensino de graduação na Ufop e as orientações técnicas para elaboração do plano de ensino; favorecer as discussões sobre os papéis do professor e do estudante universitário nos processos de ensino-aprendizagem; oportunizar a formação continuada dos docentes ingressantes na universidade, por meio da reflexão e da teorização da prática diária no ensino superior; e incentivar a organização de grupos de estudos entre os professores.

168

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/programas-academicos/pibid>>.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tem como objetivo elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior. Na UTFPR, o Pibid constitui atividade optativa dentro dos cursos de licenciatura, com os objetivos de: incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação [...]; proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...]; incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores de futuros professores.

UNIVERSITAT POMPEU FABRA [Barcelona]. *Programa de Formación Inicial en Docencia Universitaria*. Disponível em: <https://www.upf.edu/cquid/es/2_formacio/1_formacio_inicial.html>.

O programa pretende proporcionar formação básica em docência ao corpo de professores da universidade, de acordo com os paradigmas docentes do Espaço Europeu de Educación Superior (EEES) e, ao mesmo tempo, oferecer uma formação pedagógica e didática que possibilite a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a inovação e a qualidade profissional. O programa tem como público-alvo os professores com menos de três anos de experiência em docência, e os principais objetivos são: desenvolver as competências adequadas para exercer a docência no marco do EEES; proporcionar aos participantes adquirir os conhecimentos, as habilidades e as atitudes vinculadas às competências docentes dos professores universitários; iniciar os professores novatos nas atividades de planejamento, desenvolvimento de metodologias docentes e avaliação; e possibilitar a tomada de consciência da necessidade de inovação educativa no contexto universitário.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=fuvWVZn8wsYC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summa ry_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 14 jul. 2016.

Inicialmente, trata da universidade de maneira geral, seu aparecer histórico, suas mudanças no tempo, os modelos em que se cristalizou institucionalmente, suas vicissitudes no Brasil contemporâneo e seus limites, possibilidades, desafios e tarefas no presente. Em seguida, examina os princípios metodológicos da aula, que são acompanhados de uma reflexão sobre a dinâmica da sala de aula propriamente dita. Finalmente, discute a construção social do conhecimento escolar, questionando o mito da fronteira entre ciência e cultura e a centralidade da avaliação da aprendizagem desenvolvida no ensino superior.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre (RS): Artmed, 2004.

O livro está organizado em função de três eixos de análise: a) a própria experiência como professor universitário; b) a perspectiva curricular; c) a qualidade da docência. No primeiro capítulo, "A universidade: cenário específico e especializado

de formação”, apresenta as forças sociais que impõem mudanças na universidade, lista os grandes objetivos que a legislação espanhola exige para essa instituição e trata da sociedade do conhecimento. No segundo, aborda as “Estruturas organizacionais das instituições universitárias”. No terceiro, “Os professores universitários”, analisa o professor nas dimensões profissional, pessoal e administrativa. No quarto, “Formação do docente universitário”, apresenta as questões básicas para essa formação: 1) Sentido e relevância da formação; 2) Conteúdo da formação; 3) Destinatários da formação; 4) Agentes da formação; e, 5) Organização da formação – modelos e metodologias. No quinto, “Os alunos universitários”, apresenta o outro protagonista do cenário universitário. Em síntese, o compromisso da universidade com a sociedade civil e a necessidade de refletir sobre o trabalho aí desenvolvido pelos professores, são aspectos que surgem de modo recorrente ao longo do texto.

Francisco Kennedy Silva dos Santos, doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pós-doutor pela Université du Québec à Montréal, Canadá, é coordenador do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor permanente e pesquisador do curso de graduação em Geografia e do PPGEO e, também, coordenador do PIBID-Geografia da UFPE. É líder do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/CNPQ/UFPE) e pesquisador do Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador (da UFC, Faculdade de Educação). Membro e pesquisador da Rede Interregional sobre Docência na Educação Superior (Rides). Pesquisador colaborador do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE) da Universidade de Montreal, Canadá.

kennedyufpe@gmail.com

Recebido em 22 de setembro de 2016

Aprovado em 26 de setembro de 2016 Alberto Damasceno

avaliadores
ad hoc 2016

Ana Lúcia Galinkin
Benoni Cavalcanti Pereira
Bianca Salazar Guizzo
Catarina Santos
Caterine Vila Fagundes
Celeste Aparecida Pereira Barbosa
Dalton Alves
Diana Carvalho de Carvalho
Ewerton Helder Bentes Castro
Geovana Ferreira Melo
Jane Bittencourt
Lígia Martha Coelho
Lílian do Valle
Lillian Maria Alexandre
Luci Mara Bertoni

Lúcia Maria de Assis
Maria Isabel de Almeida
Marília Gouvea de Miranda
Marli André
Nalú Farenzena
Otilia Maria Dantas
Patricia Vasconcelos Almeida
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Regina Lúcia N. F. Felix Batista
Robson dos Santos
Sílvia Maria Almeida
Vanessa Bueno Campos
Vânia Gasparello
Virgínia Pereira da Silva de Avila
Viviane Castro Camozzato

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)

- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: Em Aberto – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

Conheça outras publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

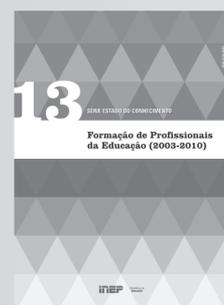
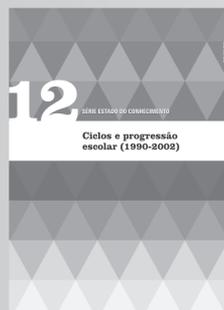


SÉRIE DOCUMENTAL

- Relatos de Pesquisa: Divulgam análises realizadas por iniciativa do Inep ou em parceria com outras instituições.
- Textos para Discussão: Divulgam reflexões e estudos de pesquisadores e estudiosos sobre temas atuais da área de educação.

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO

- Revela o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema em sua diversidade.



RBEP

- Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) tem periodicidade quadrimestral e publica artigos resultantes de estudos e pesquisas e resenhas de obras atuais que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional.