

Francieli Nunes da Rosa

PARADIGMAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: DA RACIONALIDADE TÉCNICO-
INSTRUMENTAL AO PARADIGMA CRÍTICO-
REFLEXIVO

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Passo Fundo, RS, sob orientação do
prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2014

A Deus, que amo acima de tudo,
À minha avó, que me faz acreditar que tudo é possível quando
nos dedicamos de todo o coração e que me ensinou a
honestidade e a postura de um caráter ético.

A toda minha família, meus amigos, meu noivo, minha discipuladora, meus professores e,
principalmente, meu orientador, que, com postura de pai, me ensinou a trilhar os caminhos da
educação, da escrita e da perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas infinitas misericórdias; por me carregar em Seus braços nos momentos de desespero. Por fazer eu não me esquecer de tudo o que eu fiz e de sempre acreditar que o que me falta Ele já me deu, bem como por me lembrar de sempre glorificá-Lo pelo que eu vivi. Agradeço por saber que És minha herança e que sou tua porção, atraída pela redenção no olhar. Se a graça é como um oceano, estou me afogando. Os céus e a terra se encontram e o meu coração é tomado em grande furor e eu não perco meu tempo em lamentos quando eu me lembro que Tu me amas.

Agradeço à minha avó, pelas orações, pelo carinho, pelo apoio e por acreditar que eu sempre posso ir mais longe.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe e a meu noivo, por compreenderem que o pouco tempo com eles resultou na escrita desta dissertação.

Agradeço à minha discipuladora, por suas infinitas orações, carinho e toda palavra de consolo quando eu estava cansada de tudo.

Agradeço aos professores, em especial ao meu orientador, que não se cansou de me cuidar como filha intelectual, percebendo minhas falhas e melhorias na escrita.

Agradeço a banca examinadora, por aceitar o convite.

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. *Para uma pedagogia do conflito* (SANTOS, 1996).

RESUMO

A presente dissertação de natureza qualitativa buscou compreender a docência no ensino superior a partir de dois paradigmas intitulados: racionalidade técnico-instrumental e crítico-reflexivo. O objetivo concentrou-se em analisar e identificar de que forma a produção acadêmica no ensino superior se posicionou frente aos dois paradigmas entre os anos de 1996 a 2014. Desta forma, a pergunta norteadora da dissertação foi: qual dos dois paradigmas em discussão, a docência no ensino superior se mostrou mais pertinente nos escritos acadêmicos? A inquietude para a investigação deste tema se mostrou a partir de discussões orientadas no grupo de pesquisa intitulado “Improvisação docente no cenário da expansão da educação superior: o problema da identidade do professor universitário”. Assim, a pesquisa se classifica como teórico/bibliográfica, associada a uma pesquisa documental. O referencial teórico para os três primeiros capítulos foram construídos com base em algumas bibliografias específicas da área, tendo como autores de base: Alarcão (1996); Behrens (1998); Benincá (2002); Chauí (2001); Cunha (1998); Descartes (1993); Dewey (1979); Fávero & Tonieto (2010); Freire (1983); Giroux (1996); Ghedin (2005); Kuhn (1991); Libâneo (1990); Masetto (1998); Mizukami (1986); Pérez Gómez (1995); Pimenta (2008); Rodrigues (2007); Rorty (1992); Sacristan (2000); Santos (2002); Silva Júnior (1996); Shön (2000); Skinner (1972); e Tardif (2009) aos quais subsidiaram a exploração de conceitos como docência no ensino superior, a expansão e democratização do ensino, relação professor e aluno, a pesquisa em sala de aula como construção de processos de aprendizagens, a educação na perspectiva técnica, o ensino aliado ao movimento reflexivo e a própria formação do professor universitário. A pesquisa documental se constituiu na análise de alguns periódicos sobre educação, mais precisamente utilizada no último capítulo. A escolha dos periódicos foi livre, o único critério que utilizamos foi ter artigos publicados sobre docência no ensino superior. Os periódicos foram: Educação UNISINOS (2014); Perspectiva UFSC (2011); Paidéia USP (1996); Linhas Críticas UNB (2008); Educação & Realidade UFRGS (2001); Educação e Pesquisa USP (2013). Esta pesquisa compreendeu a investigação, o exame e a organização das informações que foram categorizadas e analisadas para enfim neste último capítulo, elaborarmos a revisão bibliográfica ancoradas nos autores Santos (2004), Buarque (2005) e Chauí (2003) para darmos conta do objetivo proposto para a dissertação.

Palavras-chaves: Docência no ensino superior; paradigmas; racionalidade técnico-instrumental; crítico-reflexivo;

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
1.1 Metodologia.....	16
2 A RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	18
2.1 Caracterização e abordagem histórica do paradigma da racionalidade técnico-instrumental.....	18
2.2 A configuração dos elementos que envolvem a docência no paradigma técnico-instrumental.....	29
2.2.1 Currículo.....	30
2.2.3 Ensino.....	33
2.2.4 Interação professor e aluno.....	34
2.3 O contexto educacional que favorece a abordagem da racionalidade técnico-instrumental.....	36
2.4 Limites da abordagem da racionalidade técnico-instrumental.....	39
3 POR UM PARADIGMA CRÍTICO-REFLEXIVO NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.....	42
3.1 Esclarecimento conceitual do paradigma crítico-reflexivo.....	43
3.2 Categorias crítico-reflexivas de três tradições educacionais	46
3.2.1. Matriz marxiana: por uma emancipação crítica na educação superior.....	48
3.2.2. Pensar reflexivo: contribuições pragmatistas para uma docência na educação superior	54
3.2.3. O professor investigador: características e finalidades da investigação-ação no ensino superior.....	60
3.3 Definições dos agentes que envolvem a prática docente no paradigma crítico-reflexivo	64
3.3.1. Currículo.....	65
3.3.2. Didática e ensino: uma relação necessária.....	68
3.3.4 Professor e aluno.....	72

4 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO ANO DE 1996 A 2014 ENVOLVENDO A SUA POSIÇÃO EM AMBOS OS PARADIGMAS.....	75
4.1 Um olhar panorâmico dos periódicos escolhidos.....	76
4.2 Análise classificatória: entre a docência e os paradigmas	78
4.3 Análise bibliográfica: algumas perspectivas dos referenciais teóricos sobre a docência e os paradigmas.....	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS PRIMÁRIAS.....	96
REFERÊNCIAS SECUNDÁRIAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

Os impactos da globalização econômica, cultural, digital e social se propagam com uma espantosa velocidade, o que, de certa forma, tem justificativa na evolução tecnológica. Esse fenômeno da globalização afeta, em diferentes graus, as rotinas dos países do mundo e nos impele a uma natureza universal do processo constitutivo da sociedade contemporânea. Esses impactos têm gerado mudanças que se tornam cada vez mais visíveis no cotidiano do cidadão e uma das principais características desse novo legado social é o estrondoso acúmulo de informação. Embora essas informações não sejam produzidas necessariamente no ensino superior, é dele que se originam os técnicos e pesquisadores que integram as instituições que estão no mercado e que trabalham com a ciência e a tecnologia.

Atualmente, conforme observam os pesquisadores Gilberto Teixeira e Zaira Regina Zafalon (2014) em uma matéria sobre as políticas educacionais no site “Ser professor universitário”, o acúmulo de conhecimento produzido e difundido concentra-se em poucos países, identificados como Grupo dos Sete, ou G7, onde se concentra a produção de 70% dos trabalhos científicos do globo, apesar de esse conjunto responder apenas por 14% da população mundial. Essa concentração da informação em apenas alguns países provoca, de modo significativo, um desequilíbrio internacional em todos os níveis, pois esta simples constatação coloca em crise o papel tradicional do ensino superior, que costumava estar relacionado à produção e à divulgação do saber e que hoje, com a evolução tecnológica, deixa de ser o cerne do conhecimento, a saber, a crise cartesiana.

Desta forma, a crise citada acima¹, teve sua tradição e pensamento colocados em discussão no fim da Modernidade, com isso, uma acelerada mudança aconteceu neste cenário

¹ Na tentativa de aproximar conhecimento e sociedade globalizada, a matriz epistemológica cartesiana entrou em crise e levou consigo boa parte do racionalismo funcionalista, dando espaço para uma sociedade da informação, um tanto baseada na praticidade do conhecimento. Sobre a matriz epistemológica, no livro intitulado *Meditações sobre a Filosofia Primeira* (1999, p.94), René Descartes elaborou um projeto epistemológico, que deu vigor ao pensamento racional moderno, um dos argumentos desencadeados por ele foi a dúvida metódica, ele destacou: “não há quaisquer indícios concludentes, nem marcas assaz certas por onde se possa distinguir nitidamente a vigília do sono, que me sinto inteiramente pasmado: e meu pasmo é tal que é quase capaz de me persuadir de que estou dormindo” e, continua: [...] e coisas semelhantes, não passam de falsas ilusões; e pensemos que talvez nossas mãos, assim como todo o nosso corpo, não são tais como os vemos. Todavia, é preciso ao menos confessar que as coisas que nos são representadas durante o sono são como quadros e pinturas, que não podem ser formados senão a semelhança de algo real e verdadeiro. Dessa argumentação, podemos extrair um importante traço do projeto cartesiano, movimento no qual a substância pensante solidifica sua crença na representação e abandona qualquer possibilidade do corpo auxiliar na constituição do conhecimento. Descartes concluiu que as

instigando, conforme relata a pesquisadora Maria Aparecida Behrens (2000), a reflexão sobre o processo de globalização, que passou a integrar os sistemas financeiros, econômicos, políticos e sociais das nações. Essa mudança tornou as nações cada vez mais interdependentes e inter-relacionadas e, ao mesmo tempo, mais dependentes de uma estrutura econômica global. Paralelamente, ocorreu a transição da sociedade industrial, voltada para a produção de bens materiais, para a sociedade do conhecimento, voltada para a produção intelectual com uso intensivo de tecnologias. Um relato dessa mudança que atingiu inúmeras instituições, em especial a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e principalmente no ensino superior, está destacado no livro *Um discurso sobre as ciências*, de Boaventura de Sousa Santos (2002).

No livro, Boaventura destacou a ordem científica dominante, tratada por ele como “o paradigma dominante”, que diz respeito ao modelo de racionalidade herdado a partir do século XVI e consolidado no século XIX. Essa nova racionalidade científica vislumbrava uma única forma de se atingir o conhecimento verdadeiro, aquela decorrente da aplicação de seus próprios princípios epistemológicos e de suas regras metodológicas. Por se tratar de um modelo de racionalidade hegemônica da época, a ciência moderna, por intermédio de precursores como Bacon, Vico e Montesquieu, não demorou a permeabilizar o campo do comportamento social. Como bem afirma Boaventura (2002, p.18), “tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade”. Por consequência desse modelo hegemônico e centralizador, a crise decorreu da interatividade de uma série de condições teóricas e sociais. Boaventura (2002, p.25) destaca, inicialmente, quatro condições teóricas que contribuíram para a crise do paradigma dominante: a teoria da relatividade de Einstein; a mecânica quântica; o questionamento do rigorismo matemático; e o avanço do conhecimento nas áreas da microfísica, química e biologia na segunda metade do século XX.

representações provêm de uma junção de algo semelhante a uma coisa que deve ser verdadeira e real. Nesse sentido, ele considerou a existência de uma verdade através das coisas simples e universais e estendeu essa conclusão à matemática, uma vez que toda a ciência matemática foi construída a partir dessas coisas simples e universais, sem auxílio da experiência, sua precisão é indubitável, afirma o filósofo. E, por fim, Descartes explica: "(...) quer eu esteja acordado, quer esteja dormindo, dois mais três formarão sempre o número cinco".

Essas condições propiciaram uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico e duas grandes reflexões puderam ser destacadas a partir da lição de Boaventura (2002, p.29): na primeira, questiona-se o conceito de lei e de causalidade e releva-se, antes, o conteúdo do conhecimento do que a sua forma. Ante a esse cenário, Boaventura propõe um modelo emergente, oriundo da segunda grande reflexão, o qual denomina “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (2002, p.46). Esse modelo estrutura-se em um paradigma científico de conhecimento prudente e em um paradigma social de uma vida decente. Para justificar o seu modelo, Boaventura utiliza-se de quatro princípios sobre o conhecimento: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. A tradicional visão cartesiana, que acompanhou todas as áreas do conhecimento no século XIX e em grande parte do século XX, não deu mais conta das exigências da comunidade científica e da formação acadêmica dos estudantes exigida na sociedade moderna. A proposição mecanicista e reducionista que levou à fragmentação – à divisão/dualismo – foi um procedimento advindo do pensamento newtoniano-cartesiano, que veio sendo superado pela ideia de sociedade do conhecimento que propõe a totalidade.

A partir disso, Behrens (2000) em seus estudos, também coaduna com Boaventura ao relatar que a *Era das Relações* exigiu conexão, inter-relacionamento, interconexão, visão de rede, de sistemas integrados. Em suma, trata-se de reconstruir, ressignificar e reconectar o conhecimento que foi fragmentado em partes e reassumir o todo. A visão de superar não é fazer desaparecer, mas progredir na reaproximação do todo. "Pois o todo está em cada uma das partes, e, ao mesmo tempo, o todo é qualitativamente diferente do que a soma das partes" (BEHRENS, 2000, p. 49). Tal ressignificação trata-se da crise e da superação da matriz epistemológica cartesiana destacada acima, pois o pensamento positivista acentuado pela visão newtoniana-cartesiana ensejou a racionalidade, a objetividade, a separatividade, a decomposição do todo em partes fragmentadas e impulsionou para uma formação acadêmica reducionista. Outro agravante do pensamento técnico-racional-instrumental da ciência, acentuado pelo advento do mundo globalizado e do pensamento neoliberal, redundou na formação sectária, competitiva e individualista, que, em nome da técnica e do capital, pareceu perder muito da função de buscar formar homens responsáveis, sensíveis e que venham buscar o sentido da vida, do destino humano e de uma sociedade justa e igualitária.

Além disso, essa crise também pode ser caracterizada como o confronto entre a concepção de que o desenvolvimento histórico do indivíduo e da sociedade se dá por meio do uso correto da razão contra aquele que afirma o fim da história, enquanto história de avanços e progressos. O conhecimento nesse novo período, como bem afirmam os professores pesquisadores Gilberto Teixeira e Zaira Regina Zafalon (2014), priorizou a dimensão tecnológica, em estreita sintonia com as relações de mercado. O saber e o conhecimento, no mundo globalizado, pareceram perder muito de sua função de busca de sentido para a vida, o destino humano e a sociedade, para tornar-se "produto comercial de circulação" orientado pela ideia de aplicabilidade. Conseqüentemente constatou-se a emergência de uma nova ética, na qual se valorizou, não mais o humano, mas o que atende aos interesses do mundo econômico. Nesse novo cenário, a produção globalizada de bens, justificada pela incessante competição que associa qualidade e lucro, convive com um nível razoável de exclusão social e desemprego, especialmente naqueles países do terceiro mundo rotulados como emergentes.

Nessa crescente expansão do conhecimento, com sua aplicabilidade tecnológica enquanto produto comercial de circulação e a velocidade requerida por este processo, um deslocamento no papel social do ensino superior se apresentou como resultado de uma pequena desvalorização dele como instituição fundamental para a produção do saber. As exigências de uma economia globalizada afetaram diretamente a formação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento, tornando-se relevante alertar que o profissional esperado para atuar na sociedade contemporânea exigia uma formação qualitativa diferenciada daquela que estava se formando. A partir disso, a concepção formativa do professor universitário se ergueu sobre atividades de pesquisa que tinha parte na perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas. Entretanto, nem sempre foi assim. "O modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, foi preocupado mais com a formação profissional do que com a geração de novos conhecimentos" (CUNHA, 2000, p. 45). Contudo, nas décadas de 1960 e 1970, acompanhando o modelo desenvolvimentista que permeou as políticas públicas, a universidade foi vista como um possível espaço privilegiado para a produção de um conhecimento necessário para o fortalecimento do Estado nacional. Por outro lado, a mesma concepção de Estado, vivida num período autoritário, usou essa estratégia para diminuir e até anular a ideia clássica da universidade, onde o pensamento crítico e universal era a tônica, possibilitando a liberdade e a contestação.

A análise, que pode ser feita sobre a formação de professores como investigadores especialistas em um conhecimento muitas vezes fracionado, não tem como finalidade negar a importância da investigação como parte da função do docente universitário. Ao contrário, a ideia é fortalecer essa perspectiva, passando-a pelo crivo da crítica consequente. O problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna. A visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou grandes proporções, diminuindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética. Tendo em vista essa concepção de formação, as discussões encontradas nos sugerem repensar a ideia de paradigma da docência na educação superior dentro de apenas duas das tantas existentes, correntes de pensamento: a racionalidade técnico-instrumental e o crítico-reflexiva. Antes de mais, nos será necessário trazer ao corpo do texto, primeiramente, o conceito de paradigma, discutido e explorado por Thomas Kuhn (1991) na obra *A estrutura das revoluções científicas*.

Nesse sentido, entender a ciência é conhecer sua prática, seu funcionamento e seus mecanismos. É compreender o comportamento do cientista, suas atitudes e suas decisões. Foi a partir da compreensão da prática do cientista que Thomas Kuhn desvelou os mecanismos internos das ciências. Para ele, as ciências evoluem através de paradigmas. Paradigmas são modelos, representações e interpretações de mundo universalmente reconhecidas que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica. É por meio dos paradigmas que os cientistas buscam respostas para os problemas colocados pelas ciências. Os paradigmas são, portanto, os pressupostos das ciências. A prática científica, ao fomentar leis, teorias, explicações e aplicações, cria modelos que fomentam as tradições científicas. Segundo Kuhn, os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p.13).

A física de Aristóteles foi um exemplo de paradigma. Sua teoria foi aceita por mais de mil anos. A astronomia Copernicana, a dinâmica Newtoniana, a química de Boyle, a teoria da

relatividade de Einstein também são paradigmas. O conceito de paradigma surgiu das experiências de Kuhn como cientista. Ele percebeu que a prática científica é uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecido pelo paradigma. Ou seja, a ciência é uma tentativa de forçar a natureza a esquemas conceituais fornecidos pela educação profissional. Na ausência de um paradigma, todos os fatos significativos são pertinentes ao desenvolvimento de uma ciência (KUHN, 1991).

O motor das ciências é a luta entre modelos explicativos, entre teorias e concepções de mundo, “o desenvolvimento da maioria das ciências tem-se caracterizado pela contínua competição entre diversas concepções de natureza distintas” (KUHN, 1991, p.22). É o que Kuhn denomina de ciência normal, a qual não se desenvolve por acumulação de descobertas e invenções individuais, mas por revoluções de paradigmas. Por exemplo, a teoria geocêntrica de Ptolomeu, que afirmava ser a Terra o centro do universo, foi substituída por um novo modelo, a teoria heliocêntrica de Copérnico, que afirmava ser o sol o centro. Outro exemplo é a teoria da gravitação de Newton, que afirmava ser a gravidade uma força fundamental existente em todos os corpos. Essa teoria foi completamente modificada por um novo modelo explicativo, a teoria da relatividade-geral de Einstein. Segundo esse novo modelo, a gravidade não seria uma característica dos corpos, mas das distorções do espaço-tempo local causado pelo peso das massas dos corpos. Essas transformações de paradigmas são revoluções científicas e “a transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida” (KUHN, 1991, 32).

Para Kuhn, a ciência normal são as pesquisas que estão baseadas em conquistas do passado, as quais são reconhecidas pela comunidade científica de uma área particular e possuem duas características comuns. A primeira característica é que suas conquistas atraem um grande número de cientistas em torno de uma atividade ou teoria. A segunda afirma que suas realizações estão abertas para a comunidade científica problematizar e resolver toda espécie de enigmas. Os cientistas que compartilham um mesmo paradigma estão comprometidos com as mesmas “regras” e “padrões” estabelecidos pela prática científica. “A ciência normal, atividade na qual a maioria dos cientistas emprega inevitavelmente quase todo seu tempo, é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo. Grande parte do sucesso do empreendimento deriva da disposição da comunidade para defender esse pressuposto – com custos consideráveis se necessário” (KUHN, 1991, p.24).

Kuhn (1991) afirma ainda que o paradigma se constitui como uma rede de compromissos ou adesões, conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais compartilhados. O paradigma é o que faz com que um cientista seja membro de uma determinada comunidade científica. Por meio da educação, o jovem adquire os esquemas conceituais de sua atividade. É a educação profissional que lhe permite aprender e internalizar esses pressupostos. Uma vez aprendidos, o cientista vai compartilhá-los em sua prática profissional. Outra característica importante do paradigma é que ele não depende de regras externas.

Para Kuhn (1991, p.69), os problemas e técnicas da pesquisa que surgem numa tradição não estão necessariamente submetidos a um conjunto de regras. A falta de uma interpretação padronizada ou de regras não impede que um paradigma oriente a pesquisa. Na verdade, a existência de um paradigma nem mesmo precisa implicar a existência de qualquer conjunto completo de regras. Isso significa que a ciência normal não é um empreendimento unificado e monolítico. As várias ciências e seus vários ramos são bastante instáveis, muitas delas sequer têm coerência entre suas partes. Há tanto grandes quanto pequenas revoluções, algumas afetam apenas uma parte de um campo de estudos, outras afetam grupos bastante amplos. Devido a essa estrutura instável das ciências, é impossível uma total padronização dos paradigmas. Tendo em vista o conceito abordado por Thomas Kuhn, utilizamos, então, esse termo na dissertação com o intuito de olharmos a educação superior como um centro de pesquisa em que seus pesquisadores (professores) possam se utilizar do método científico para obtenção de uma docência pautada pela diversidade de ideias. Colocamos a racionalidade como uma forma de paradigma, pois ela habita no meio acadêmico com funcionalidade em meio aos pressupostos e perspectivas de docência. Já a concepção crítico-reflexivo é relacionada a uma forma de paradigma “emergente” para a sociedade pós-industrial e global, como uma maneira de representar e interpretar o mundo acadêmico na sua problematização modelar para esta comunidade científica.

Nesse sentido, destacamos a crise do paradigma dominante como a falha entre as fronteiras disciplinares em que, a ciência tinha dividido a realidade. Quanto à caracterização do paradigma emergente, esta só pode ser antecipada especulando sobre o que se pode depreender da crise do paradigma dominante. Em primeiro lugar, a fragmentação do conhecimento na pós-modernidade pareceu ser temática e não disciplinar, ou seja, todo o conhecimento é local e total. Isso implica que, na praxis interveniente, seja recomendável

pensar globalmente para agir localmente. Por outro lado, "a composição transdisciplinar e individualizada (...) sugere um movimento no sentido da maior personalização do trabalho científico" (SANTOS, 2002), ou seja, a dimensão subjetiva, tão combatida pelo paradigma dominante, ganha agora uma nova importância fundamental. Boaventura de Sousa Santos (2002) afirma que "todo o conhecimento é autoconhecimento".

A partir disso, o trabalho dissertativo coloca como problema a seguinte questão: qual dos dois paradigmas em discussão, a docência no ensino superior se mostrou mais pertinente nos escritos acadêmicos? A inquietude para a investigação deste tema se mostrou a partir de discussões orientadas no grupo de pesquisa intitulado "Improvisação docente no cenário da expansão da educação superior: o problema da identidade do professor universitário". Outra justificativa pode ser encontrada na opção em pensar a docência e sua função social como aquela que se orienta pelo direito de todas as pessoas a uma boa qualidade de vida. Isso tem o intuito de questionar a docência, não apenas de responder aos desafios tecnológicos, mas também pela questão ética que diz respeito a toda amplitude da existência humana. Impulsionando um aprendizado pela curiosidade, pelo interesse, pela crise, pela problematização e pela busca de soluções possíveis que suprimirá, talvez, as respostas únicas, absolutas e inquestionáveis. Dessa forma, o objetivo do texto concentra-se em analisar e identificar de que forma a produção acadêmica no ensino superior se posicionou frente aos dois paradigmas entre os anos de 1996 a 2014. Para isso, será feita uma pesquisa de natureza qualitativa, em que, posteriormente faremos o seu detalhamento.

O trabalho dissertativo está estruturado da seguinte maneira: o primeiro, como capítulo introdutório se constitui num mapeamento geral sobre a docência no ensino superior. O segundo capítulo intitulado "A racionalidade técnico-instrumental na docência universitária", tem o objetivo de apresentar um estudo histórico sobre o modo como se constituiu o paradigma da racionalidade técnico-instrumental no processo educativo. O terceiro, intitulado "Por uma abordagem crítico-reflexiva de docência no ensino superior", tem o objetivo de problematizar as (im)possibilidades de a docência na educação superior ser pautada a partir do paradigma crítico-reflexivo. E, no último capítulo, intitulado "Docência no ensino superior: uma análise da produção acadêmica do ano de 1996 a 2014 envolvendo a sua posição em ambos os paradigmas". A análise deste capítulo dedicar-se-á a dar conta do objetivo proposto para a dissertação, à metodologia adotada será especificada no próximo tópico.

1.1 Metodologia

No intuito de dar conta do problema proposto, o trabalho será de natureza qualitativa. Ela se classifica como teórico/bibliográfica, associada a uma pesquisa documental. O referencial teórico para os três primeiros capítulos foram construídos com base em algumas bibliografias específicas da área, tendo como autores principais: Alarcão (1996); Behrens (1998); Benincá (2002); Chauí (2001); Cunha (1998); Descartes (1993); Dewey (1979); Fávero & Tonieto (2010); Freire (1983); Giroux (1996); Ghedin (2005); Kuhn (1991); Libâneo (1990); Masetto (1998); Mizukami (1986); Pérez Gómez (1995); Pimenta (2008); Rodrigues (2007); Rorty (1992); Sacristan (2000); Santos (2002); Silva Júnior (1996); Shön (2000); Skinner (1972); e Tardif (2009) aos quais subsidiaram a exploração de conceitos como docência no ensino superior, a expansão e democratização do ensino, relação professor e aluno, a pesquisa em sala de aula como construção de processos de aprendizagens, a educação na perspectiva técnica, o ensino aliado ao movimento reflexivo e a própria formação do professor universitário.

A pesquisa documental se constituiu na análise de alguns periódicos sobre educação, mais precisamente utilizada no último capítulo. A escolha dos periódicos foi livre, o único critério que utilizamos foi ter artigos publicados sobre docência no ensino superior. Os periódicos foram: Educação UNISINOS (2014); Perspectiva UFSC (2011); Paidéia USP (1996); Linhas Críticas UNB (2008); Educação & Realidade UFRGS (2001); Educação e Pesquisa USP (2013). Esta pesquisa compreendeu a investigação, o exame e a organização das informações que foram categorizadas e analisadas para enfim neste último capítulo, elaborarmos a revisão bibliográfica ancoradas nos autores Santos (2004), Buarque (2005) e Chauí (2003) para darmos conta do objetivo proposto para a dissertação. O material nos serviu de base para este capítulo, pois se constituiu como *corpus* sobre o qual foi elaborado a análise – referencial teórico (bibliografia base) e artigos (periódicos submetidos à análise) – com um olhar crítico que nos permitiu identificar como ambos paradigmas aparecem nas pesquisas sobre educação.

A partir disso, buscamos na hermenêutica de Gadamer (2007) os fundamentos para o processo de investigação e de compreensão de uma consciência metodológica, a qual não se inclinou simplesmente a levar a termo as próprias interpretações, que foram tomadas de forma consciente, de tal modo que, se verificadas puderam ser alicerçar a compreensão sobre o

próprio objeto interpretado, a saber, os referenciais teóricos e documentais. Assumimos, então, a hermenêutica de Gadamer (2007) como metodologia desta dissertação, pois entendemos que é a partir da compreensão e da interpretação posta por ele, que se buscam métodos explicativos, que, além disso, sejam também compreensivos. O método utilizado conclui que a hermenêutica gadameriana nos forneceu instrumentos importantes que o método puramente analítico e o dialético não pressupunham, ou seja, a ideia de totalidade. Pois ela não se constitui como uma explicação exterior, um instrumento, procedimento de tipo técnico ou mecânico, mas abre três perspectivas metodológicas que são: como história das ideias, como tradição epistemológica e como especulação.

2 A RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Em tempos de globalização neoliberal capitalista, em que a função do Estado e as políticas públicas para as universidades são gerenciadas e formatadas segundo exigências externas (as quais serão oportunamente contempladas nesta dissertação), busca-se repensar alguns dos papéis das políticas educacionais, dentre as quais a política de formação docente. Esta é configurada como especialização, ou seja, o saber executar tem maior relevância que o saber pensar, e o mais importante, nesse caso, não está na formação de profissionais reflexivos e produtores de conhecimento, mas no treinamento de profissionais que consigam dar conta das tarefas propostas, sendo executores de atividades previamente definidas.

Nesse sentido, o estudo é uma análise dos conceitos relativos às abordagens do paradigma em questão do processo ensino-aprendizagem, expresso pela escolha de afirmações relativas a esse conceito. Não temos a pretensão de exaurir o tema, tampouco de propor generalizações de largo alcance, já que a forma de trabalho concebida constitui-se em uma tentativa de verificar, por um lado, se o estudo da racionalidade técnico-instrumental pode ser viabilizado na atual realidade sócio-político-educacional e, por outro, se o estudo feito é encorajador o suficiente para que possamos sugerir uma mudança paradigmática do técnico para o crítico-reflexivo como metodologia para o ensino superior. Nosso intuito é apresentar, nesta parte do estudo, a presença da racionalidade técnico-instrumental como paradigma de ensino na educação superior, mostrando seus pressupostos, perspectivas e, principalmente, sua influência no ensino superior brasileiro. Colocamos, ainda, como pauta, a questão ensino-aprendizagem e as nuances para a *boa efetivação* – ou *não* – nesse paradigma.

2.1 Caracterização e abordagem histórica do paradigma da racionalidade técnico-instrumental

Para compreendermos a expressão “racionalidade técnico-instrumental”, se faz necessário, primeiramente, recorrer ao aporte histórico-conceitual do processo sociopolítico da *era* chamada pré-industrial ao período pós-industrial. Para tanto, abordamos brevemente três autores que, de certa forma, representam os pressupostos epistemológicos desse

paradigma, quais sejam: René Descartes (considerado o pai do Racionalismo Moderno), Augusto Comte (principal autor da corrente Positivista) e Burrhus Frederic Skinner (um dos principais representantes do Behaviorismo).

René Descartes (1596 - 1650), em seus estudos, procurou encontrar um método para resolver todos os problemas que o espírito humano poderia levantar, em toda e qualquer ordem de pesquisa. Foi influenciado demasiadamente por Platão, filósofo grego, o qual consolidou sua filosofia na existência de dois mundos: um inteligível e outro sensível. Nesse sentido, Platão entendeu que uma “ideia” não poderia participar efetivamente de uma “coisa”, pois elas eram inconciliáveis entre si. A partir disso, Descartes formulou a sua própria filosofia, entendendo-a como o amor e a prossecução da sabedoria.

Descartes (1993) formulou um método que baseava toda a sua filosofia e a ordem que o pensamento deveria seguir para chegar à sabedoria em conformidade com o que ele pensava. A filosofia cartesiana foi, pois, antes de mais, um esforço por estender a todo corpo dos conhecimentos humanos o método matemático, que, em si, não é senão o uso normal da razão; as regras do método tiveram por objetivo descrever a maneira como opera o espírito ao pensar matematicamente. Nesse sentido, a filosofia, na perspectiva cartesiana, consistiu, pois, em adquirir o hábito de bem pensar; mas, quando se queria aplicar o método a objetos sobre os quais tínhamos opiniões já há muito formadas, era preciso, além disso, perder o hábito de mal pensar. A dúvida metódica consistiria, antes de tudo, em considerar provisoriamente como falsas todas as nossas opiniões passadas, depois, e, sobretudo, em mediar longamente sobre as razões que podemos ter para efetivamente pô-las em dúvida. No *Discurso do método*, Descartes (1993) insistiu na existência de uma única verdade, que pudesse satisfazer todas as exigências do método. Essa verdade se configurou no *eu penso* e, portanto, *existo*. Tal afirmação era a primeira de todas: o que, que se pense, *pensa-se* e, por consequência, não importa qual das outras afirmações pressupõe aquela. Mas, ao mesmo tempo, era evidente; porque era impossível pô-la em dúvida sem que o próprio ato pelo qual a puséssemos em dúvida não iria novamente demonstrá-la: para duvidar que *penso*, era preciso que eu pensasse, portanto, também existiria. Assim, da dúvida mais radical brotava a primeira evidência: *duvido, logo, existo*.

Da dúvida cartesiana, brotavam muitas emulações, dentre as quais a que predizia que a perspectiva *essente* do ser humano estava fadada somente ao ato de pensar. Declara-se isso,

evidenciou o próprio autor, negando ou dando menor ênfase na experiência humana e procurando a verdade inteligivelmente. Descartes relatou:

Mas, porque agora desejava dedicar-me apenas à procura da verdade, pensei que era forçoso que eu fizesse exactamente [sic] ao contrário e rejeitasse, como absolutamente falso, tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se, depois disso, não ficaria alguma coisa na minha crença, que fosse inteiramente indubitável. Assim, porque os nossos sentidos nos enganam algumas vezes, quis supor que não existe coisa alguma que seja tal como eles as fazem imaginar (1993, p. 73).

Os primeiros argumentos que Descartes vai buscar junto aos cépticos são dirigidos contra o conhecimento de origem sensível; assim, encontramos a evidência do conhecimento puramente intelectual, como por exemplo, o da nossa própria existência enquanto substância pensante, ou seja, na tentativa de conciliar o espírito (substância imaterial) à consciência, distinguiu-o do cérebro, chamando o primeiro de *res cogitans* (coisa pensante) e o segundo de *res extensa* (coisa que ocupa lugar no espaço). Também fez críticas ao conhecimento sensível, separando com veemência o espírito do corpo e tornando-se o primeiro autor moderno que formulou claramente a divisão arbitrária de mente e corpo. Nesse sentido, Descartes afirmou:

Depois, examinando atentamente o que eu era e vendo que podia supor que não tinha corpo algum e que não havia nenhum mundo, nem qualquer lugar onde eu existisse; mas que não podia fingir, para isso, que eu não existia; e que, pelo contrário, justamente porque pensava ao duvidar da verdade das outras coisas, seguia-se muito evidentemente e muito certamente que eu existia; ao passo que se eu deixasse somente de pensar, ainda que tudo o que tinha imaginado fosse verdadeiro, não teria razão alguma para crer que eu existisse: por isso, compreendi que era uma substância, cuja essência ou natureza é unicamente pensar e que, para existir, não precisa de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material. De maneira que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer do que ele, e ainda que este não existisse, ela não deixaria de ser tudo que é (1993, p.75).

Nessa prerrogativa, o que Descartes queria atribuir à razão é que, se o indivíduo pensa, ainda que o mundo exterior não exista, ele existe; se o mundo exterior existe, mas o indivíduo deixar de pensar, deixa de existir. Portanto, para quem pensa ordenadamente, a afirmação do pensamento basta-se a si própria, independentemente da do corpo. É nisso que ele formulou seu pensamento, ou seja, na distinção moderna de mente/espírito e corpo (mundo inteligível e

mundo sensível em termos platônicos). Na ênfase que Descartes deu ao pensamento ou à razão é que surge o racionalismo moderno e muito do que se vive hoje é herança cartesiana, principalmente no que tange à capacidade de tornar racional todo o tipo de conhecimento.

A partir disso, inúmeras universidades cresceram e se consolidaram a partir desse pensamento, o que tornou o processo uma divisão drástica entre teoria e prática. Ou seja, dando ênfase na teoria e minimizando a prática ou o seu contrário. Nossa preocupação não é evidenciar mais a prática do que a teoria, tampouco leva a cair no erro de achar que a teoria é mais importante do que a prática; o que estamos tentando pesquisar é o meio termo entre ambas, ou seja, teoria sem prática torna-se vazia de significado e prática sem teoria torna-se corriqueira e espontaneísta. Talvez fosse necessário voltarmos à *phronesis* aristotélica² para acharmos a justa medida entre ambas. Essa divisão entre corpo e mente, própria do pensamento cartesiano, de certa forma evidencia como acontece a divisão entre ensino e pesquisa e docência e investigação na educação superior. Essa divisão trata o professor como um profissional apto a executar tarefas previamente planejadas por uma burocrática técnica e o aluno com a função de receber e memorizar a transmissão para, posteriormente, da mesma forma, executar o aprendido.

Uma vez compreendido- ainda que de forma breve – o racionalismo moderno, voltamos nosso olhar aos estudos de outro autor que também teve papel importante na composição estrutural da racionalidade técnico-instrumental. Augusto Comte (1798 – 1857) é responsável por criar e desenvolver uma corrente filosófica intitulada Positivismo, termo que foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia. Foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a ser uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do séc. XIX, contou com numerosas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do Positivismo é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível. Como romantismo em ciência, o Positivismo acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e expressa a exaltação otimista que acompanhou a origem do industrialismo. É possível distinguir duas formas

² Não trataremos neste texto o conceito de *phronesis* da forma como descrita por Aristóteles no livro *Ética a Nicômaco* (1973), mas deixaremos os leitores com apetite para desvelar o conceito a partir da obra.

históricas fundamentais do Positivismo: a *social* de Saint-Simon, Comte e John Stuart Mill, nascida da exigência de constituir a ciência com o fundamento de uma nova ordenação social e religiosa unitária; e a *evolucionista* de Spencer, que estende a todo o universo o conceito de progresso e procura impô-lo a todos os ramos da ciência.

Tal corrente colocou como possibilidade a forma *positiva* de pensar o homem, a sociedade, o conhecimento, a moral e a religião. Foi a partir do estímulo positivista que nasceu a organização técnico-industrial e que permanece até hoje, porém, com maior ênfase no tecnicismo. O principal caráter do estado positivo ou real é a lei da subordinação constante da imaginação à observação. Nesse sentido, Comte declarou, em seu livro *Discurso sobre o espírito positivo*, que “esta longa sucessão de preâmbulos necessários conduz enfim nossa inteligência, gradualmente emancipada, ao seu estado definitivo de positividade racional [...]” (1976, p.16). Dessa forma, ele conduziu seu pensamento num ideal um tanto autoritário em que a razão é a supremacia para um espírito positivo. A partir disso, ele considerou que (1976, p. 48):

[...] em primeiro lugar, em sua acepção mais antiga e mais comum, a palavra *positivo* designa o *real* em oposição ao *quimérico*: neste sentido, convém plenamente ao novo espírito filosófico, que fica assim caracterizado pela sua constante consagração às indagações verdadeiramente acessíveis à nossa inteligência, com a exclusão efetiva dos impenetráveis mistérios com que se ocupava sobretudo a sua infância. Num segundo sentido muito próximo do precedente, mas, entretanto distinto, este termo fundamental indica o contraste entre o útil e o ocioso [...] (1976, p. 48).

A designação composta por Comte para entendermos o termo “positivo” reforça os dualismos tanto de Platão quanto de Descartes, isto é, na separação entre mundo inteligível e mundo sensível, mente/espírito e corpo, útil e ocioso e, por fim, teoria e prática. Nesse sentido, em qualquer assunto, o espírito positivo condiz sempre a estabelecer uma exata harmonia elementar entre as ideias de existência e as de movimento, donde resulta, mais especialmente para com os corpos vivos, uma correlação permanente de organização e de vida, e, em seguida, por uma última especialização peculiar ao organismo social, a solidariedade contínua das ideias de *ordem* com as de *progresso*. Para conciliar isso ao pensamento de Comte, ele declarou que “para a nova filosofia, a ordem constitui sempre a condição fundamental do progresso; e, reciprocamente, o progresso é o objetivo necessário da

ordem [...]” (1976, p. 68). Essas duas palavras – ordem e progresso – arraigaram o pensamento de Benjamin Constant³ a adotar um ideal autoritário na educação brasileira a partir do século XIX. Nessa via de pensamento, muitos ideários, tanto brasileiros quanto de outras nações, adotaram a Filosofia Positiva como centro de especulações e estudo, tanto para a escola básica quanto para o ensino superior. O positivismo tornou-se um ideal autoritário e grande influenciador do movimento técnico-industrial que permeia a educação e a sociedade até os dias atuais. Porém, o positivismo de Comte não foi a única grande “dádiva” influenciadora da racionalidade técnico-instrumental; o Behaviorismo também teve sua contribuição, e, por conseguinte, este tema passa ser contemplado neste estudo a partir de agora.

Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990) foi o mais famoso representante do Behaviorismo, corrente da psicologia contemporânea que tende a restringir a psicologia ao estudo do *comportamento*, eliminando qualquer referência à consciência, ao espírito e, em geral, ao que não pode ser observado e descrito em termos objetivos. Pavlov (1903) pode ser considerado o fundador do comportamentalismo, pois foi o autor da teoria dos reflexos condicionados e o primeiro a fazer pesquisas psicológicas que prescindiam de qualquer referência aos "estados subjetivos" ou "estados interiores". Em 1903, Pavlov perguntou:

Para compreender os novos fenômenos, por acaso deveremos penetrar no *ser interior* do animal, imaginar ao nosso modo as sensações, os sentimentos e os desejos deles? Para o experimentador científico, parece-me que a resposta a essa última pergunta só pode ser um *não* categórico.

No laboratório de Pavlov foi proibido, inclusive sob pena de multa, o uso de expressões *psicológicas* como "o cão adivinhava, queria, desejava, etc"; e Pavlov não hesitava

³ Benjamin Constant Botelho de Magalhães nasceu em Niterói, no dia 18 de outubro de 1833, foi militar, engenheiro, professor e estadista brasileiro. Formado pelo Colégio de São Bento e, posteriormente, pela Escola Militar em engenharia, participou da Guerra do Paraguai (1865 - 1870) como engenheiro civil e militar. Como professor, lecionou nas escolas Militares do Instituto Militar de Engenharia, Politécnica, Normal e Superior de Guerra, entre outras. Adepto do positivismo, em suas vertentes filosófica e religiosa, cujas ideias difundiram a jovem oficialidade do Exército brasileiro. Foi um dos principais articuladores do levante republicano de 1889, nomeado Ministro da Guerra e, depois, Ministro da Instrução Pública no governo provisório. Na última função, promoveu uma reforma curricular. O decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, estabeleceu novas diretrizes para a instrução pública. Propunha a descentralidade desta, a construção de prédios apropriados ao ensino, a criação de novas escolas, inclusive Escolas Normais para formação de professores e a instituição de um fundo escolar (2014).

em definir como "desesperada", do ponto de vista científico, a situação da psicologia como ciência dos estados subjetivos. Todavia, o primeiro a enunciar claramente o programa do Behaviorismo foi J. B. Watson em um livro intitulado *O comportamento — Introdução à psicologia comparada*, publicado em 1914. Foi Watson quem deu o nome de Behaviorismo a essa escola e sua pretensão fundamental era limitar a pesquisa psicológica às reações objetivamente observáveis. A força do Behaviorismo consistiu precisamente na exigência metodológica que impôs: não é possível falar cientificamente daquilo que escapa a qualquer possibilidade de observação objetiva e de controle.

O Behaviorismo foi muitas vezes interpretado pelos que o questionam como a negação da "consciência", do "espírito" ou dos "estados interiores", dentre outros. Na realidade, ele foi simplesmente a negação da *introspecção* como instrumento legítimo de investigação: negação que já fora feita por Comte. Além disso, foi o reconhecimento deliberado do comportamento como objeto próprio da indagação psicológica. Nas suas primeiras manifestações, o Behaviorismo estava ligado à corrente mecanicista, para a qual o estímulo externo é a *causa* do comportamento, no sentido de torná-lo infalivelmente previsível; o próprio Pavlov ressaltava essa infalibilidade. Mas esse pressuposto, de natureza ideológica, hoje foi abandonado pelo Behaviorismo, que permeou profundamente a indagação antropológica moderna.

John Watson (1878 – 1958), que dominou o pensamento e a prática da psicologia presente em escolas e consultórios até os anos 1950 e, possivelmente, ainda presente nos dias atuais, iniciou sua carreira dedicando-se a experiências com ratos e pombos, paralelamente à produção de seus livros. Criou pequenos ambientes fechados, conhecidos como “Caixas de Skinner”, onde observava os animais de laboratório e suas reações aos estímulos. Notabilizou-se como pesquisador original, desenvolvendo o conceito chave de seu pensamento, o “condicionamento operante”, um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação. Depois de Watson, Skinner como um bom teórico comportamental, rejeitou noções como a do livre arbítrio e defendeu que todo comportamento é determinado pelo ambiente, embora a relação do indivíduo com o meio seja de interação e não de passividade (CARVALHAL; CHAMUSCA, 2008).

Embora o Comportamentalismo – ou Behaviorismo – seja uma perspectiva de grande importância para a psicologia, mais precisamente nos ramos da aprendizagem e educação, este já não é um modelo dominante na psicologia. Inicialmente, o Behaviorismo – ou melhor, a teoria do condicionamento proposta por Watson – foi acusado⁴ de ser reducionista e de descrever o comportamento humano como o de uma máquina, totalmente desprovido de pensamento. O comportamentalismo inicialmente via o homem como uma máquina, que somente respondia a estímulos ambientais e baseava-se numa explicação do tipo estímulo-resposta⁵ ou de tentativa e erro. Essa perspectiva confere grande relevância à repetição, pois é por meio dela que se aprendem os automatismos necessários a um bom desempenho.

A Gestalt ou a psicologia da forma, outra teoria da psicologia responsável por severas críticas ao Comportamentalismo, indagava que o Behaviorismo via as pessoas como se reagissem todas do mesmo modo, percebendo as coisas (estímulos) de forma igual e reagindo a estas de forma idêntica. Nessa mesma linha de pensamento, os críticos defendiam que a aprendizagem não se tratava apenas de estímulo-resposta e que as pessoas viam e interpretavam o mundo de diferentes formas. Segundo Carvalho e Chamusca (2008, p.09), “a principal crítica da Gestalt ao Behaviorismo é que esta última, ao estudar o comportamento, isola o estímulo da resposta esperada”, ou seja, acredita que “para certo estímulo sempre se terá uma determinada resposta, desprezando as nuances da percepção, que podem ser pensadas como algo ligado ao valor da consciência e por sua vez faz muita diferença no comportamento”, podendo, inclusive, modificar seu sentido.

O Behaviorismo, embora não mais ocupe um espaço predominante na psicologia, ainda é um tanto influente nesta esfera. Os críticos dizem que o Behaviorismo muito simplifica o comportamento humano e que entende o ser humano como um autômato, ao invés de uma criatura com vontade e metas. Nesse sentido, o desenvolvimento das neurociências – que ajudam a compreender melhor, hoje, o que ocorre na mente humana em seus processos internos –, aliado à perda de prestígio dos estímulos como causas para a

⁴ Um dos mais famosos críticos ao behaviorismo de Skinner é Avram Noam Chomsky (1928).

⁵ Estímulo-resposta, na perspectiva skinneriana, é: “O agente externo veio a ser denominado *estímulo*. O comportamento por ele controlado denominou *resposta*. Juntos compreendem o que foi chamado um *reflexo* – segundo a teoria dos distúrbios causados pelos estímulos passavam pelo sistema nervoso central e eram “refletidos” outra vez para os músculos” (1978, p.57).

conduta humana, e somado às críticas de estudiosos renomados como Noam Chomsky (1928) – o qual alegou que esta teoria não era suficiente para explicar fenômenos da linguagem e da aprendizagem –, levam o Behaviorismo a perder espaço entre as teorias psicológicas dominantes. Porém, independente do que os críticos dizem, a abordagem comportamentalista exerceu uma forte influência na Psicologia aplicada, principalmente nos Estados Unidos, levando ao estudo de problemas relativos a comportamento.

Essa rápida reconstrução nos possibilita algumas pistas para compreendermos certas compreensões da docência na universidade, a partir do paradigma da racionalidade técnico-instrumental. Da influência das três correntes de pensamento surge um novo padrão tecnológico para as universidades, principalmente as privadas, que passaram por transformações decorrentes da conjuntura nacional e por eventos próprios de sua especificidade. Nesse sentido, pertinente lembrar que a recessão dos anos 1980 e as condições de funcionamento das instituições de ensino superior no Brasil ensejaram movimentos no âmbito da sociedade civil e do Estado que reivindicavam melhor qualidade na educação superior privada e pública. Elementos produtores do antigo modelo coexistiam com as forças históricas que já delineavam o novo estágio de acumulação capitalista: a crise. No período que se inicia no pós-guerra e se estende até os anos 1970, o modelo de desenvolvimento predominante no centro da economia mundial foi denominado por muitos economistas como fordismo.⁶ Segundo Silva Júnior, esse estágio do capitalismo mundial fordista caracteriza-se

[...] como um sistema econômico de acumulação intensiva de capital associada à produção e ao consumo de massa, tendo, no Estado, a instituição estratégica produtora da sincronia entre a oferta e a procura, equilíbrio alcançado através de políticas de compensação social. Esse modelo de desenvolvimento [contém] um paradigma industrial caracterizado por um elevado grau de mecanização e profunda divisão técnica do trabalho (1996, p. 15).

Por um lado, a organização e o processo de trabalho, que eram a vertente produtiva do fordismo, passaram a apresentar queda de produtividade em razão da obsolescência da base

⁶ Termo criado por Antonio Gramsci, referindo-se aos sistemas de produção em massa e gestão idealizado em 1913 por Henry Ford, fundador da Ford Motor Company, em Detroit. Trata-se de uma forma de racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado, a produção em massa e, do outro, o consumo em massa. Ou seja, esse conjunto de mudanças nos processos de trabalho (semiautomação, linhas de montagem) é intimamente vinculado às novas formas de consumo social. Para um melhor esclarecimento desse tema, sugerimos a leitura do livro *Americanismo e fordismo* (2008), de Antonio Gramsci.

tecnológica que lhes dava sustentação. Por outro, o capital invertido não produzia a rentabilidade costumeira, em um mercado cada vez menos relativo à produção em parâmetros fordistas e mais exigentes. Nesse sistema de divisão cada vez mais amplo, a vertente produtiva estruturada a partir de uma base tecnológica de natureza “metal-mecânica, organizada de acordo com os pressupostos tayloristas-fordistas, assentada em uma extrema divisão do trabalho” (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 16) teve na articulação da “microeletrônica, da informática, da química e da genética” (Idem) seu novo padrão tecnológico para a superação da crise, através de um salto qualitativo de produtividade. Nesse sentido, a nova ordem econômica mundial foi, pois, delineando-se por meio da superação das contradições produzidas historicamente pelo fordismo e pode ser considerada como outra etapa do capitalismo ou como outro ciclo da mais-valia relativa ou, ainda, como outro estágio de acumulação capitalista.

A década de 1980 é marcada pela crise econômico-financeira, que se reflete no Brasil por meio da cobrança da dívida externa.⁷ O Estado, sujeito aos ajustes macroeconômicos impostos pelo FMI e permeado pela corrupção, debilita-se em sua capacidade de investir em setores estratégicos para o desenvolvimento da indústria brasileira, e o capital nacional encontra-se voltado para as aplicações financeiras, atraído pelas altas taxas de juros praticadas pelo governo. Em decorrência do modelo inspirador de 1980, encontramos um Estado em construção, inspirado pelo ideário neoliberal, no qual o financiamento da educação superior pareceu estar cada vez mais fora da esfera estatal. Nesse período, “o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira engendra e administra a reengenharia do Estado orientada pelo projeto político nacional, acentuadamente, em construção no país” (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 20). Esse projeto de reestruturação estatal, no que toca ao ensino superior, pareceu concretizar as

⁷ Os anos de 1980 para a América Latina são lembrados como década perdida, pois talvez a maior guerra vivenciada pelos latinos fosse a dívida externa. Fome e desigualdade social foram os contributos trazidos por ela. A dívida em sua maior parte foi constituída no período militar e com o fim da ditadura o FMI (Fundo Monetário Internacional) passou a cobrar essa dívida neste ano. Segundo o que relata a história, o primeiro empréstimo externo do Brasil foi obtido em 1824, no valor de 3,7 milhões de libras esterlinas e ficou conhecido como ‘empréstimo português’, destinado a cobrir dívidas do período colonial e que na prática significava um pagamento a Portugal pelo reconhecimento da independência. Depois disso o Brasil, independente, passou a ter mais e mais dívidas como em 1906, no valor de 3,7 milhões de libras, com o “Convênio de Taubaté”, um acordo feito com os governadores de MG, RJ e SP, que, a partir de empréstimos tomados no exterior, comprariam e estocariam o excedente da produção de café.

orientações neoliberais quanto às restrições de gastos com as políticas sociais em geral e as políticas educacionais, em particular.

Nesse sentido, as relações sociais, sob a hegemonia das relações capitalistas, puderam ser traduzidas no início da década de 1990 como resultantes das complexas e significativas mudanças, visibilizadas pela expressiva revolução tecnológica, as quais engendraram alterações significativas no processo produtivo e, em decorrência, no conteúdo e nas formas do processo de trabalho. O chamado neoliberalismo, que correspondeu a esse momento histórico em que entra em crise o Estado de Bem-Estar (*Welfare States*) nos Estados Unidos, ocasionado pelo excesso de poder dos sindicatos e dos movimentos operários, também influenciou diretamente a educação superior. Numa via de mão dupla,⁸ o Estado de Bem-Estar Social acabou excluindo “sem danos aparentes, a ideia de um vínculo necessário entre justiça social e igualdade socioeconômica”. Por outro lado, teve como consequência “desobrigar o Estado de lidar com o problema da exclusão dos pobres, pois desestabiliza os governos e inclusão de pobres e ricos é impossível” (CHAUÍ, 2001, p.32).

Numa palavra, ao afastar a luta de classes e a igualdade tão desejada economicamente pelos grupos menos favorecidos, o Estado não precisou mais enfrentar o “perigoso” problema da distribuição da renda e resolveu sua dificuldade “com a privatização dos direitos sociais, transformados em serviços sociais regidos pela lógica do mercado” (CHAUÍ, 2001, p.32). Para isso, a globalização impôs a criação de novas instituições internacionais que puderam encarregar-se, além das políticas econômicas, das políticas educacionais tendenciosas para o Ensino Superior. Surgiram, então, os Organismos Multilaterais,⁹ para designar a pauta de “prioridade” do governo de cada país.

⁸ O Estado de Bem-Estar Social, em tese, deveria corrigir os excessos e efeitos perversos do Estado Providência e reformar o Estado de Bem-Estar, tendo como agentes os indivíduos e outros órgãos, que não o Estado, criadores de riqueza. A reforma deveria reorientar o investimento social do Estado, estabelecendo um equilíbrio entre o risco, seguridade e responsabilidade, tendo como pilar o seguinte princípio: “investir em capital humano e não pagar diretamente os benefícios” A via de mão dupla que Marilena Chauí (2001, p.34) ressalta é que na teoria está bem fundamentado o “tratado”, porém, aquilo que fora colocado em prática ficou longe de ser um Estado de Bem-Estar Social.

⁹ Alguns organismos multilaterais: ONU (Organização das Nações Unidas); BID (Banco Interamericano do Desenvolvimento); UNESCO (Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura); OMS (Organização Mundial da Saúde); OMC (Organização Mundial do Comércio), entre outros.

Nesse ideário, cristalizou-se, então, a ideologia pós-moderna do efêmero, volátil e intimista que destrói as ideias e práticas republicanas e democráticas. Num país onde a sociedade autoritária nunca conheceu de fato o Estado de Bem-Estar Social, o que restou foi receber o ideal positivista imposto por governos autoritários e personalizá-lo na educação (CHAUÍ, 2001). Nessa via de significados e descobertas, a racionalidade técnica foi tomando espaço e se cristalizando no ensino nas instituições de nível superior. Arraigada com a ideia de expansão que veremos mais adiante, a racionalidade técnico-instrumental se fundamentou na educação superior num momento, em que a preocupação do ensino não era mais a aprendizagem, mas a capacidade de arrecadação financeira por grupos internacionais.

2.2 A configuração dos elementos que envolvem a docência no paradigma técnico-instrumental

Configurado o tempo histórico em que o paradigma da racionalidade técnico-instrumental toma corpo no cenário sociopolítico da educação superior, cabe-nos agora compreender como ela define o contexto que envolve a docência neste ensino. Uma das formas pelas quais a racionalidade técnico-instrumental se materializa é o que alguns autores chamam de paradigma do ensino. Apesar de todos os avanços tecnológicos presentes, há uma prevalência na docência universitária desse paradigma, que, por muitas vezes, não (im)possibilita um estudante crítico e reflexivo sobre os problemas do cotidiano e até mesmo sobre os próprios conteúdos abordados em sala de aula. Marcos T. Masetto explica que, nesse paradigma,

[...] o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá nota. Sua grande pergunta é: o que devo ensinar aos meus alunos? E o aluno, como aparece? Como o elemento que segue, receptor, assimilador, repetidor. Ele só reage em resposta a alguma ordem ou pergunta do professor (2005, p.81).

Grande parte do que Masetto descreve como sendo o paradigma do ensino acontece em aulas universitárias. Se não em sua íntegra, ao menos em grande parte das aulas, professores reproduzem um conhecimento que não é não construído em sala de aula e, muitas vezes,

poderia fazer uma diferença social muito grande na vida do sujeito que o “recebe”. Esta docência objetiva os resultados produzidos por seus alunos, por meio de testes especializados e padronizados que analisam o processo educativo com base na lógica do mercado. O resultado é apontado como um mecanismo de qualidade em educação, o que importa é se na hora da avaliação o aluno conseguiu corresponder à exigência do mercado.

Na lógica do mercado da globalização neoliberal capitalista, a melhoria da educação se dá quando os resultados do rendimento educacional forem verificados sobre o signo de uma atividade rentável. Essa lógica perversa, por muitas vezes, oprime o verdadeiro processo de aprendizagem, sobre o qual Fávero e Tonieto (2010, p.88) manifestam que “não é reprodução, mas reconstrução crítica e criativa da compreensão e da ação docentes”. A partir disso, localizaremos alguns elementos que envolvem a prática do professor e destacaremos como são entendidos no paradigma da racionalidade técnico-instrumental.

2.2.1 Currículo

Para falarmos em currículo, antes de tudo, precisamos conceituar o que significa o termo e, para isso, recorreremos à etimologia da palavra. É um vocábulo de origem latina que significa corrida, ou o lugar onde se corre. Por metonímia, seria “o que se faz durante a corrida”. Daí a expressão *curriculum vitae*, que tanto pode significar o percurso de vida (*tempus fugit*), como as ações mais relevantes que cada um vai realizando ao longo da sua existência. Até pouco tempo (século XX), os anglo-saxões reservavam o currículo para expressar doutrinas que os europeus continentais designavam por didática. Entre nós, o currículo surge, em 1975, na expressão “desenvolvimento curricular”, em cursos de formação de professores. Devemos, entretanto, reconhecer que o termo currículo é fortemente polissêmico. Para Sacristán, o termo currículo aparece como

[...] o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações (2000, p.46).

Pela definição referida, podemos pressupor que currículo é bem mais que a “grade curricular” de um curso, mas um conjunto de habilidades que oportunizam ao ambiente

acadêmico, experiências que produzam troca de saberes. Na mesma perspectiva, Marcos T. Masetto (1998, p.21) afirma que o currículo deve abranger também “a aprendizagem de habilidades como, por exemplo, trabalhar em equipe e em equipe multidisciplinar”, ou seja, comunicando-se com “os colegas e com pessoas de fora de seu ambiente universitário, fazer relatórios, pesquisar em bibliotecas, hemerotecas, videotecas, usar o computador para atividades acadêmicas e profissionais”. Já na racionalidade técnica, o currículo é entendido como um conjunto de planos de aula que servem para dar “suporte” ao professor. Masetto identifica a ideia de currículo a partir desse paradigma da seguinte forma:

Os planos de ensino caracterizavam-se por um rol imenso de conteúdos cada vez maiores e mais específicos, porque mais atualizados, a serem transmitidos aos aprendizes, e por uma prática que permitisse o desenvolvimento de algumas habilidades profissionais (1998, p.13).

O autor deixa clara qual é a preocupação curricular no paradigma técnico-instrumental, sendo seu fim a transmissão e não a problematização de conceitos pertinentes ao que se vive hoje. Outro crítico do pensamento técnico é o americano Henry Giroux (1943), o qual, influenciado pelos frankfurtianos, atacou a racionalidade técnica e o positivismo, que entendiam o currículo como “reprodução”. No entender de Giroux (1996), os interesses da classe dominante estabeleciam critérios para a racionalidade instrumental, que acabavam apagando o caráter histórico e social do conhecimento, bem como do currículo, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

O currículo envolve, portanto, inúmeras nuances, pois existem vários tipos de currículos, como o oculto, o formal, o informal, entre outros, porém, nossa pretensão, aqui, não é a de conceituá-los. Em tese, o currículo é o conjunto de conhecimentos que organizam o processo formativo, estruturando e legitimando o trabalho no ensino superior. Nele, também deve estar contemplada a forma como o professor entende ou pensa sua aula didaticamente, assunto contemplado no tópico a seguir.

2.2.2 Didática

Geralmente, quando ouvimos falar em didática, remetemos nossa compreensão à maneira ou à forma que se ensina determinado conteúdo programático. Perversamente, ela foi

deslocada da teoria e muitos profissionais da educação a entendem somente como um método de ensino pronto que não precisa ser contextualizado nem problematizado, tendo, por si mesma, nessa concepção, somente aplicabilidade prática. Na perspectiva da racionalidade técnico-instrumental, a didática foi entendida como um conjunto de estratégias, técnicas ou métodos utilizados pelo professor com caráter de transferência de ensino. O que poderia ser algo para dinamizar a sala de aula, tornou-se um direcionamento quase que autoritário no qual a figura do professor, de certa forma, é a mais importante. A problemática da didática se deu a partir da dicotomia, quando se ousou separar conteúdo de método ou teoria de prática. Essa concepção da atividade profissional docente decorre, de certa forma, da compreensão do sujeito (aluno) como algo pronto, acabado e que necessita da transmissão do conhecimento. No entender de Benincá (2002, p.99), “os professores que se regem pela ‘pedagogia tradicional’ compreendem o ser humano como profissionalmente pronto a partir da diplomação. Não há [...] necessidade nem interesse pela continuidade do processo formativo”.

Cabe ressaltar que no paradigma técnico-instrumental a didática tem caráter expositivo, o professor a utiliza como forma de transmissão de conteúdo, entendendo o ensino superior como a arte centrada na figura do docente. A avaliação visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula e mede-se, portanto, pela quantidade de informações que o avaliado consegue reproduzir em prova. Na racionalidade técnica, a proposta de didática se configura na transmissão do conhecimento socialmente acumulado. O próprio Skinner, que foi grande influência para a composição desse paradigma, expressa uma concepção de educação segundo a qual o papel de qualquer instituição de ensino é contribuir para a transmissão, afirmando que “Uma cultura não é superior a sua capacidade de transmitir a si própria. Deve partilhar com seus novos membros um acúmulo de habilidades, de conhecimentos e de práticas éticas e sociais. A instituição educacional destina-se a servir a este propósito” (1972, p.105).

Nesse sentido, a tese de que o professor é um transmissor ou executor de tarefas parte da premissa de que há uma relação assimétrica entre os níveis de conhecimentos teóricos superiores aos oriundos da prática. Desse modo, a atividade docente é meramente técnica, pois parte da ideia de que o professor é o detentor do saber. Pérez Gomes, grande estudioso sobre as concepções de ensino na educação superior, faz uma crítica a esse paradigma, e declara:

A racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos. A redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção (1995, p.97).

Essa compreensão trazida por Pérez Gomes deriva da ideia de que a racionalidade técnica é uma atividade profissional instrumental, dirigida para a solução de problemas ante a aplicação rigorosa de teorias científicas. Nessa via, pode-se inferir que, se a didática é a “simples” aplicação de técnicas de ensino, então, todo e qualquer processo formativo se responsabiliza apenas em oferecer essas orientações. Em contrapartida, talvez tenhamos profissionais não críticos, orientados pelo senso comum e um conjunto de problemas ocasionados pela pura aplicação instrumental de um conhecimento que deveria ser problematizado, discutido e provocado a pesquisar. Assim como a didática, o ensino também é um elemento que envolve a docência, razão pela qual a problematizaremos no tópico seguinte.

2.2.3 Ensino

Em sua obra *Ensino: as abordagens do processo*, Maria da Graça Mizukami (1986) ressalta que, nos anos de 1960, os Estados Unidos, no auge da industrialização, influenciados fortemente pelo Racionalismo moderno, pelo Positivismo e pelo Behaviorismo, pensaram uma “nova” concepção de docência denominada *tecnologia educacional*. Tal ideia transportou, principalmente, para o ensino superior, as diretrizes do planejamento racional e eficiente adotado nas modernas empresas capitalistas. Adotou uma série de princípios baseados na maximização da eficiência e da eficácia na relação entre: objetivos meios e resultados. Foi a fase em que o ensino passou por um processo de *taylorização* e de modernização tecnológica, em que se desenvolveram técnicas de operacionalização dos objetivos educacionais. Com a finalidade de melhorar a programação de atividades e práticas de ensino, as ações foram cuidadosamente programadas etapa a etapa, a partir da definição de pré-requisitos, sequências, cadeias conceituais e avaliações com instrumentos pré-validados.

Nessa perspectiva, recorreu-se a um cabedal de instrumentos para que o professor pudesse transformar-se em um tecnólogo educacional ou, então, para que se tornasse um

simples aplicador de instrumentos elaborados por especialistas dos mais variados tipos, verdadeiros engenheiros educacionais de produção de materiais didáticos e teste de avaliação educacional. No Brasil não foi diferente, durante os anos de 1970, a concepção tecnicista foi hegemônica, principalmente nas instâncias que definiam a política e o planejamento educacional: coordenadorias pedagógicas, secretarias municipais e estaduais da educação e departamentos do Ministério da Educação. Nessa concepção técnica de educação, o ensino no Brasil foi repensado, talvez, principalmente, quando surgiram os primeiros “gritos” da mercantilização ou democratização do ensino, como uma estratégia de aprimoramento técnico, no sentido de garantir maior eficiência e eficácia ao processo de docência.

Nesse sentido, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista ou professor, para mostrar na prática como se fazia – e isso um profissional saberia fazer – ou seja, quem dominava o conteúdo, automaticamente, deveria saber ensinar. Conforme ressalta Maria da Graça Mizukami:

O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores (1986, p.08).

Nesse caso, a docência dos profissionais da educação era passar informações, a partir de conhecimentos produzidos e legitimados somente por fontes científicas. Na modesta relação de ensino, tanto o professor quanto o aluno tornam-se atores de “peças teatrais” diferentes, ou seja, a interação entre ambos é quase anulada, fazendo com que se tornem estranhos em um mesmo “ninho” e é sobre essa relação que ora voltamos nosso olhar.

2.2.4 Interação professor e aluno

No que concerne à interação entre docentes e discentes, partimos do pressuposto de que a inteligência, ou qualquer nome dado à atividade mental, é uma faculdade capaz de acumular ou armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico, social, afetivo), as quais devem ir das mais simples às mais complexas. Usualmente, há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la.

Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. O caminho percorrido fica guardado pelo professor, não podendo ser divulgado a ninguém, já que este se sente quase na posição de um ser divino, e o aluno, de um *rélis* mortal. Mizukami entende a relação entre professor e aluno de forma bem delineada, destacando ser

[...] vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo (1986, p.14).

Podemos perceber que o aluno não apareceu como o centro do processo, o centro era ocupado pelo professor. As grandes preocupações eram de que os professores fossem competentes, atualizados em seus conhecimentos e suas experiências, especializados, pesquisadores, produtores de conhecimentos, produtores de ciência e, nas aulas, transmissores desses conhecimentos e avaliadores (isto é, verificadores) do aprendizado dos alunos. Ainda, “aprender significava, em geral, a capacidade de repetir em provas o que o professor havia ensinado em aula” (MASETTO, 1998, p.12). Nesse paradigma, a relação entre professor e aluno se configura na ideia de que cabe ao primeiro definir claramente os objetivos do ensino. A realização dessa função requer que o professor domine os conhecimentos que constituem os conteúdos programáticos do seu curso em questão. Entendemos isso a partir da declaração de Skinner:

O comportamento dos alunos na sala de aula, além do que estão aprendendo, é parte da tarefa do professor. Vir para a sala de aula, comportar-se bem em relação aos outros alunos, prestar atenção ao professor, participar de discussões, estudar – essas coisas são tão essenciais para a educação quanto o que está sendo aprendido e aqui o professor tem um papel diferente. Ele não é uma fonte de conhecimento ou um avaliador do que o aluno sabe; ele é, num certo sentido, o governante de uma comunidade (1972, p.230).

Ao atribuir ao professor essas funções e ao propor que ele as realize com base nos princípios e conceitos da análise comportamental, Skinner reconhece, no docente, a partir desse caráter, um agente fundamental que garante a melhoria no ensino, chegando a identificá-lo como um “especialista do comportamento humano” (1972, p.244). Vemos como problema, nesse paradigma, que esse olhar é centrado em demasia na figura do professor.

Cada um dos elementos apresentados constitui-se como próprio da docência, mas é preciso ressaltar que as direções apontadas de cada elemento foram frutos de um paradigma situado em um tempo histórico e social que discutia o papel da educação, em especial, o papel do ensino superior.

2.3 O contexto educacional que favorece a abordagem da racionalidade técnico-instrumental

A formação docente tem sido tema de grandes debates no que tange ao processo de aprendizagem. Tais debates têm sido subsidiados por uma vasta literatura pedagógica que traz o professor como cerne da discussão. Com isso, muitos pesquisadores e estudiosos¹⁰ sobre o tema em questão têm sido desafiados a encontrar respostas para os impasses que atravessam o processo relacional do ensinar e aprender. Nessa perspectiva, abordaremos três fatores, com base nos quais encontramos o ambiente favorável da proliferação da racionalidade técnico-instrumental no ensino superior. O primeiro emerge da compreensão de que, com o passar dos anos, houve uma expansão ou democratização em larga escala de Universidades, Institutos Federais e Faculdades. O segundo é o fenômeno da mercantilização que, julgamos, é um dos mais problemáticos. E o terceiro envolve o fato de que, em decorrência dessa expansão e mercantilização, os docentes universitários tornaram-se professores “improvisados”.¹¹

¹⁰ Gimeno Sacristán (2000a); José Rodrigues (2007b); Maria da Graça Mizukami (1986); Marcos Masetto (1998a); Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto (2010a); Marilena Chauí (2001).

¹¹ O termo “improvisados” é retirado do projeto de pesquisa, do qual faço parte, *Improvisação docente no cenário da expansão da educação superior: o problema da identidade do professor universitário* coordenado pelo Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, cadastrado junto ao CNPQ. Tal temática justifica-se por considerar que o fenômeno da improvisação requer um cuidadoso e sistemático processo de investigação sobre o novo perfil do docente universitário que vem surgindo com essas novas demandas decorrentes da massificação do ensino superior. A expressão “improvisação docente” tem a intenção de demarcar uma posição e indicar um sinal de alerta sobre as condições precárias como muitos se tornam professores sem as mínimas condições de formação pedagógica. É indispensável dar-se conta de que a expansão da educação superior incorpora à universidade novos grupos de estudantes, muitos deles sem uma formação básica consolidada, com formações prévias diversas e com objetivos de formação diferenciados; é imprescindível rever a ideia de formação que perpassa as concepções dos docentes que se tornaram professores da educação superior sem preparação pedagógica para dar conta da função docente; é necessário perceber que o atual cenário da educação superior possui uma forte orientação profissionalizante e com isso exige dos docentes uma compreensão diferenciada de sua atuação; é visível que ocorre uma ruptura do marco puramente acadêmico da formação nas universidades e que tal fato exige dos docentes universitários uma formação mais alargada do que o restrito domínio de uma área do conhecimento. A pesquisa tem apoio institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Entender esses três fenômenos implica tocar um problema que merece um cuidadoso olhar, que é o acesso rápido ao ensino superior. A intenção, aqui, não diz respeito a generalizar ou até mesmo a banalizar o tema, para isso, evitaremos as consequentes simplificações que, muitas vezes, tendemos a fazer por não compreender sua complexidade.

Nessa via de pensamento, deve-se levar em consideração o processo de ajuste estrutural da economia mundial pelo qual vem passando o sistema capitalista nos últimos vinte anos. As mudanças produzidas vêm redefinindo o seu papel e convertendo o aparelho estatal dos países em fase de desenvolvimento em estruturas institucionais cujo objetivo primeiro volta-se para a proteção do mercado globalizado. Nesse cenário, a privatização da educação superior constitui-se como uma das metas centrais, cuja concretização deve viabilizar um maior “acesso” ao ensino. Para tanto, torna-se imprescindível a redução da interferência estatal na regulação dos “mecanismos que estruturam o mercado”, flexibilizando-os o máximo possível e descentralizando a prestação de serviços públicos sem, contudo, deixar de exercer a sua ação centralizadora no que diz respeito ao controle dos serviços ofertados aos cidadãos/clientes.

O setor empresarial hoje é o que desfruta uma posição privilegiada junto ao Poder Executivo federal, controlando-o politicamente e interferindo sobremaneira nos rumos da educação superior. Dentro dessa lógica, as mudanças operadas no aparelho do Estado têm levado ao fortalecimento da expansão do setor privado no campo da educação superior com nefastas consequências para o ensino e a formação dos profissionais que frequentam os cursos ofertados pelas instituições formadoras. Tais empresários veem na educação superior a principal fonte de renda para si próprios, havendo uma forte tendência de as instituições superiores tornarem-se efetivas empresas de ensino. Ou seja, “de comercializarem a mercadoria-educação e, ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *télos economia competitiva*” (RODRIGUES, 2007, p.16) na tentativa de adaptar o seu produto às demandas do capital produtivo. Em outros termos, os empresários do ensino visam ampliar seus negócios, não identificando claramente o objetivo principal posto por eles, isto é, de que a

educação como processo de ensino-aprendizagem, construção e reconstrução, não é uma mercadoria.

Contudo, o crescimento da iniciativa privada no campo educacional, que não acontece de forma invisível, é fruto de uma política de governos democráticos que estão em sintonia com as orientações de organismos multilaterais, como, por exemplo, o Banco Mundial (BM), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras. Tal política, fortemente influenciada pelos organismos referidos acima, pode, na educação superior, ser sintetizada em cinco aspectos, os quais, no entender de Rodrigues (2007, p. 18-19), são: i) a busca de abertura do setor educacional aos investimentos privados; ii) a globalização dos sistemas educacionais, ou seja, o incentivo às universidades públicas e privadas para que se associem a instituições de educação superior de caráter transnacional; iii) o fortalecimento das chamadas “universidades corporativas”, isto é, da adoção institucionalizada, por parte de grandes empresas, de programas internos de qualificação e treinamento de sua própria força de trabalho; iv) o incentivo à educação à distância, impulsionada pelas inovações tecnológicas e apoiada na comercialização de “pacotes educativos”; e v) a transferência de recursos orçamentários da educação superior à educação básica.

Nesse contexto, a atividade de pesquisa acaba por ser relegada a mera formalidade, quando não descartada de fato. Em outros termos, a identidade da universidade está em processo de readequação ao controle do mercado. Tal processo transforma universidades “em empresas prestadoras de serviço, isto é, fornecedoras de educação-mercadoria” (RODRIGUES, 2007, p.22). De fato, vive-se um momento decisivo no processo de mercantilização do ensino, pois basicamente quase todas as universidades que operam sob este signo, geralmente, são as que possuem maior número de matrículas, constituindo-se, até mesmo, como marca empresarial com base na qual busca inserir-se competitivamente no mercado educacional, “para melhor produzir e distribuir sua educação-mercadoria” (RODRIGUES, 2007, p.26). Nesse pilar mercantil, a formação do professor universitário torna-se cada vez mais reduzida à lógica do mercado, ou seja, ensinar para a praticidade. Talvez uma das influências geradas para essa demanda do mercado em relação ao ensino superior tenha sido o modelo universitário adotado no decorrer dos anos, pautado pela

organização curricular dos cursos de formação superior do século XIX (Direito, Medicina e Engenharia). [Sobre tal modelo, Masetto destaca:

[...] foi o padrão francês da universidade napoleônica, não transplantado na totalidade, mas nas suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a consequente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; com a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização (1998, p.10).

Assim, os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, compostos unicamente por disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão, procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade. Nesse sentido, o paradigma da racionalidade técnico-instrumental, com suas bases positivistas, configurou currículos em que a teoria precederia a prática: primeiro, aprenderiam os princípios, as leis e as teorias e, depois, fariam a sua aplicação à realidade. Os currículos privilegiaram, nos primeiros anos, as disciplinas básicas, depois, as profissionalizantes e, por último, os estágios, no intuito de construir uma universidade pós-moderna. Esta, por sua vez, estaria inserida dialeticamente na sociedade global, precisando de um intelectual público. Sua formação pedagógica no sentido do formativo e do educativo se daria por um processo continuado de intervenções a acontecer de forma sistêmica, articulada e continuada dentro da própria instituição.

2.4 Limites da abordagem da racionalidade técnico-instrumental

Vimos nos tópicos anteriores como a docência universitária é entendida pelo viés do paradigma da racionalidade técnico-instrumental, e, para isso, colocamos como problema as novas tendências e as políticas educacionais para o ensino superior brasileiro na atual conjuntura mundial. Nesse sentido, como já mencionado antes, a racionalidade técnica é uma epistemologia derivada da filosofia positivista, alicerçada nas próprias fundações da universidade moderna. Ela diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais selecionando os meios técnicos mais apropriados para fins específicos. Um dos

autores que criticam tal abordagem é Donald Schön (1930-1997), que, no livro *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (2000), aborda os limites do paradigma técnico. Nessa crítica, defendeu uma nova “epistemologia da prática”, em contraposição ao tecnicismo, o qual abriu caminho para pensar sobre a estrutura epistemológica da própria pesquisa universitária. Nesses estudos, argumentava que a formação precisava ser um processo tutorado baseado na “reflexão na ação” – o “pensar o que fazem enquanto o fazem”, conforme destaca Schön (2000, p. 09). Prossegue o autor referenciando a importância de se pensar a epistemologia da prática:

[...] as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave na educação profissional (2000, p.25).

Schön nos leva à reflexão de que muitos professores tendem a limitar seu mundo, ou ao de ação ou, ao de reflexão à aula, porém, é necessário transcender os limites que se apresentam ao seu trabalho de sala de aula, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem à forma como cumprir as metas que a instituição já tem fixada, por exemplo. Para que o docente forme seu alunado como sujeitos críticos, antes de tudo, esse profissional tem que se ver como sujeito crítico, pois é impossível dar a alguma pessoa aquilo que não se tem ou aquilo que não se vê em si mesmo. Mas, como ser crítico e como formar o aluno crítico? Talvez a resposta esteja na transição do paradigma técnico-instrumental para um paradigma crítico-reflexivo. Porém, muitos fatores interferem nessa possibilidade de mudança de paradigma, e o fenômeno da mercantilização, da globalização e da influência dos organismos multilaterais, dentre outros fatores arrolados no decorrer do texto, influenciam para que não ocorra a transição, principalmente na educação superior. Entretanto, o professor é o principal ator nesse processo e seu “querer mudar” interfere muito nisso. É ele que poderá favorecer a mudança e direcionar sua prática de sala de aula em uma prática pedagógica eficiente que desenvolva em seu aluno a sensibilidade de entender o contexto em que vive e ser crítico a ele, reconhecendo nisso os “condicionantes históricos, sociais e culturais” (CUNHA, 1998, p.33).

Dessa forma, fica nítido o trabalho do professor na contribuição de um pensar crítico em seus alunos, pois ele é o intelectual transformador que permite expressar sua prática no

compromisso com o conteúdo, ou seja, é responsável por elaborar tanto a crítica das condições do seu trabalho, como um universo de possibilidade que se abre à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. Conforme Contreras (apud GHEDIN, 2005, p.138), o professor educa “seus alunos para a formação de cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança”. Assim, a figura do professor como agente que possui o “dom” em mediar a construção intelectual do estudante em sujeito crítico é a de um profissional que participa ativamente no esforço em “desvelar o ser”, captar e mostrar os processos pelos quais a investigação necessariamente precisa da ação, para nos compreendermos reflexivamente.

Ghedin (2005, p.145) potencializa essa ideia quando relata que a reflexão nada mais é que “a ontologia da compreensão no sentido de que ela é instauradora do sujeito e se constrói como uma negação de todas as formas de negação do ser humano”. Conclui que “a ontologia da reflexão é aquela que possibilita a compreensão do ser e o rompimento com todas as formas de alienação do sujeito” (p.146). Assim, educar, diante do paradigma crítico-reflexivo, é ter a coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação e minando, por conseguinte, a compreensão dos alunos como sujeitos críticos na construção de uma sociedade democrática. Não se trata, contudo, de qualquer democracia, mas daquela que não negligencia a reflexão nem a crítica, tampouco a criação, mas que age, reflete e cria sobre o sentido e o significado social dos indivíduos como seres humanos sociais que são.

3 POR UM PARADIGMA CRÍTICO-REFLEXIVO NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Observamos, no primeiro capítulo, que o presente cenário da “nova ordem”¹² internacional foi caracterizado pela globalização da economia, pela emergência da *Terceira Revolução Industrial*, pela crise dos Estados-providência, pela intensificação da concorrência comercial no mercado internacional e pelo fim da hegemonia comercial dos Estados Unidos, com o surgimento de blocos regionais capitalistas, e conseqüentemente, ao que se observa, pelo fim da multilateralidade. Afrânio Mendes Catani (1996, p.12) observou que o surgimento desse “novo” padrão tecnológico promovido por essa nova ordem “possibilitou a emergência do atual paradigma da empresa capitalista, denominada “a empresa integrada e flexível”, apta a atuar em um “mercado de oferta global, altamente competitivo, mutante e diversificado”. Nesse contexto, a globalização da economia e a mundialização da cultura, bem como o desenvolvimento das ciências da informação e a crise dos *Welfare States*, nos deram base para entender que as instituições universitárias foram profundamente afetadas por essas mudanças estruturais.

Nesse cenário intensificado por essa nova ordem internacional, o paradigma da racionalidade técnico-instrumental discutido e analisado no capítulo anterior, de certa forma, remonta toda uma tradição epistemológica dos tempos iniciais da modernidade. Entende-se que, com o advento da expansão do ensino superior, bem como com sua democratização, o ensino passa a ter uma dupla perspectiva: de um lado, a pesquisa como foco institucional e, de outro, a prática, caracterizada como a obtenção de conhecimentos para “o aqui e agora”. Vimos, no estudo, que essa dicotomia foi primeiramente expressa a partir dos filósofos Pré-Socráticos, tendo continuidade com Platão e, na Modernidade, com Descartes. Essa dualidade chegou aos bancos escolares tanto do ensino básico quanto do ensino superior, na tentativa de solucionar problemas instrumentais, selecionando meios técnicos para alguns propósitos específicos.

A partir disso, o ensino passou a ser compreendido no sentido de que algumas pessoas, ou têm aptidão para a pesquisa, ou para a prática. Nesse sentido, Donald Schön (2000, p.19)

¹² Entende-se por “nova ordem” internacional o campo político social vivido após a Guerra Fria com a queda do Muro de Berlim em 1989 e a divisão da URSS em 1991, a partir do que o mundo viveu uma nova configuração política, dada com advento da globalização.

declara que “o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar”, além disso, a versão de ensino da educação superior ainda está enraizada “como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada”, ou seja, “um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”. Schön (2000) critica esse paradigma e parte da premissa de que precisamos, como docentes, “refletir-na-ação” para, então, formarmos cidadãos críticos, pesquisadores, reflexivos e aptos, tanto para a teoria quanto para a prática. A partir disso, tentaremos evidenciar se é possível ou não pautar a docência na educação superior a partir do paradigma crítico-reflexivo.

3.1 Esclarecimento conceitual do paradigma crítico-reflexivo

Aprender, ensinar e refletir são atividades próximas da experiência de qualquer ser humano. Aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e agir, ensinamos quando com o outro partilhamos ou cooperamos, e refletimos quando indagamos sobre as mais diversas formas de aprendizagens a que estamos expostos, sobre nossas experiências e saberes que, ao longo do tempo, vamos acumulando. Assim, desde o nascimento, o homem enfrenta esses três desafios, que se alcançam pela aprendizagem a partir da interação entre as estruturas do sujeito e o objeto de estudo ou em grupo, as quais se renovam constantemente. A reflexão, nesse caso, é parte indissociável entre ensinar e aprender, pois ela possibilita a indagação sobre as questões, das mais simples às mais complexas, bem como possibilita que sejam processados aprendizados, que permitem identificar os estímulos do meio interno ou externo e preparar respostas adequadas às informações decodificadas. A ciência que estuda a teoria da evolução nos explica que a única diferença entre nós, seres humanos, e os outros animais é a capacidade de reflexão, e, sendo humano, o professor, por conseguinte, também reflete. Além de tudo, é importante salientar que “toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico” (GHEDIN, 2005, p.130).

Nesse sentido, a questão mais problemática entre os níveis de reflexividade é o próprio processo de refletir, uma vez que este marca radicalmente o resultado do conhecimento fundamentado na reflexão, situado, por um lado, “nas condições históricas e objetivas do sujeito que reflete”, e, por outro, “no trabalho, como ação fundante do humano e de sua

condição” (GHEDIN, 2005, p.130). A partir disso, há que se destacar que o ser humano trabalha contínua e permanentemente por meio de seu trabalho, ou seja, somos “muito mais o resultado deste fazer que as possibilidades de nosso pensar sobre ele. Mais que isto, esta dialética entre fazer e pensar possibilitou ao ser humano, a instituição de seu ser” (Idem). Nesse contexto, o trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução, que se faz pela relação entre o fazer-se e o fazer ser (teoria e prática).

Na tentativa de aprofundarmos o conceito “reflexão”, traremos como referência os estudos de Donald Schön (2000), que retomam a questão do “professor reflexivo”, bem como a de que, desde o início dos anos 1990, o termo tornou-se objeto de investigação no meio acadêmico. O interesse do autor no conceito mencionado pautou-se em três temáticas muito atuais: de um lado, “o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem se pedem contas”; de outro, “a relação entre teoria e prática”; e, por fim, “a temática da reflexão e da educação para a reflexão” (ALARCÃO, 1996, p. 11). A partir desses três temas que perpassaram toda sua trajetória intelectual, Schön (2000) critica um modelo de ensino baseado na racionalidade técnico-instrumental que se traduz num modelo de aplicação científico aos problemas concretos da prática por meio da ciência aplicada. Na tentativa de superar um modelo técnico-instrumental de ensino, Schön (2000, p.32) propõe um novo modo de pensar a docência, ou seja, refletindo na ação, ou, em suas palavras, por meio da “reflexão-na-ação”, ou ainda, como iremos chamar no decorrer do capítulo, uma prática para uma epistemologia crítica.

Para Schön (2000, p.33), refletir na ação é:

Para começar, há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina. [...] As respostas de rotina produzem uma surpresa – um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação. [...] A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras. [...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. [...] A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventados para mudar as coisas para melhor.

Essa expressão é utilizada para referir as competências que se encontram subjacentes à metodologia crítica dos bons profissionais da educação superior. Nessa perspectiva, Schön

(2000) conduz seu pensamento quando defende a boa formação pedagógica do futuro profissional que inclui em sua prática a reflexão a partir das situações reais vividas por ele e por seus educandos (acadêmicos). Em seu livro *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, Isabel Alarcão faz uma importante observação sobre o que baseia a noção de ser um professor reflexivo:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva (2007, p.41).

Dessa forma, uma abordagem crítico-reflexiva de docência na educação superior precisa basear sua prática pedagógica na consciência da capacidade de pensamento, reflexão e sensibilidade; tais conceitos não podem agir isoladamente, pois um necessita do outro para a composição de profissionais autônomos, críticos e criativos. Mas, afinal, qual a origem desse termo? Quem é o professor reflexivo? O que o torna diferente dos outros docentes? Sabemos que a reflexão é uma capacidade inata do ser humano, aliás, pensar é uma atividade que acontece naturalmente e é o que diferencia os seres humanos de outros animais, segundo estudos da ciência biológica. Sendo assim, podemos afirmar que o termo reflexivo tem como uma de suas raízes as ideias do filósofo, psicólogo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952), que caracterizou conceitualmente o pensamento reflexivo e defendeu o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes. Dewey (1979, p.13) considera o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

O pensar crítico-reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental e um ato de pesquisa para encontrar a resolução da dúvida. Para Dewey (1979, p. 24), “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”. A necessidade que Dewey via estava voltada à formação de um profissional reflexivo, envolvendo suas atividades na busca e na investigação, distinguindo estas do ato de rotina, onde havia aceitação sem reflexão acerca da realidade do ensino. Na perspectiva da ação reflexiva, há a problematização da realidade vivida. A partir dos estudos sobre John Dewey, surgem os estudos de Donald Schön (2000), como já mencionado, sobre a

nova epistemologia da prática profissional. Nessa perspectiva, a expressão “professor reflexivo” ganhou força com as ideias deste pesquisador em reação ao modelo de racionalidade técnica que permeava o contexto educativo de vários países, na década de 1980. Essa lógica da racionalidade técnica-instrumental criticada por Schön (2000) reforçava a separação entre aqueles que pensavam e planejavam o trabalho pedagógico e aqueles que o realizavam. O professor era considerado como um técnico ou executor, cuja função consistia em aplicar as ideias e os procedimentos elaborados por outros grupos sociais e/ou profissionais.

Para Isabel Alarcão (1996), a difusão das ideias de Schön contribuiu para que se produzisse a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, livre para fazer escolhas e tomar decisões, contestando aquela do profissional cumpridor de ordens que emanavam de fora das salas de aula. Nessa perspectiva, o professor reflexivo se caracterizou como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. Por conseguinte, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos. Para que o docente se constitua como profissional reflexivo, Isabel Alarcão (1996, p.180) aponta dois fatores fundamentais, que estão inseridos na máxima: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”. Com base nessa afirmação, percebemos que a reflexão desse profissional implica o conhecimento de si mesmo e de sua prática, para que possa analisá-la e desenvolver-se no sentido pessoal e profissional.

A reflexão é essencial para a construção da identidade docente e para o seu desenvolvimento profissional, pois permite que o professor seja capaz de transformar sua prática e de constituir-se como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional (ALARCÃO, 1996). Nesse sentido, é importante ressaltar que o professor não se constitui sozinho como profissional reflexivo, mas em interação com outras pessoas de seu convívio acadêmico e de outros lugares. A reflexão é, portanto, um processo coletivo.

3.2 Categorias crítico-reflexivas de três tradições educacionais

Nos últimos anos, muitas pesquisas voltaram-se para as investigações relativas à profissionalização docente. Tardif e Lessard (2009, p. 27) afirmam que “[...] a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente”. Esses autores defendem ainda que “[...] é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 25). Nesse sentido, como já visto no capítulo anterior, a concepção tecnicista surge como ideário nos anos 1970, na qual o professor é reprodutor de conhecimentos. Segundo Krahe (1990, p.104), “A perspectiva da racionalidade técnica [...] enfatiza a qualificação através do domínio da especialidade, o que supõe aplicar com rigor os pressupostos advindos dos avanços do conhecimento científico de cada área específica de formação acrescidos aos do conhecimento pedagógico”. Ao discutir a centralidade da profissão docente, Tardif e Lessard (2009) afirmam que esses profissionais ocupam uma posição importantíssima na missão organizacional, porém, ocupam lugares subalternos na hierarquia. Isso reforça a ideia de que um profissional técnico apenas executa instruções.

Essa concepção técnica e limitadora do trabalho docente, no entender de Tardif e Lessard (2009), é reflexo do modo de organização social e produtiva tecnicista, em âmbito do taylorismo-fordista, na qual interferiu o modo de gerir e gestar o trabalho nas instituições educativas, determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho baseado na fragmentação. Contudo, essa “divisão do trabalho com especialização das tarefas e sua coordenação levaram o aumento da eficiência, não apenas do setor industrial, mas também das instituições de serviço público destinadas a atender as necessidades humanas” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 82). Toda essa dinâmica provocada pela onda mercadológica de produção em série que invadiu as instituições de ensino reforça a necessidade de uma formação que capacite cada vez mais o tecnicismo, que precisa ser substituída por outra onda de conhecimentos, saberes, qualificação e reflexão. Para isso, é fundamental o processo de profissionalização docente com possibilidade de uma formação voltada para as diversas dimensões da educação em que não gere separação, mas unidade entre teoria, prática, política, humanística, criticidade, criatividade. Nesse ponto de vista, cabe-nos, então, rever algumas categorias de análise que pressupõem essas diversas dimensões para uma educação superior de qualidade.

3.2.1. Matriz marxiana: por uma emancipação crítica na educação superior

O que distingue uma teoria crítica das demais posturas teóricas no campo da educação é seu interesse pelas condições emancipatórias socialmente existentes. Apesar de sua composição ter sido heterogênea, ou seja, de ter tido a contribuição de muitos pensadores, a história da tradição crítica pode ser reconstruída a partir dos problemas teóricos e práticos surgidos inicialmente na teoria crítica de Marx, especialmente no que diz respeito à exigência teórica de fundamentar adequadamente a crítica social de modo imanente. Desse modo, a crítica imanente, sobre a qual deveria debruçar-se a teoria, resultou de uma articulação entre reflexão e prática, conforme destacou Marx (1982) na obra *O capital*. Segundo Melo, essa crítica imanente (2011 s/p) trata-se

[...] de um diagnóstico de época ancorado a) na investigação histórica e categorial da lógica de funcionamento e reprodução do capitalismo; b) que lança luz sobre as determinações contraditórias do sistema (criando intrinsecamente formas de patologia social); e c) que retira dos pressupostos do desenvolvimento do próprio sistema as condições sociais de sua superação, ou seja, da emancipação social.

Para que todos esses fatores trabalhassem conjuntamente na perspectiva da teoria, seria necessária a constituição de um tipo de crítica social autorreflexiva, o que seria possível, no entender de Marx (1982), a partir de uma práxis revolucionária, a qual precisaria ser fundamentada numa relação bem sucedida entre teoria e prática, pois a *práxis* política não poderia mais se confundir com uma "mera ação" nem com o simples desejo de mudança, precisando, antes, ser instruída por considerações teóricas adequadamente fundamentadas. Isso significa que essa relação com a prática não se esgotaria na simples negação do que é o efetivo, a própria teoria precisaria se voltar de um modo muito particular para a realidade social, uma vez que tal negação deveria ser engendrada nas contradições presentes nos processos reais. Nesse sentido, uma compreensão adequada do sistema capitalista foi fundamental para a orientação esclarecida da ação revolucionária.

Karl Marx (1818 – 1883) foi um filósofo político e defendeu que a educação era uma das formas de o homem se emancipar do poder capitalista nos permite estudar sua teoria e pensá-la como uma categoria de análise para as políticas educacionais para o ensino superior. Queremos ressaltar que não abordaremos de forma direta os escritos de Marx, tampouco nos

aprofundaremos em suas teorias políticas, mas as estudaremos a partir de grandes teóricos da educação que basearam sua prática pedagógica nos escritos de Marx e que podem ser considerados como escritores marxianos, quais sejam: Paulo Freire, Henry Giroux e Demerval Saviani.

Há dois aspectos fundamentais que embasam a teoria crítica e que podem ser levados a pensar a docência: autonomia e liberdade. Não iremos reconstruir detalhadamente esses conceitos, pois implicaria um vasto trabalho de revisão e análise de uma ampla literatura já disponível, no entanto, nos deteremos em abordar alguns aspectos dos termos (autonomia e liberdade) para pensar a docência. A autonomia pensada por Freire (1983, p.11) deve, necessariamente, estar "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando". Uma educação para a autonomia no ensino superior requer uma conquista e uma construção a partir das tomadas de decisões, das vivências e da própria liberdade. Ou seja, a autonomia, sendo um atributo humano essencial, está vinculada à ideia de dignidade, e podemos até mesmo pressupor que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada todos os dias. A educação, nesse ponto de vista, deve ser a proporcionadora de contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos.

O conceito de "autonomia" ganhou maior centralidade aqui no Brasil com os escritos de Paulo Freire, que fez referência a ela a partir de um sentido sócio-político-pedagógico. Parafraseando Freire (1983), autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado ou se emancipado das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação, e conquistar a própria autonomia implica libertação das estruturas opressoras. Freire destaca também que "a libertação não chegará pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (1983, p.32). Ou seja, não há libertação que se faça com homens e mulheres passivos, é necessário haver conscientização e intervenção no mundo. A autonomia não é somente a liberdade de pensar por si ou a capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, ela também envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo.

A autonomia é um conceito que pode ser conquistado e consiste no amadurecimento do ser, por isso, a educação possibilita experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade. O professor que busca criar condições para que seus alunos criem sua própria autonomia e que não impõe uma prática autoritária, é geralmente, o professor que

sabe escutar. A escuta é fundamental, pois, o processo educativo não consiste em transferir conhecimento, mas em problematizá-lo na relação professor e aluno. Essa relação é fundamental na construção de conhecimentos e a escuta um e do outro é essencial, sem isso, o processo educativo de construção do conhecimento e da autonomia tanto do professor quanto do aluno fica comprometida. Desse modo, ambos aprendem a fazer o uso responsável da palavra, a falar autonomamente e, nesse caso, é o professor que irá instigar o aluno ao diálogo crítico. Se quisermos promover um ambiente pautado pela autonomia, o processo educativo como um todo pode ser entendido como unânime, ou seja, há que se destacar a importância da teoria aplicada na prática.

Nesse sentido, a teoria pedagógico-crítica de Freire tem como proposta ou utopia a dialética da libertação dos oprimidos e opressores. Como ninguém liberta ninguém, a libertação acontece a partir da autoconfiguração responsável, ou seja, os caminhos da libertação são do oprimido e do opressor que se libertam. Ao se libertar pela autoconfiguração responsável, o homem está fazendo-se autônomo, pois está suprimindo situações que limitava sua autonomia e ao mesmo tempo fazendo-se por si mesmo. Há, então, uma relação entre libertação e autonomia, na medida em que a libertação das condições opressoras possibilita o aumento do poder de se autodeterminar, de ser para si, e conseqüentemente do poder de ser autônomo. Na práxis educativa é que o mundo é problematizado, decodificado, e é nela que os seres humanos se descobrem instauradores do próprio mundo, descobrem que não apenas vivem, também existem. O diálogo deve ser o fio condutor para o próprio movimento constitutivo do conhecimento. Ao objetivar o mundo, o homem o historiciza, o humaniza, ele passa a ser o mundo. É nessa perspectiva que o mundo passa a ser um projeto humano e o homem se faz livre e pode ser autônomo.

Nesse sentido, os temas geradores, ou seja, as problematizações em sala de aula, possuem importância central na construção do conhecimento. "Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis" (FREIRE, 1983, p. 32). A atitude ativa de problematizar um conteúdo possibilita que o educando tome consciência de sua realidade e também de si; é a *práxis* sobre a realidade que possibilita a tomada de consciência crítica, a decisão, a escolha, a liberdade e a conquista do poder de ser autônomo. Uma educação desconectada da realidade não fará mais que domesticar e adequar, ou seja, reforçar a situação de heteronomia. Para Freire (*idem*,

p. 35), é a partir da reflexão sobre seu contexto que homens e mulheres constroem a si mesmos e chegam a ser sujeitos autônomos.

A proposta de Freire e de todos os que se dizem serem seguidores de uma teoria crítica é de uma educação problematizadora, dialógica, oposta a uma educação autoritária. Por isso, o pensador não trata os alunos como receptáculos conteudistas, mas busca promover caminhos para que o próprio aluno seja sujeito e construa sua autonomia. Nesse sentido, a contradição educador-educando, na qual o professor era o sujeito e o aluno objeto, é superada. Por isso, Freire leciona (1983, 79) que "agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". A partir disso, observamos que uma proposta crítica é essencialmente dialógica. Para Freire, os elementos constitutivos do diálogo são ação e reflexão, "não há palavra verdadeira que não seja práxis" (idem, p. 91). Por isso, o diálogo implica uma transformação de mundo e a pronúncia do mundo é um ato de criação e recriação, é um ato de amor (Idem). Para que a educação promova no aluno a autonomia, é essencial que ela seja dialógica, pois, assim, há espaço para que o educando seja sujeito, para que ele mesmo assuma responsavelmente sua liberdade e, com a ajuda do educador, possa fazer-se em seu processo de formação. Mas tudo isso só é possibilitado pelo professor, que precisa querer ser crítico para que seus alunos também o sejam. É o professor que poderá fazer toda a diferença em uma sociedade complexa e plural, transformando suas aulas meramente expositivas ou ilustrativas em um espaço de verdadeira construção de conhecimento.

Henry Giroux, propôs reflexões sobre as teorias educacionais e sobre os professores e seu papel no processo ensino-aprendizagem, bem como a influência destes nos alunos. Para compreender a pedagogia crítica de Giroux, faz-se necessário relembrar alguns pontos da teoria behaviorista que dominaram/dominam e orientaram/orientam as atividades desenvolvidas nas Instituições Superiores. O behaviorismo, conforme visto no primeiro capítulo, possui como ponto de partida a incapacidade de relacionar os objetivos da sala de aula e aquilo que se pode chamar de capital humano, ou seja, os "atributos cognitivos, linguísticos e dispositivos que os diferentes estudantes trazem à aula" (GIROUX, 1997, p. 83).

O trabalho docente, nesse caso, é visto como técnico e instrumentalizado ao considerarem a liberdade dos profissionais pelo viés da produção e da responsabilidade ativa das metas sobre aquilo que ensinarão. No entender de Giroux (1997), para a superação do

paradigma técnico, se faz necessário pensar o professor como um intelectual crítico. Esse profissional poderá estimular no estudante uma maior valorização da intelectualização e capacidade crítica quanto ao aprendizado e o que lhe é apresentado na aula ou fora dela, ou seja, “encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (ibid., p. 162). Dessa maneira, apreender os professores como intelectuais transformadores possibilita uma nova ótica sobre a política de formação docente e, mais ainda, sobre os alunos e os professores, que são os grandes potencializadores de uma prática do pensamento crítico, voltado para reflexão e libertação. Para Giroux (2010, p. 29), o ensino superior:

Tem a responsabilidade não só da busca da verdade, independente para onde ela pode levar, mas também de educar os estudantes a desempenhar uma autoridade política e moralmente responsável. As universidades devem envidar esforços no sentido de expandir tanto a liberdade acadêmica quanto o papel da universidade como esfera pública democrática, mesmo que essas precisem ser remodeladas [...].

Tal abordagem nos permite pensar a plena participação da universidade na vida pública como protetora e promotora dos valores democráticos, especialmente em um momento em que o sentido e a finalidade do ensino superior são cercados por interesses econômicos e políticos. O que precisa ser entendido é que o ensino superior “é uma das poucas esferas públicas em que o conhecimento, os valores e a aprendizagem oferecem um vislumbre da promessa de uma educação que estimule uma esperança crítica e uma democracia substantiva” (GIROUX, 2010, p. 29). Para o autor em questão, o legado da educação superior deve estar ancorado em raízes morais e não comerciais, por mais que a vida cotidiana esteja envolvida de acordo com os interesses do mercado. Nesse sentido, uma educação que julga uma emancipação crítica no ensino superior precisa reconhecer as contradições que existem entre um aprendizado que estimule a abertura das capacidades humanas em uma sociedade democrática e, também, as formas culturais que são fornecidas tanto pela vivência quanto pelo conteúdo de aula. A partir disso, pondera-se que é necessário retornar o ensino superior. Mas qual o objetivo desta “retornada”? Para Giroux, é:

[...] uma referência ética e uma chamada à ação para educadores, pais, alunos e outros para recuperar o ensino superior como uma esfera pública democrática, um lugar onde o ensino não seja confundido com treinamento, militarismo ou propaganda, um espaço seguro onde a razão, a compreensão, o diálogo, a crítica e o

compromisso estejam disponíveis para todos os professores e alunos. O ensino superior, nesse sentido, tem de se tornar um lugar de luta permanente para preservar e ampliar as condições em que a autonomia de decisão e a liberdade de ação sejam informadas pelos imperativos democráticos de igualdade, liberdade e justiça (2010, p.32).

A ideia de Giroux com essa “retornada” consiste, na verdade, em trazer à tona o reconhecimento da relação que a democracia e o ensino superior precisam ter, porém, por vivermos numa sociedade extremamente capitalista e em razão de que as IES estão à mercê do capital/mercado, tal relação se torna extremista demais. Uma das alternativas para uma mudança paradigmática na educação superior diz respeito às políticas públicas focadas na ideia de que o mercado não deve se tornar uma estrutura organizacional da educação ou até mesmo das relações sociais e da democracia; também, não deve ser administrado como um negócio, nem mesmo deve ser vendido para aquele que “dá mais”. Embora ainda não saibamos como, o mercado precisa entender que o ensino superior é um lugar de práticas morais e políticas, cujo objetivo não se limita a introduzir os estudantes num grande “alçapão” de ideias e tradições intelectuais das mais diversas, mas dedica-se a envolver na prática uma gama de conhecimentos herdados mediante o diálogo crítico e a análise e compreensão, ou seja, a interação entre teoria e prática.

Não foram, contudo, somente as ideias de Marx a partir da teoria crítica, de Freire, Saviani ou Giroux, que marcaram a proposta de uma educação crítica. Inúmeros foram os pensadores que lutaram por uma educação pautada no diálogo, na reflexão, na criticidade. O ensino superior melhorou muito de tempos em tempos, a ciência contribuiu muito significativamente, mas ainda há o que melhorar, ainda há o que fazer, ainda há no que mexer, e uma boa proposta de política educacional pautada no paradigma da criticidade poderá melhorar todo o cenário visto até então. Tal paradigma não se trata de um “salvador”, tampouco é o único para o ensino superior, mas consiste em uma proposta baseada na prática epistemológica do agir pedagógico, centrada tanto na reflexão quanto na prática, na interação entre professor/aluno ou na liberdade e autonomia de ambos construídos juntos. E, por acharmos que em outras teorias, pensadores e educadores também contribuíram para constituir esse pensar reflexivo é que ressaltaremos, no tópico seguinte, a importância de pensar as IES a partir da abordagem pragmatista.

3.2.2. Pensar reflexivo: contribuições pragmatistas para uma docência na educação superior

No século XIX, o Pragmatismo Americano também foi um movimento que causou ruptura e transformação no campo da educação. Mas ruptura do quê? Numa descrição sucinta sobre o Pragmatismo, podemos dizer que foi uma corrente filosófico-educacional introduzida na filosofia em 1898, por um relatório de W. James direcionado à *Califórnia Union*, no qual se referia à doutrina exposta por C. S. Peirce num ensaio do ano de 1878, intitulado *Como tomar claras as nossas ideias* (2014). Alguns anos mais tarde, Peirce (2014) declarava ter inventado o nome Pragmatismo para a teoria segundo a qual "uma *concepção*, ou seja, o significado racional de uma palavra ou de outra expressão consiste exclusivamente em seu alcance concebível sobre a conduta da vida". Pierce dizia também que preferira esse nome ao de *praticismo* ou *practicalismo* porque, para quem conhecia o sentido atribuído ao conceito "prático" pela filosofia kantiana, esses últimos termos faziam referência ao mundo moral, onde não há lugar para a experimentação, enquanto a teoria proposta é justamente uma teoria experimentalista.

Todavia, no mesmo artigo, Peirce (2014) declarava que, em face da extensão do significado de que o Pragmatismo fora alvo por obra de W. James e de F. C. S. Schiller, preferia o termo *pragmaticismo*, para indicar sua própria concepção, estritamente metodológica, do pragmatismo. Dessa maneira, Peirce (2014) acabou distinguindo duas versões fundamentais de Pragmatismo, que podem ser assim caracterizadas: um Pragmatismo metodológico, que é substancialmente uma teoria do significado; e um Pragmatismo metafísico, que seria a teoria da verdade e da realidade. O Pragmatismo *metodológico* não pretendia definir a verdade ou a realidade, mas apenas um procedimento para determinar o significado dos termos, ou melhor, das proposições. Peirce (2014), em artigo do ano de 1878, ano considerado como data de nascimento do Pragmatismo, afirma:

[...] é impossível ter em mente uma ideia que se refira a outra coisa que não os efeitos sensíveis as coisas. Nossa ideia de um objeto é a ideia de seus efeitos sensíveis. (...) Assim, a regra para atingir o último grau de clareza na apreensão das ideias é a seguinte: Considerar quais são os efeitos que concebivelmente terão o alcance prático que atribuímos ao objeto da nossa compreensão. A concepção destes efeitos é a nossa concepção do objeto.

O princípio dessa regra metodológica é o de que "a função do pensamento é produzir hábitos de ação", ou seja, crenças. A regra proposta por Peirce era, portanto, sugerida pela

exigência de achar um procedimento experimental ou científico para fixar as crenças, entendendo por científico ou experimental o procedimento que não recorreria ao método da autoridade.

John Dewey, importante filósofo e educador, preferiu, orientado pelo pragmatismo, o termo *instrumentalismo*. Escreveu ele: “o pragmatismo é conceber o conhecimento e a prática como meios para tornar seguros, na experiência, os bens, que são as coisas excelentes de qualquer espécie”. Desse ponto de vista, Dewey compartilhava o experimentalismo de Peirce, porque, para este último, “a experimentação faz parte da determinação de qualquer proposição justificada”, ao mesmo tempo em que evidenciava o caráter instrumental e operacional de todos os procedimentos do conhecer, considerados como meios para passar de uma situação indeterminada para uma situação determinada, ou seja, ao mesmo tempo distinta e unificada.

Nessa perspectiva, uma vez expostas algumas noções do pragmatismo pelos três autores citados (W. James, C. S. Pierce e J. Dewey), orientaremos nosso estudo somente a partir de Dewey, pois, dos três, foi o que mais teorizou sobre educação. Após isso, veremos as contribuições de Richard Rorty, exímio estudioso do Pragmatismo, em especial de John Dewey. Rorty foi considerado um Neopragmatista.

O que é, para John Dewey, um pensar reflexivo? Como ele se constitui no ser humano? O que é preciso fazer para pensar reflexivamente? Dentre as tantas realizações de John Dewey, a que mais o fez conhecido no campo da educação foi a criação da noção de “pensamento reflexivo”, da qual derivaram, recentemente, a partir de Schön, as expressões “profissional reflexivo” e “professor reflexivo”. Para Dewey (1979, p.13), pensamento reflexivo significa “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”, ou seja, não é qualquer coisa que venha à mente, mas algo que visa formar “unidades definidas, ligadas entre si”, a tal modo que resulte em um “movimento continuado para um fim comum”. O pensamento reflexivo também pode ser chamado de “investigação” e tem início com o estado de dúvida a partir de uma problematização ou indagação. Investigar pressupõe a formulação de um problema, que pode ser definido como “tudo aquilo, por simples e trivial que seja, que põe o espírito em perplexidade, desafiando-o a tal ponto que a crença se faz incerta” (DEWEY, 1979, p.22).

Desse modo, a investigação, no sentido educativo/reflexivo, deve ser sempre entendida como uma “libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo”

(DEWEY, 1979, p.25) por ele mesmo trabalhados, exercitados e dirigidos. Dewey compreende que, sem a direção – neste caso, a do professor –, tais habilidades não poderiam ser exercitadas. Para o autor, a tarefa da direção consiste em “selecionar, focalizar e ordenar a resposta à situação, dando orientação, coordenação e continuidade às múltiplas reações” (DEWEY, 1979, p.26). Essa direção não poderia ser somente externa, pois, se assim o fosse, proveria apenas as condições ou os estímulos e as respostas deveriam vir a partir das tendências intrínsecas ao acadêmico, o qual participaria, desse modo, profundamente, da direção que tiveram seus atos. Nesse sentido, o verdadeiro meio de direção é a participação do aluno com outras pessoas/colegas em atividades comuns, cujo sentido e finalidade é a construção de um pensar crítico-reflexivo, produzindo uma sociedade mais humanizada e melhor ainda de se viver. Só desse modo é que o pensamento reflexivo se constituirá como um fim da educação, ou seja, levar os alunos a ter ideias e ideais coerentes com seu modo de pensar e agir. Mais ainda, quando se introduz o pensamento reflexivo numa educação de nível superior, educar torna-se o processo pelo qual formamos disposições morais e cultivamos apreciações estéticas.

Nesse ínterim de ideias, a rejeição da dicotomia entre pensar e agir proposta tanto por Dewey quanto por James e Peirce defende a indissociabilidade entre ação e raciocínio, ou seja, agir necessariamente envolve o pensar, pois uma ação dita genuína é aquela dirigida pelo pensamento, por ideias e juízos. Mas, também, pensar envolve agir, uma vez que o pensamento é uma etapa da investigação e é o resultado dos acontecimentos em que os indivíduos se envolvem e modificam o que se produziu no ambiente. É por esse motivo que o exercício da reflexão constitui um fim educacional. Marcos Vinícius da Cunha salienta isso muito bem quando explica que tal fim acontece “por sua potencialidade para conjugar o agir e o pensar, a ação com finalidade consciente e o pensamento que se dirige à deliberação ativa. O pensamento é o que nos liberta da submissão ao instinto, aos apetites e à rotina” (2011, p.63). O pensamento também pode, contudo, nos impelir a erros, razão pela qual devemos submetê-lo sempre à “orientação educacional cuidadosa e atenta” (DEWEY, 1979, p.31).

Nesse contexto, a noção de pensamento reflexivo abordado por Dewey deve ser lida concomitantemente com a ideia de que só uma sociedade democrática poderá viabilizar requisitos necessários ao processo de constituir juízos por meio da reflexão. Dessa forma, o objetivo da educação torna-se claro, ou seja, “habilitar os indivíduos a continuar sua educação” e torna-se objeto da educação “a capacidade de desenvolvimento constante”, mas

isso tudo não se aplica “a todos os membros da sociedade”, a não ser em uma sociedade democrática definida como aquela que a “relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses” (DEWEY, 1959, p. 11-12). A democracia é mais do que uma forma de governo, é primordialmente “uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1959, p.93).

Ante as considerações propostas pelo pragmatista americano acerca do pensamento reflexivo, indagamos: o pensamento reflexivo é importante na educação superior? A sociedade da informação, como sociedade aberta e global, exige competências de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida. O ensino superior geralmente é entendido como o lugar onde as novas competências serão adquiridas ou reconhecidas, as quais pressupõem uma organização do pensamento e da ação. O desenvolvimento dessas competências exige novas atitudes dos alunos, dos professores e das políticas públicas para a educação e nesta era do conhecimento e da informação, o professor não é único a transmitir o saber e precisa aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que são bem mais exigentes. O aluno não é mais o receptáculo do saber, o seu papel impõe-lhe exigências acrescidas para transformar o seu conhecimento e o seu saber. É nesse íterim que se reconheceu que não há conhecimento sem aprendizagem e que a informação, sendo condição necessária para o conhecimento, não é condição suficiente. Há que se refletir sobre o conteúdo apresentado e é necessário que ocorra interação entre professor e aluno. Nessa construção é o que pensamento reflexivo pode se tornar um grande auxiliador, pois carrega, em si, como vimos, a indissociabilidade entre teoria e prática, pensamento e ação, conteúdo e método.

Dewey conceitua o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e define-o como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1979, p.13). Nessa organização do pensamento reflexivo, uma observação dá origem a uma série de ideias que permanecem ligadas e em movimento continuado com vistas a um fim. A educação interessa-se por um tipo de pensar que estimula ou cria atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas. Dewey considera que a educação – e aqui nos referiremos ao ensino superior –, só cumpre o seu dever para com os alunos e a sociedade se

for baseada na experiência e não interessa quais adjetivos lhe atribuímos, seja “progressiva”, “nova” ou “tradicional”,

[...] o que queremos e o que precisamos é, pura e simplesmente, Educação e avançaremos com mais rapidez e mais segurança quando nos devotarmos a definir o que é Educação e que condições devem ser satisfeitas para a que a Educação possa ser uma realidade e não um nome ou slogan (DEWEY, 1979, p.91).

Na tentativa de contribuir ainda mais com a reflexão a respeito da educação de nível superior, destacamos a lição de Richard Rorty (1992), que aponta duas dimensões: a primeira diz respeito às decisões tomadas politicamente sobre os rumos a serem seguidos pelo processo educacional; e a segunda refere-se a quais são, de fato, os objetivos da educação, ou seja, o que se espera dos que fundam o ensino superior. No contexto que envolve a primeira, tem-se que o modo como compreendemos ou projetamos os rumos da educação é influenciado por decisões políticas, as quais apontam para o fato de que nenhuma decisão é levada em consideração sem o respaldo das convicções ideológicas, bem como para o fato de que as pessoas envolvidas nos processos de decisão buscam, em sua maioria, realizar seus ideais de sociedade, educação, economia. As decisões tomadas em relação aos processos educativos sempre são políticas e construídas pela relação de um determinado contexto social. Essa busca política do processo de conhecimento repõe a questão de que se deve educar para a mudança ou para a manutenção, isso sugere, então, o interesse de quais são os objetivos educacionais pelos quais vale a pena lutar. Rorty (1992) sugere a socialização, ou seja, a educação deveria focar-se na socialização dos futuros cidadãos, educando-os para a reflexão e a crítica de uma sociedade complexa e plural – que marca a contemporaneidade. Tudo isso tem suas raízes justificadas na tentativa de buscar novas formas de agir e projetar o futuro, ou seja, na busca pela capacidade de cada indivíduo de reinventar, não desconsiderando o passado, mas levando-o em consideração na busca pela melhor compreensão do presente e melhor projeção do futuro.

Nesse sentido, o objetivo da educação superior consiste em promover a edificação dos estudantes, ou seja, em constituir um “projeto de encontrar modos novos, melhores e mais interessantes, mais fecundos de falar” (RORTY, 1992, p.354). Para que isso ocorra, o neopragmatista sugere que se faça uso de um discurso edificante: “suporte ser anormal, tiranos para fora de nossos velhos ‘eus’ pelo poder da estranheza, para ajudar-nos a nos tornarmos novos seres” (p. 354). Para que o discurso de Rorty fosse colocado em prática, ao

pensar a docência no ensino superior, ele expôs uma crítica ao racionalismo moderno, mostrando sua divergência com a tradição de Descartes e Kant e a proposição, portanto, de uma filosofia ‘edificadora’ na qual se inserem autores como John Dewey. Com essa proposta, ele rejeita que o conhecimento seja mero resultado de representação mental ou linguística da realidade (RORTY, 1995, p. 23). Na obra *A Filosofia e o espelho da natureza*, Rorty (1995) deixou claro o seu rompimento com o pensamento tradicional de educação e indicou que o considerava um erro de percurso. Destacou, sobre isso, que alguns autores estavam preocupados com a diferença entre os seres humanos e outros seres, “afundados” em questões que envolviam a relação entre mente e corpo (como sugere Descartes (1993)). Prossegue em sua crítica afirmando que ainda outros autores (se referindo a Immanuel Kant) procuram a legitimação de conhecimentos cristalizados em questões que envolviam os “fundamentos” do conhecimento.

A proposta de Rorty (1992) é proporcionar ao contexto educacional do ensino superior – o qual se alimenta da complexidade dos debates e torna-se íntimo de obscuridade – um lugar onde as experiências de aprendizagem deixam de ser anônimas para mostrarem a face do professor educador e também a face de cada aluno para além de operações epistemológicas, como único recurso explicativo da ordem das coisas do mundo. Para isso, ele ressalta a importância de um ambiente de conversação, edificação e socialização, que, na sua concepção, permite não apenas relatar, mas ouvir experiências, muito mais do que simplificações, mas uma linguagem expressa às inúmeras singularidades com formas de interpretar e compreender a educação e a vida. Por fim, a filosofia de Rorty nos permite pensar a docência no ensino superior, pois entendemos que há possibilidade de uma educação edificante e socializadora pautada pela interação entre seus elementos (Estado, professores, alunos), é óbvio que não pretendemos simplificar a docência no ensino superior considerando o paradigma crítico-reflexivo como único ou como sendo o melhor, mas nesta pesquisa optamos por utilizá-lo como uma das formas de pensar a docência. Para Rorty (1992) esses conceitos encontram-se articulados entre teoria e utopia, isto é, “nessa relação, a teoria deve ser dispensada em favor da utopia, ou seja, a teoria compreendida como uma participação do ‘olho de Deus’, que nos possibilita ‘ver’ a realidade como realmente é” (ROSA, 2013, p.192). Talvez esteja nessa relação a “chave” para realmente entendermos e propormos políticas educacionais edificantes para o ensino superior.

3.2.3. O professor investigador: características e finalidades da investigação-ação no ensino superior

A ideia de professor nem sempre foi a de um investigador ou de um problematizador, tampouco de um mediador do conhecimento, pois a imagem consolidada de professor referenciava o magistério docente, o exercício do apostolado e o sacerdócio. O professor era o portador do saber e o aluno aquele a quem destinava o ensino. O tempo passou e, com isso, muitas foram as transformações ocorridas no ensino superior, oriundas da democratização do ensino, da acessibilidade, da globalização da informação. A partir disso, sentiu-se a necessidade de pensar o professor não mais como o centro do saber, mas como um ser humano que está em constante construção e reconstrução do conhecimento e que, junto com seu aluno, pode produzir inúmeros processos do saber. Nesse modo de pensar o ensino, o professor precisa, necessariamente, ser um investigador, mas a que tipo de investigação deve dedicar-se? O último componente de nossa matriz crítico-reflexiva para ensino superior envolve a docência na investigação-ação e, para isso, nos ancoraremos em três autores que refletem a educação e a educação superior por tal matriz, quais sejam: L. Stenhouse (1998), J. Elliott (2005) e A. Brockbank (2008).

O movimento da investigação-ação se constituiu como tentativa de superar o dualismo entre teoria e prática ou conteúdo e método, o que outrora prevalecia ou o domínio dos conteúdos referentes à investigação da área na qual se buscava formação ou o domínio de métodos ou estratégias para colocar em prática o que se investigava. A tendência instaurada era cair nos extremos, ou seja, dava-se ênfase ou na investigação (conteúdo/teoria) ou na ação (método/prática). Se tradicionalmente a importância estava no fato de o professor ter o domínio e a clareza dos conhecimentos científicos, mais tarde optou-se por valorizar mais a técnica ou os métodos de ensino. Ambos os extremos carregam em si um problema e podem ser expressos em duas questões: “é possível pensar o ‘como ensinar’ sem saber o ‘que ensinar’? É possível ensinar algo sem saber como? A questão sobre ‘o que ensinar’ e a questão do ‘como ensinar’ são duas dimensões de um mesmo problema” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p.50). O movimento educacional da investigação-ação não expressa apenas um modo em que o professor possa desempenhar bem sua função de docente, “mas também

ao modo como o professor, na condição de responsável pela condução do processo de ensino e aprendizagem, organiza sua prática pedagógica¹³ com base nessa relação” (Ibidem).

O domínio de conteúdo é de extrema importância no ato de educar, pois é elemento que conduz o que acontece em sala de aula, tornando o professor cauteloso ao fazer relações significativas e pertinentes na resolução dos problemas propostos, compreendendo a estrutura lógica e histórica do que está sendo evidenciado em sala de aula. É no domínio de conteúdo que o educador tem a possibilidade de produzir e selecionar problemas coerentes e, por fim, é no domínio de conteúdo que se podem fazer analogias, dar exemplos e contraexemplos, tudo isso para facilitar o entendimento e a apropriação do conteúdo pelos educandos. No que concerne à habilidade prática, o professor pode criar habilidades para compreender o nível de conhecimento da sua turma e desenvolver, também, as habilidades que o domínio de conteúdo propõe, planejar o desenvolvimento de suas aulas, construir um cenário favorável para a experiência didática, tornar significativo o conteúdo e bem conduzir as aulas. No entender de Fávero e Tonieto (2010, p.52), a pergunta que deve nortear o professor do ensino superior é: “como desenvolver uma prática pedagógica que dê conta do conteúdo e do método, minimizando erros e maximizando acertos?”. Parece-nos que tanto a investigação quanto a ação não podem ser vistas como duas formas de conhecimentos, mas sim, num único modo de entender a estrutura do processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

Formar bons profissionais indiferentes à sua área de atuação requer da docência uma nítida proposta de ensino, ou seja, é impossível pensar a investigação sem a ação, tampouco a ação sem a investigação. A compreensão equivocada de tais conceitos pode gerar consequências tanto para a formação do profissional (estudante) quanto para a docência (professor). “Ou se cai num ‘conteudismo dogmático’, ou se cai num ‘espontaneismo vazio’” (Ibidem). No entanto, para que o docente tenha clareza do conceito investigação-ação na sua prática de sala de aula, este professor necessariamente precisa ser alguém preocupado com

¹³ Quando utilizo a expressão “prática pedagógica” não me refiro somente aos cursos de formação de professores, como, por exemplo, Pedagogia. Mas a todos os cursos de ensino superior, pois todos precisam de um professor na qualidade de mediador entre o discurso racional e a prática. Podemos citar, como exemplo, os cursos de Medicina e Engenharia Civil; ambos precisam de professores para formar o profissional Médico e o profissional Engenheiro. Mas quais tipos de professores? Os grandes teóricos do processo? Ou os grandes práticos? Se o professor optar ou por ser teórico ou por ser prático, cairá nos problemas evidenciados acima, por isso, a ideia de prática pedagógica, isto é, todo professor tem que saber fazer a mediação entre o conhecimento erudito e o conhecimento espontâneo, entre a teoria e a prática, entre conteúdo e método, entre investigação e ação para desempenhar bem sua função de docente universitário.

seu próprio processo reflexivo e, principalmente no desenvolver da reflexão em seu aluno. Uma das características dessa matriz crítico-reflexiva é levar o docente a refletir sobre si mesmo e sobre sua própria ação, tornando-o um observador de si e transformador de seu próprio contexto. Tudo isso no intuito de encontrar alternativas que contenham elementos fundamentais para transformar de maneira reflexiva as práticas pedagógicas dos docentes envolvidos no contexto de ensino superior. Mas quais alternativas podem ser fundamentais para o docente que anseia transformar sua prática? Alguns elementos e funções para esse acontecer são incorporados no modelo da investigação-ação, sobre o que J. Elliott (2005, p.136) esclarece:

1. Identificar y diagnosticar en determinadas situaciones los problemas que surgen ante las tentativas para implantar eficazmente los enfoques de investigación/descubrimiento y para dilucidar la medida en que pueden generalizarse los problemas y las hipótesis diagnósticas.
2. Desarrollar y comprobar hipótesis prácticas acerca de cómo pueden resolverse los problemas de la enseñanza previamente identificados e investigar en qué medida pueden ser aplicadas de forma general.
3. Aclarar los objetivos, valores y principios implícitos en los enfoques de investigación/descubrimiento, mediante la reflexión sobre los valores implícitos en los problemas identificados.

Desse modo, tal matriz pode ser entendida como um modelo ou plano completo de ação que envolve descobertas, acontecimentos e situações, as quais vão sendo desencadeados no decorrer do processo educacional. Para isso, busca-se, sempre que necessário, programar mudanças que possibilitem que os docentes sintam-se responsáveis para assumir um papel, ora de “ator”, ora de “coadjuvante”, e não somente de observador dos acontecimentos. Nesse modelo de prática educativa, a essência da investigação-ação (STENHOUSE, 1998) pauta-se no fato de que, em seu núcleo, sempre existe uma ação que beneficia a aprendizagem de seu aluno ou o desenvolvimento profissional dos professores. Já em sala de aula, a investigação-ação efetivada pelos docentes de nível superior torna-se o meio pelo qual o currículo se materializa. E se o conhecer e o agir faz parte do mesmo processo, necessariamente, na pesquisa-ação, a investigação só pode ser conduzida pelas pessoas envolvidas na situação pesquisada.

A contribuição de pensar um trabalho docente, a partir do movimento crítico-reflexivo da investigação-ação, além de proporcionar ao professor um pensar sobre si mesmo (seu trabalho), contribui também para a participação efetiva dentro do contexto educacional em

relação ao seu aluno, sendo de fato um agente transformador de suas próprias ações e na construção conjunta de novas ações. A reflexão, nesse sentido, torna-se um meio importantíssimo para melhorar a qualidade dos processos educativos e promover com isso uma aprendizagem mais adequada ao ensino que se pretende. Associar a investigação-ação à matriz crítico-reflexiva significa, portanto, tomar consciência das questões críticas e relativas do exercer pedagógico, do ensinar e do aprender, criando predisposições para a reflexão, assumindo valores e atitudes para estabelecer a congruência entre as teorias e as práticas, podendo, com isso, transformar e melhorar todo um contexto educacional.

A investigação pensada na perspectiva de Stenhouse (1998) significa que o professor estabelece a base de sua capacidade de investigação mediante o desenvolvimento de estratégias de auto-observação, tomando a si mesmo e a sua ação como objeto de investigação. Para realizar a investigação-ação, o professor precisa encontrar-se intimamente vinculado num processo investigador de si mesmo, de sua ação e das relações que perpassam seu trabalho docente. Para efetivar esse processo, é necessário organizar o trabalho de tal forma que haja intercâmbio contínuo entre os estudantes e o professor, a realidade vivenciada pelo grupo, o fluxo de ideias que vão surgindo, a construção de hipóteses que passam a ser propostas e a formulação de estratégias didáticas para que ocorra uma interação permanente com todos esses elementos no processo de aprendizagem. Tal procedimento implica a transformação do trabalho docente em uma “prática reflexiva”.

Para Brockbank e McGill (2008, p.73), o diálogo reflexivo que permite a aprendizagem criticamente reflexiva é aquele que compromete a pessoa até o extremo dos seus conhecimentos, o sentido da própria identidade e a experiência de mundo. O diálogo pensado nessa perspectiva se torna um processo de participação social e a própria aprendizagem se produz num contexto social, pois “todos estamos imbuídos de las influencias de nostra bibliografía personal y de las fuerzas sociales y econômicas que median nuestra forma de ‘ver’ el mundo e a nosotros em el” (BROCKBANK; MCGILL, 2008, p.74). Desse modo, pensar a prática reflexiva no contexto da docência do ensino superior se mostra importante por três razões: 1) a prática reflexiva permite ao professor um olhar sobre o “estímulo de aprendizagem”, “a investigação”, “o estudo”, “a direção da aula”; 2) ao desenvolver a prática reflexiva, o docente pode descobrir sua atuação com a visão da aprendizagem que deriva dessa reflexão, pois pode comunicar essa compreensão e, dessa forma, torná-la acessível como ideia e prática dos estudantes; 3) tornar acessível a prática

reflexiva aos estudantes, permitindo que se tornem mais conscientes de seus próprios enfoques de aprendizagem.

Tais propostas podem se mostrar produtivas, mas sua efetivação depende de um projeto de formação docente que possibilite aos professores não só conhecer a dinâmica de tal proposta, mas principalmente envolvê-la em seu exercício docente, tornando objeto de investigação juntamente com os agentes que envolvem a prática docente no paradigma crítico.

3.3 Definições dos agentes que envolvem a prática docente no paradigma crítico-reflexivo

A ação reflexiva é desencadeada pela problematização da prática ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas a serem analisados, discutidos e resolvidos. Essa ação exige dos professores intuição, mas também exige emoção, paixão e, principalmente, profissionalismo, fatores que os animem na adversidade, mas não os ceguem perante a realidade, nem gerem impaciência. Schön tem do pensamento reflexivo ou como estamos dando ênfase da abordagem crítico-reflexiva uma perspectiva cognitivo-construtivista. Ele distingue dois tipos de reflexão: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, que são consideradas o cerne de um sistema de apreciação formado pelos conhecimentos profissionais e competências que o profissional vai adquirindo, e também pelas teorias, experiências e valores que lhes são próprios. Como bem afirma Morais (1993, p.28), é o sistema de apreciação “que determina aquilo que é apreendido como importante nas situações de sala de aula e influencia as decisões que o professor toma”. É desse modo que a reflexão-crítica torna a prática pedagógica do professor mais adequada aos objetivos visados e ao contexto social em que se desenvolve. Nas palavras de Alarcão (1996, p.5), “a formação do futuro profissional inclui um forte componente de reflexão a partir de situações de prática reais”, o qual passa também por uma educação para a reflexão. O papel do formador não é tanto ser aquele que ensina, mas, sobretudo, aquele que facilita a aprendizagem, ajudando a aprender.

No que concerne a o que ser reflexivo, podemos dar alguns exemplos, entre eles, o de um professor de Direito de uma instituição qualquer, que baseará sua prática de sala de aula no paradigma crítico-reflexivo. Então, esse professor não “dará” somente sua aula, mas o contexto em que ensina refletirá sobre o conteúdo que ensina, bem como sobre sua competência pedagógico-didática, sobre a legitimidade dos métodos que emprega e sobre as

finalidades do ensino da sua disciplina. Ele irá interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão desenvolvendo, sobre os fatores que inibem a aprendizagem dos educandos, sobre seu próprio envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor do ensino superior, sobre os papéis que assume na relação com os alunos e sobre as políticas educacionais que envolvem e afetam seu fazer pedagógico.

Para se responder às questões “para que ser reflexivo” e “como ser reflexivo”, leva-se em consideração a capacidade reflexiva que não desabrocha espontaneamente, mas deve e pode ser desenvolvida. Flávia Vieira (1994), em seu livro *Alunos autônomos e professores reflexivos*, articula alguns princípios e estratégias de formação reflexiva, quais sejam: “enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática, introspecção metacognitiva”. Tais princípios integram uma questão fundamental para o profissional de nível superior que pode ser expressa da seguinte forma: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor. Descobre qual é o objetivo da tua profissão e se descobre a si mesmo como professor do ensino superior. Isso quer dizer que os processos de aprendizagem implicam a constituição do professor como um sujeito pessoal, questionador do saber e da experiência, numa atitude de compreensão de si mesmo e das coisas que o circulam. É basicamente esse questionamento que o caracterizará como um docente crítico-reflexivo, pois nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada pela investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal, pois este é um dos fatores para se chegar ao “título” de professor-investigador. Assim como fizemos no primeiro capítulo, mostraremos também algumas categorias de análise que envolvem a docência universitária. São eles: currículo, didática, ensino e interação professor/aluno.

3.3.1. Currículo

A partir da década de 1960, alguns críticos e não críticos da educação questionavam a orientação dada pelos estudos no campo do currículo, envolvendo a seleção de conteúdos, o papel desse currículo e das relações de poder sobre seus efeitos na vida das pessoas. Desses questionamentos que investigavam a relação entre educação e cultura, o papel do ensino

superior na produção de bons profissionais, de identidades sociais e na reprodução das relações de poder, por meio de processos de seleção cultural e social, o currículo foi grandemente debatido e problematizado. Ora pautavam-se por um currículo crítico, ora por um currículo fechado em si mesmo. Nesse sentido, o currículo escrito, formal ou oficial, como muitos autores o chamaram – dentre eles, Gimeno Sacristán (2000) –, foi atrelado nas propostas, programas ou guias curriculares, constituindo importante referencial de análise, assim como os planos e programas de curso, planejamento dos professores, e, ainda, documentos, relatórios e materiais que possibilitaram o estudo de determinado conteúdo ou disciplina, revelando o que foi efetivamente executado no currículo real.

Nessa perspectiva, precisamos entender a questão curricular a partir do âmbito epistemológico, pois vem da concepção do conhecimento e da concepção pedagógica, em como se percebe o ato de aprender. A partir disso, temos duas questões, ou trabalhamos para a reprodução e dependência, ou educamos para a autonomia e a independência intelectual no ensino superior. Nessa perspectiva, Maria Izabel da Cunha ressalta que:

[...] não é possível falar, genericamente, numa pedagogia universitária como uma unidade, como se todos os cursos fossem regidos pela mesma lógica. Confirmou-se, nessa investigação, que as decisões pedagógicas, no âmbito de cada curso, estão intimamente ligadas ao arbítrio que está presente na estrutura de poder da profissão a que corresponde o curso, no interior da estrutura social (1998, p.34).

Em nível nacional, isso tem levado os governos a se preocuparem numa adaptação dos currículos e formatos da educação superior às demandas da nova ordem capitalista da globalização. As medidas, sob o discurso da qualidade e da modernidade, preocupam-se com o impacto social do papel do ensino superior no contexto econômico. Desse modo, as IES precisam reagir e tomar para si o aprofundamento das questões teóricas que hoje podem ajudar a entender a prática que vêm desenvolvendo, certamente continuará sujeita, por um lado, à deslegitimação pela obsolescência de suas propostas curriculares e, por outro, à perda de seu histórico papel intelectual, pela substituição da sua capacidade crítica.

Na ideia tradicional de currículo, como vimos no primeiro capítulo, o aprendiz precisa, primeiramente, dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade. Além disso, trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação de que a ciência já legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode nos levar ao futuro. Nessa lógica, a quantidade de informações passou a ser o parâmetro de qualidade, e quanto mais horas o estudante permanecia “ouvindo” o professor, melhor se pensava que ele

estava sendo formado. No nível superior baseado pelo paradigma da racionalidade técnico-instrumental, essa compreensão permeia e altera o entendimento das práticas tradicionais de ensinar e aprender, incluindo a definição de currículos, alterando, em primeiro lugar, a perspectiva epistemológica da produção do conhecimento e o concebe apenas como um fenômeno cultural.

No entendimento do paradigma crítico-reflexivo, para que se compreenda o currículo, são necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino superior. Sobre isso, Matos, ao defender a perspectiva crítico-reflexivo imbricada no currículo, ressalta que:

A pesquisa [...] que fizemos [...] do conceito de professor reflexivo mostrou-nos, que se de um lado é pertinente usar o termo para delimitar uma dada compreensão do profissional almejado e de sua conseqüente prática docente, doutro, parece redundante falar em professor reflexivo quando se trata de uma característica peculiar ao ser humano. Cremos como válida toda busca de alternativas que vá ao encontro de uma problemática tão séria e urgente quanto esta (1998, p.302).

A partir disso, qual é a função do currículo ao pensar o profissional docente reflexivo? Talvez seja em assumir uma formação como produtora de sentido em conformidade com um modo de agir que tenha como alicerce as questões éticas, subordinando os interesses técnicos e que se comprometa com todas as esferas da subjetividade e objetividade, cujo interesse esteja voltado, também, para a emancipação do profissional em formação. Para o contexto atual, em que a informação é um processo global, devido aos meios de comunicação, torna-se necessário um currículo que desenvolva a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores. Por isso, tanto o currículo quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos.

Apesar de toda a discussão em torno de um currículo que proporcione aos alunos e professores um pensar crítico, o que se observa, ainda, na universidade (de modo bem

genérico), é que o currículo ainda é pensado por um paradigma epistemológico positivista, o qual se configura por aspectos de um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado, sequenciado linearmente, e transmitido, na maioria das vezes, verbalmente pelo professor. A importância de se refletir sobre esse modelo curricular está no fato de estarmos vivendo em tempos pós-modernos, o que significa dizer que necessitamos de modelos e práticas que tenham por base outro paradigma, ou seja, que concebam os conhecimentos e os processos de formação como espaço conceitual no qual se constroem novos saberes como resultados sempre contraditórios de vários processos históricos, culturais, sociais, etc. Por isso, a necessidade e a emergência de problematizar o currículo sob o viés do paradigma crítico-reflexivo para o atual contexto parecem ser inevitáveis, pois é indispensável a criação de currículos que tomem como ponto crucial a formação de pessoas capazes de intervenção social, visando elevar os indicadores sociais, culturais e éticos.

3.3.2. Didática e ensino: uma relação necessária

Ao discutirmos a docência no ensino superior, destacamos a necessidade de compreender o funcionamento do ensino e da didática como um fenômeno complexo com suas funções sociais, suas implicações estruturais e do ensinar como prática social. Quando falamos em ensino, damos ênfase à pesquisa da prática de sala de aula, na qual deve realizar-se como uma ação autorreflexiva, ou seja, a relação e o diálogo com outros campos do conhecimento. Nesse processo, criam-se respostas novas sobre a natureza do fenômeno, suas causas, consequências e intervenções, assumindo um caráter ao mesmo tempo explicativo e projetivo. No contexto da análise dessa prática social, vamos centralizar nossas reflexões no ensino e na didática, pois o processo educativo na educação superior (entendido tradicionalmente) não transcende as meras reproduções, minipalestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto. Muitas críticas já se encontram registradas sobre tal ensino, intitulando-o como aula magistral ou ensino tradicional, isto é, “local onde todos dormem e uma pessoa fala” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 205).

O ato de ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional e Pimenta e Anastasiou (2008, p. 259), referindo-se ao processo de docência no ensino superior, dizem que “o avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a

preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional”. Pontuam ainda que “este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior”. Torna-se imperativo, dessa forma, pressupor a necessidade de as Instituições de Ensino investirem na formação efetiva do corpo docente, para que estes possam vir a transformar as instituições em lócus de produção de ensino e pesquisa, e, assim, um despertar de consciência de uma nova identidade, com novas concepções de ensino e um novo olhar no processo do desenvolvimento pessoal e institucional.

Libâneo (1990) problematiza a relação ensino/aprendizagem como o elemento que possibilita a constituição da orientação segura para a prática docente. Na relação entre o ensinar da docência e o aprender do aluno, ele aponta como ações docentes a explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula. Em síntese, aprender e ensinar não são um processo que se efetive em rotinas ou que ocorra de forma espontânea, mas um processo que exige a escolha e a execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do que será problematizado junto aos alunos.

Ensinar exige do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, a competência para uma docência de qualidade, uma docência em que o aluno identifique no professor um sujeito crítico, reflexivo, aberto ao diálogo, e, principalmente, com humildade a ponto de se assumir como um eterno aprendiz. Ensinar também exige uma competência docente capaz de planejar e efetivar um processo contínuo de ações que possibilitem aos alunos a construção de aprendizagens de nível complexo e crescente. O desafio é este: superar o modelo centrado na fala do professor em direção a uma nova construção de sala de aula, “em que coabitem tanto o dizer da ciência [...] quanto a leitura da realidade” (PIMENTA; ANASTASIOU; 2008, p.211), a qual o educando, como futuro profissional, terá que dar conta.

Não deslocado do ensino, temos a didática, etimologicamente de origem grega, e que significa uma ação de ensinar presente nas relações entre os mais velhos e os jovens, crianças e adultos, na família e nos demais espaços sociais e públicos. A didática possui uma gênese teórica na ação de ensinar e o livro *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, de João Amós Comênio (1985), revela, nesse subtítulo, um caráter revolucionário pautado em ideários ético-religiosos que pregam que tudo quanto estava

escrito no livro era um *método único* para ensinar tudo a todos. Sobre sua didática, Comênio pretendia que ela fosse

[...] processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades, aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos de puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (1985, p.43).

Nesse sentido, encontramos em Comênio as bases para a generalização da educação a toda a população, requisito e demanda do desenvolvimento comercial, da constituição das cidades e, bem mais adiante, do capitalismo industrial. Na didática conceituada por Comênio, o ensino teve seu fundamento na própria natureza, ou seja, sua verdade era demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas (na prática). No Brasil, com o movimento escola nova, a didática ganha novos conceitos e uma nova compreensão do ensino como fenômeno complexo direcionado às necessidades de investigação e metodologias dominantes na perspectiva denominada epistemologia da prática. A partir disso, a didática é entendida como uma análise crítica da história e das ideias pedagógicas que embasam o ensinar e o aprender em didática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Sobre o tema didática e ensino superior, inúmeras pesquisas têm procurado superar os mitos em relação ao saber didático como método único e poder supremo das técnicas de ensinar, como bem revelou Comênio. No sentido de valorizar a preocupação dos professores do ensino superior no exercício de suas atividades de ensinar, as pesquisas realizadas por Pimenta e Anastasiou têm se situado no contexto de experiências e de programas de formação contínua nas IES. Ao partir das necessidades, mais precisamente com o problema da didática no ensino superior, nessa perspectiva crítico-reflexiva, os professores têm a possibilidade de reelaborarem seus saberes, adquiridos em sua experiência de professor e aluno e por eles considerados inicialmente como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Nesse sentido, como bem observam Pimenta e Anastasiou (2008, p.58), “realizam a pesquisa da própria prática, analisando-a à luz dos quadros teóricos obtidos nos textos estudados ou mediante filmes e outras atividades”.

Nesse alargamento intencional da compreensão do processo de construção contínua do professor, o processo coletivo e a ligação com o aluno como um parceiro são elementos

principais à reflexão docente, pois os saberes das experiências são tomados como ponto de partida e intermediados pela teoria e, por conseguinte, se voltam à prática. Tal processo é fundamental na construção “identitária” da docência no ensino superior e, nessa perspectiva, as pesquisas intencionalmente encaminham-se para o entendimento de que, quando se considera o

[...] ensino na universidade numa perspectiva ampla, isto é, como um espaço dinâmico e multirreferencial, o esforço da Didática será o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (PIMENTA, apud PIMENTA, 2008, p. 58).

Em se tratando de ensino superior, durante muito tempo prevaleceu a crença de que, para se tornar um bom professor, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse dar aula. Os estudantes universitários, por já possuírem uma “personalidade formada” e por saberem o que pretendiam, não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas. Para dar conta disso, por muito tempo o ensino da didática necessitou de métodos e técnicas de ensino que visavam garantir a eficiência da aprendizagem dos alunos e a defesa de sua neutralidade científica. No Brasil, o termo didática teve maior significado na década de 1920, com a inserção do movimento Escola Nova, graças ao trabalho de educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Essas ideias, no entanto, receberam muitas críticas, principalmente dos educadores mais conservadores. A Escola Nova foi acusada de não exigir nada dos alunos, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente em sua espontaneidade. Devido ao conservadorismo, infelizmente, o movimento da Escola Nova não conseguiu modificar de maneira significativa os métodos didáticos utilizados nas escolas brasileiras, mas, no meio acadêmico universitário, muitos foram os professores (Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo) que aderiram a uma didática crítica com temas e procedimentos metodológicos de inspiração escolanovista.

No entanto, nesse contexto, como entender a didática no paradigma crítico-reflexivo? Na busca da resposta, ao analisarmos o papel da didática na contribuição do papel do professor, podemos recorrer à etimologia da palavra, buscando a compreensão desse conceito

que significa “relativo ao ensino”, ou, como diz Cômênio (1985, p.45), “a arte de ensinar”. Consideramos, então, que a didática, na perspectiva de contribuir para uma reflexão sistemática sobre o processo ensino-aprendizagem que acontece na educação superior consiste na busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica. Uma das possibilidades da didática que transcende as técnicas de ensino é a percepção de que é preciso ampliar a discussão sobre a temática e sobre seus propósitos. Nesse sentido, o estudo de Pimenta e Anastasiou (2008) nos permite verificar que, para além das preocupações com as técnicas de ensinar e de avaliação, o campo da didática oferece outras possibilidades à docência superior. Algumas delas são: a reafirmação do campo epistemológico da didática a partir da análise sobre temas e metodologias; a contribuição e o lugar do saber didático na formação e na atividade docente; a prática pedagógica e os resultados de ensino em contextos de políticas educacionais; e as relações entre o saber pedagógico e o saber científico na construção do fazer didático. Essas possibilidades ampliam o alcance das contribuições da didática para a docência, superando a visão inicial em relação ao saber didático como método único e centrado nas técnicas de ensinar. Pois ensino tem a ver com didática e didática com ensino.

3.3.4 Professor e aluno

A relação professor-aluno sempre foi alvo de muita tensão, desde que a educação se institucionalizou, principalmente com função de preparar trabalhadores submissos e passivos, centrada numa concepção de aprendizagem mecânica, baseada na transmissão de conteúdos dogmatizados e descontextualizados. Nisso baseia-se um dos grandes desafios do professor contemporâneo: selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança, construção e reconstrução de conceitos e saberes. Cabe à figura do professor organizar formas de aprendizagens que deverão atender as características do conteúdo, do curso, da disciplina e, mais ainda, dos alunos envolvidos. O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária. Isso tudo somente será possível num universo favorável à interação,

ao questionamento, à divergência, adequado para processos de pensamentos críticos, construtivos e reflexivos.

Porém, pertinente enfatizar que existem docentes que ensinam o que nunca experimentaram e, nesse caso, não se coloca em questão a competência do professor, mas a pertinência da proposta a ser desenvolvida com os alunos. Esse fato se torna desafiador quando o docente está distante do mercado de trabalho e não está habituado a fazer leitura especializada que traga a produção de conhecimento moderno na área em que atua no curso. Por isso, o modelo metodológico crítico-reflexivo poderá auxiliá-lo na criação de espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores e alunos possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. A formação, nesse sentido, deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das Instituições de Ensino, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. O profissional do futuro precisa ter competência para ser autônomo na produção de conhecimentos e acessível para coletivizá-los em grupos. Saber criar seus projetos, vender suas ideias, ser perspicaz, ativo e envolvente. Sobre isso, Marilda Aparecida Behrens (1998) declara que “o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos” e, continua, “o aluno precisa ser pesquisador por excelência, curioso acadêmico, criativo e reflexivo. Ao buscar a inovação, questionar suas ações, ser crítico e criar o hábito da leitura das informações, seja pelos livros, seja por acesso aos meios informatizados” (1998, p.66).

Pimenta e Anastasiou (2008), em estudo sobre a temática, sinalizam a necessidade de mudanças na qualidade da relação professor-aluno de forma a torná-la dialógica e afetiva, em proveito do desenvolvimento integral dos sujeitos. A legislação sobre a formação de professores formulada nas últimas décadas evidencia uma maior preocupação das políticas educacionais na perspectiva da profissionalização. Consoante a isso, a educação superior é definida como lócus principal dessa formação, portanto, mais voltada para o campo da prática docente. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), a formação de profissionais da educação, dos diferentes níveis e modalidades de ensino, deve assegurar aos formandos o domínio das características de cada fase do desenvolvimento do educando e ter como princípio a associação entre teoria e prática (BRASIL, 1996). O que isso quer dizer? Embora a formação de professores seja abordada de forma muito lacônica na

citada lei, elementos apresentados em diversas partes do texto remetem a um processo de formação docente que leve em conta a relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A partir disso, os elementos que emergem da lei indicam que as representações da relação professor-aluno contemplam, de um lado, um discurso idealizado sobre a mediação do professor, cuja prática está centrada na participação ativa e comprometida do aluno, e, de outro, práticas estudantis baseadas na heteronomia, ou seja, no medo de ser repreendido pelo professor. Essa significação construída ao longo dos tempos foi reforçada por muitas práticas vivenciadas no processo formativo na universidade, principalmente em práticas consubstanciadas em ideais oriundos da racionalidade técnico-instrumental. Porém, hoje, com a possibilidade de um ensino que promova a reflexão e a criticidade, tanto no contexto de sala de aula quanto fora, a possibilidade dessa relação professor-aluno foi alicerçada num ideal pautado pelo paradigma crítico-reflexivo de pensar a docência. Nessa relação entre professor e aluno, a reflexão e o processo de aprendizagens mútuo é o cerne para uma formação humana, ética e criativa para e na sociedade em que vivemos. Dessa forma, encerramos esta parte do capítulo e daremos início ao último, intitulado “Docência no ensino superior: uma análise da produção acadêmica dos últimos dez anos envolvendo a posição de ambos os paradigmas” que analisará algumas pesquisas dos últimos dez anos sobre docência, envolvendo ambos os paradigmas.

4 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO ANO DE 1996 A 2014 ENVOLVENDO A SUA POSIÇÃO EM AMBOS OS PARADIGMAS

O estudo de natureza qualitativa, nesta dissertação, se classifica como teórico/bibliográfica, associada a uma pesquisa documental neste último capítulo. Ela foi útil, pois, revelou-nos temáticas e concepções priorizadas pelos periódicos ao fornecer importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber. Nessa perspectiva, este estudo torna-se fundamental em razão de que acompanha o processo de constituição de uma área do conhecimento e revela temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos. O material que nos serve de base para o estudo, isto é, aquilo que constitui o corpus sobre o qual é elaborada a análise – artigos de periódicos – é submetido a um olhar crítico que nos possibilita dimensionar como tais artigos se posicionam frente aos paradigmas estudados nos capítulos anteriores.

Desse modo, nosso objetivo neste capítulo é elaborar uma pesquisa documental a partir de alguns periódicos, que tiveram como foco de suas pesquisas a docência no ensino superior, para isso, fizemos um recorte temporal do ano de 1996 a 2014 conforme a data de cada artigo. A partir disso, veremos como os artigos se posicionam frente aos dois paradigmas em questão. Após essa análise, recorreremos, também, ao aporte teórico de Boaventura de Sousa Santos (2004), Cristovão Buarque (2005) e Marilena Chauí (2003) para entendermos o processo docente e as nuances que o envolvem. A pesquisa documental consistirá em analisar os conteúdos dos artigos de alguns periódicos, no que tange os dois paradigmas estudados em relação à docência universitária. Um dos critérios ou palavras-chave utilizados para a escolha dos periódicos foi o tema da docência no Ensino Superior, a escolha foi feita aleatoriamente, pois a pesquisa não é comparar dados, mas encontrar nos escritos sobre docência universitária como os paradigmas são apresentados. Depois de feita a pesquisa documental que compreende a investigação, o exame e a organização das informações que serão categorizadas e analisadas de cada artigo e de cada periódico, finalmente, elaboraremos, a partir de alguns autores, a revisão literária.

4.1 Um olhar panorâmico dos periódicos escolhidos

Nesta parte do texto, voltamos atento olhar à pesquisa de alguns periódicos sobre a Docência no Ensino Superior, para isso, algumas etapas foram de extrema relevância, e que destacamos: a) busca de títulos em periódicos que tivessem relação com o tema; b) procurar em revistas que estivessem cadastradas no banco de periódicos da Capes com as seguintes palavras-chaves: Educação; Docência; Ensino Superior; c) idioma selecionado foi Português e o país Brasil; d) nessa primeira filtragem selecionamos as produções entre os anos 1996 a 2014; e) ser publicado na área da educação; f) estar ligado a instituições de ensino superior; g) e, o mais importante, estar ligado à docência universitária. Nesse primeiro levantamento, obtivemos três dossiês que dedicaram um volume inteiro sobre docência no ensino superior e pegamos aleatoriamente mais três periódicos que tinham artigos sobre o tema, totalizando 27 artigos analisados.

Passamos, então, por uma segunda filtragem, na qual identificamos o sumário, o título, temática abordada, instituição ou programa de pós-graduação. Nesse processo, pudemos perceber que os títulos dos artigos não expressavam de forma ativa a linha editorial. Em tamanho, isso se mostrou como um problema, uma vez que tínhamos que selecionar entre um conjunto de títulos, sendo que de um percentual não nos foi possível obter grandes informações que garantisse afinidade com a temática escolhida. A fase seguinte constituiu-se em fazer a seleção dos artigos a serem lidos e analisados, esta etapa foi a mais complexa, pois nosso objetivo é analisar como os artigos se orientaram/posicionaram em relação aos paradigmas em questão. Nessa etapa, selecionamos 11 artigos. Abaixo segue um quadro contendo o nome do artigo, a revista que ele faz parte, autor (es) e ano de publicação.

Revista	Artigo	Autor (es)	Ano
Educação UNISINOS	Formação para a docência no âmbito da pós-graduação na visão de seus formadores	Maria Antônia Ramos Azevedo; Maria Izabel da Cunha	2014
Perspectiva - UFSC	Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização	Maria Izabel da Cunha	2011
	Questionando o saber refletindo sobre o fazer: inquietações de professores sobre a profissionalidade docente universitária	Kátia Maria da Cruz Ramos	2011
	Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias da comunicação	Marcos Tarciso Masetto	2011
	Interferências dos órgãos de classe na universidade na perspectiva de advogados engenheiros e médicos professores	Gildo Volpato	2011
Paidéia USP	Aspectos gerais da formação de professores	Edson do Carmo Inforsato	1996
Linhas Críticas UNB	Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação	Ilma Passos Alencastro Veiga; Edileuza Fernandes da Silva; Odiva Silva Xavier; Rosana César de Arruda Fernandes	2008
	A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições	Meirecele Calíope Leitinho	2008
	A gênese da docência universitária	Ildeu Moreira Coêlho	2008
Educação & Realidade UFRGS	O sujeito emancipado nas pedagogias críticas	Maria Manuela Alves Garcia	2001

4.2 Análise classificatória: entre a docência e os paradigmas

Uma das questões que deverá ser levantada como análise classificatória da pesquisa elaborada a partir dos periódicos é que não percebemos a presença da racionalidade técnico-instrumental nas pesquisas sobre educação, o que nos leva a indagar o porquê tal paradigma não é foco de estudo no ensino superior. A maioria deles, não vincula as suas pesquisas com os pressupostos do paradigma da racionalidade técnico-instrumental, mas dão ênfase num modo de conceber a docência numa dimensão crítica e que exclui a ideia de uma docência instrumentalizada. Mas quais as categorias e conceitos que nos dão sustentação para levantar esta hipótese?

Por exemplo, o artigo intitulado “Formação para a docência no âmbito da pós-graduação na visão de seus formadores” (AZEVEDO; CUNHA; 2014) publicado na revista Educação UNISSINOS e o artigo “Indissoabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização” (CUNHA, 2011) da revista Perspectiva UFSC que tem autoria principal à professora Maria Izabel da Cunha é uma das críticas da pedagogia tradicional e por sua vez, crítica ao ensino instrumental. Eles provocam uma reconceitualização da docência universitária e defende uma profissionalidade docente reflexiva, investigativa e crítica, com critérios ancorados na ética da responsabilidade individual e coletiva. No decorrer da dissertação utilizamos alguns de seus textos, principalmente, quando ressaltamos a crítica ao paradigma da racionalidade técnico-instrumental. Outro artigo intitulado “Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias da comunicação” (MASSETO, 2011) também da revista Perspectiva UFSC tem autoria de Marcos T. Masseto e também provoca o diálogo para uma educação pautada numa docência reflexiva e livre de dualismo.

Conforme vimos no segundo capítulo, o paradigma da racionalidade técnico-instrumental advém da ciência newtoniano-cartesiano. Essa visão marcou fortemente a educação, em especial, o ensino superior, que, conforme afirma Behrens (2005): “o século XX caracterizou-se por uma sociedade de produção de massa. Alicerçada nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano, a ciência contaminou a educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista”. Da mesma forma, Mizukami (1986) também ressalta:

“o ensino em todas as suas formas, nessa abordagem, era centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que está externo ao aluno: o programa, a disciplina, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”. De outras análises de periódicos, foi possível entender que o paradigma da racionalidade técnico instrumental é oriundo de críticas por visar à reprodução do conhecimento, repercutindo na prática do professor. Nesse cenário, as contribuições de tais análises foram os relatos que apontaram que o processo de formação continuada gerou a reflexão para uma transição paradigmática e a urgência de uma atitude crítica aos docentes formadores de profissionais autônomos e de outros docentes. Os textos traduzem a ideia de um ensino que paute o despertar docente para uma educação participativa, empreendedora e transformadora. Assim, exige-se do professor a busca de um novo paradigma que significa repensar inteiramente a prática pedagógica.

Ao contrário disso, na revista *Educação Unisinos* foi publicado um trabalho intitulado *Formação para a docência no âmbito da pós-graduação na visão dos seus formadores* (AZEVEDO; CUNHA, 2014), no qual as autoras analisam a emergência em se preparar para a docência do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, levando em conta o contexto da massificação e interiorização da educação superior no Brasil. Esses cursos têm a formação para a pesquisa como mote principal, distanciando-se da compreensão da indissociabilidade dessa função com o ensino e a extensão. Numa iniciativa pontual, as autoras pesquisaram a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ/USP) que instituiu a disciplina intitulada “Preparação Pedagógica”, oferecida aos alunos de pós-graduação. Esse estudo, de abordagem qualitativa, envolveu seis professores responsáveis em ministrar essa disciplina em três Programas de Pós-Graduação do referido Campus e, por meio de entrevistas, de observação de suas aulas e da análise documental dos planos de ensino, procuraram compreender suas concepções e práticas acerca da docência universitária. Os dados foram interpretados mediante análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os professores, ao organizarem e desenvolverem suas atividades com os estudantes, também necessitaram revisar suas práticas profissionais, assumindo a complexidade de atuarem como docentes e ensinarem sobre a docência para a formação aos seus próprios pares. A pesquisa reconheceu nos professores a importância dos saberes pedagógicos como elemento fundamental para o exercício profissional e expressaram a crença de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deveria ser vivenciada por seus alunos. As conclusões do estudo apontam

para a importância da explicitação de lugares formativos para a docência universitária, priorizando aqueles que têm força institucional reconhecida e legitimada. Apontaram, ainda, para a emergência de proposição de políticas públicas que assegurassem a responsabilidade institucional pela qualificação dos professores que atuam na educação superior.

Deste ponto de vista, o artigo *Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização* (CUNHA, 2011), discute a premissa da indissociabilidade do ensino e da pesquisa no contexto da pedagogia universitária. Procura compreender as formas de produção desse discurso e as recontextualizações necessárias para inserir-se na atualidade. Afirma que a nebulosidade conceitual que envolve a relação ensino e pesquisa tem consequências nos processos de ensinar e aprender na universidade e no projeto de formação dos docentes que atuam nesse nível de ensino. Recupera a perspectiva epistemológica do ensino com pesquisa, enfatizando a necessidade de fazer rupturas com a concepção da ciência moderna que incide fortemente nas práticas cotidianas de ensinar e aprender. O artigo *O sujeito emancipado nas pedagogias críticas* de Maria Manuela Alves Garcia (2001), foca as relações entre pedagogia crítica e subjetivação, argumentando acerca do envolvimento das pedagogias críticas em formas de governo da conduta dos sujeitos contemporâneos. Como *corpus* discursivo de análise, foram utilizados alguns estudos pedagógicos críticos e progressistas que circulam no campo educacional brasileiro entre as décadas de 1980 e 1990. O sujeito crítico das pedagogias analisadas é o indivíduo social esclarecido, soberano, ativo (auto)reflexivo, plenamente desenvolvido, emancipado e autorresponsável por sua própria conduta no mundo e na história. Trata-se de uma forma de subjetividade que se insere num regime do eu humanista que tem raízes numa antropologia socrático-cristã.

Na perspectiva em recuperar para a educação a indissociabilidade entre teoria e prática, sentiu-se a necessidade de pensar um “novo” paradigma, pois desde o século XVIII conforme vimos no primeiro capítulo, à educação substituiu a formação humana pela formação da razão. Hoje, sentimos com clareza que o objetivo da educação não deve ser para a informação, mas a conquista de uma dimensão mais complexa do homem, da sociedade e do próprio ensino. Isso significa que cada vez mais o ensino superior está ligado à visão de totalidade, ou seja, da aprendizagem para a vida e do trabalho significativo ao respeito a

natureza. Este processo também pode ser esboçado por Capra (1982, p. 44), que, em seu livro *O Ponto de Mutação*, destaca:

No século XX a física passou por várias revoluções conceituais que revelam claramente as limitações de visão de mundo mecanicista e levam a uma visão orgânica, ecológica, que mostra grandes semelhanças com as visões dos místicos de todas as épocas e tradições. O universo deixou de ser visto como uma máquina, composta de uma profusão de objetos distintos, para apresentar-se agora como um todo harmônico e indivisível, uma rede de relações dinâmicas que incluem o observador humano e sua consciência de um modo essencial.

O que Capra sinaliza é a demanda por um novo paradigma educacional, que tem como foco o pensamento crítico, reflexivo, complexo e produtor de autonomia no estudante. Esse “novo” paradigma aliado ao desenvolvimento da comunicação e da tecnologia desafia o sistema educacional, pautado em quatro conceitos, que, conforme Delors (1996), são: “aprender a conhecer, aprender a pensar, aprender a conviver e aprender a ser”. A partir disso, surge, então, essa problemática em pensar uma nova concepção pedagógica embasada na complexidade e na criticidade, priorizando a visão sistêmica, holística, integral.

No paradigma crítico-reflexivo, o processo de aquisição do conhecimento é compreendido como decorrência das ações dos alunos, o qual ele estabelece com o meio, e, ao professor, cabe a função de mediar tais ações no processo educacional. Neste entendimento, o docente viabiliza as trocas necessárias, propõe relações dialógicas, provoca os alunos a colher informações e discuti-las de forma crítica, reflexiva e ativa. Esse procedimento permite, tanto ao professor quanto ao aluno, transformar os conteúdos e as informações coletados em elaborações que levem a uma produção de conhecimento próprio e significativo. No entender de Behrens, Carpin e Ferreira (2010, p. 55), o paradigma crítico-reflexivo

[...] busca então estimular a reflexão do aluno, o seu espírito investigativo, valorizando suas inteligências múltiplas, oportunizando um relacionamento dialógico com o professor, os colegas, a escola e o ambiente profissional. Possibilita também construir seu próprio conhecimento, levando o aluno a ser respeitado em suas diferenças individuais, considerado um ser único, valioso e com talentos.

Neste sentido, o aluno desencadeia a própria construção de sua história, compartilhando ideias, responsabilidade, conhecimentos e decisões, transformando-se em sujeito do seu próprio processo de aprendizagem. Ainda, a ele, é oportunizada uma prática diferenciada, na qual ele tem a liberdade de se expressar, tornando-se responsável pela

construção e pela reconstrução de significados, pertinente ao desenvolvimento de competências. Nesse paradigma, o objetivo é que o aluno perceba em seus erros a possibilidade de aprendizagem significativa individual e coletiva. Sendo assim, para a efetividade desse paradigma, faz-se necessário um processo de avaliação que permite o resgate e o respeito integral do aluno e do professor. Consoante a isso, o artigo *A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu* de Guilherme Torres Corrêa e Victoria Maria Brant Ribeiro (2013), trabalha com a ideia de que ser docente no ensino superior não é apenas uma questão de domínio de conteúdo, de expertise em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e se configura por escolhas éticas e políticas. Nesse sentido, a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação *stricto sensu*. A partir de tal discussão, estudamos o modo como a formação pedagógica é tratada no âmbito das políticas públicas para o ensino superior, mais especificamente no que tange à pós-graduação *stricto sensu*. A compreensão da pós-graduação como um campo científico e a análise do Plano Nacional de Pós-Graduação indicaram que esse nível de formação superior está basicamente voltado para a acumulação de capital científico e para a formação de *habitus* científico, tudo isso em meio a um silêncio sobre a dimensão do ensino e no fazer e ser docente. Concluímos que há a necessidade de desenvolver uma cultura de valorização do ensino na universidade, processo este que pode ter na valorização de um capital pedagógico e na formação de um *habitus* pedagógico na pós-graduação *stricto sensu* uma fase de grande relevância.

Na realidade, temos percebido que a caracterização da docência está fortemente alicerçada nos paradigmas que a própria sociedade vai construindo ao longo da história. Sendo assim, os paradigmas propostos e construídos pelos próprios homens vêm acompanhados de crenças, valores e posicionamentos éticos, frente a uma comunidade cultural. Nesse contexto, novamente, voltamos com a contribuição relevante de Kuhn (1996, p. 129): “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Portanto, não se trata de entender o paradigma como um sistema fechado, nem de acoplá-lo à pertinência de um modelo que vem se construindo ao longo dos séculos, mas de analisar criticamente a possibilidade ou não de adotá-los frente à docência no ensino superior. A partir disso, percebemos em alguns dos artigos analisado que Kátia Maria da Cruz Ramos (2011) ao

escrever o texto *Questionando o saber refletindo sobre o fazer: inquietações de professores sobre a profissionalidade docente universitária* ela transita pelo movimento de reconceitualização da docência universitária que tem como propósito trazer elementos para o recente debate sobre essa profissionalidade, no contexto da compreensão da docência como uma profissão de relações.

Para tanto, a autora congrega dados de uma década de envolvimento em ações de atualização didático-pedagógica, endereçadas a professores universitários, estabelecendo diálogo com estudos que têm como base um olhar multirreferencial no quadro da compreensão e defesa de uma profissionalidade docente reflexiva, investigativa e crítica, baseada numa ética de responsabilidade individual e coletiva. Nesse sentido, delinea caminhos que vêm possibilitando a professores universitários uma ressignificação da função docente, no contexto da compreensão de que questionar o saber e refletir sobre o fazer é movimento inerente à docência em geral e dinâmica estruturante da profissionalidade docente universitária em particular.

Marcos T. Masetto (2011) traz sua contribuição quando escreve sobre a *Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação*. Ele considera no texto o cenário da Sociedade do Conhecimento, e procura refletir sobre as novas demandas propostas para a aula universitária e as possíveis inovações que possam atendê-las. Trabalhou quatro demandas que julgou as mais relevantes: aula universitária como espaço de pesquisa, como espaço de construção de conhecimento interdisciplinar, como espaço de desenvolvimento de aprendizagem e como espaço e tempo de uso das tecnologias de informação e comunicação. Sobre isso, desenvolveu uma reflexão crítica que permitiu adaptações. O que neste artigo Masetto apresenta são as conclusões a que chega a partir das práticas pedagógicas e suas respectivas reflexões. Como conclusão dessas interações entre professores, visou-se à inovação de aulas universitárias, em que observamos como elemento fundamental e imprescindível a necessidade de criar e sustentar entre professor e alunos uma interação pessoal entre adultos.

Outro artigo analisado que segue esta mesma ordem é de Gildo Volpato (2011) intitulado *Interferências dos órgãos de classe na universidade na perspectiva de advogados, engenheiros e médicos professores*. O objetivo do autor foi em pesquisar as interferências dos

órgãos de classe na universidade e no trabalho realizado pelos professores universitários nos cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais. Foram analisadas neste texto publicações e entrevistas semiestruturadas com catorze profissionais liberais professores da área de Direito, Engenharia Civil e Medicina, vinculados a três universidades catarinenses. O estudo revelou que os órgãos de classe criticam a expansão dos cursos pela falta de qualidade, mas, também, pela reserva de mercado. Os órgãos de classe exercem influência na docência, especialmente pela posição desses frente às políticas de expansão, bem como na definição do perfil da formação.

A partir disso, a prerrogativa levantada dos textos analisados é a de que os paradigmas não se sucedem linearmente, nem têm uma demarcação de tempo para começar ou terminar, mas são construídos cotidianamente e acabam se interpenetrando e criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas na sociedade. Na educação, o que se observa é um descompasso com o avanço paradigmático que a sociedade vem desenvolvendo. As transformações aceleradas e contundentes, em especial no final do século XX, fazem pensar sobre o trato pedagógico que as universidades vêm oferecendo aos estudantes, e as exigências que a sociedade faz para a comunidade em geral. Acredita-se, então, que a reflexão sobre a caminhada histórica na educação nos permitiu dividir, para fins didáticos, os paradigmas que influenciaram a docência no ensino superior em dois blocos: o paradigma da racionalidade técnico-instrumental e o paradigma crítico-reflexivo.¹⁴

No exposto acima e das análises, levantamos outra pergunta: os professores alteram seu paradigma se refletirem, discutirem e analisarem os pressupostos das abordagens que caracterizam a sua prática pedagógica? Se no paradigma da racionalidade técnico-instrumental a maioria dos professores só ensina a copiar, decorar e repetir, como se estruturará uma mudança criativa, crítica e transformadora nos meios acadêmicos? Como oferecer aos professores do ensino superior, subsídios para produzirem referenciais sobre o paradigma crítico-reflexivo? No próximo tópico, utilizamos essas perguntas para construir o referencial teórico do objetivo da dissertação.

¹⁴ Não voltaremos a conceituá-los, pois já o fizemos nos dois capítulos anteriores. Voltamos a expressá-los desta forma, pois a escrita nos sugere essa compreensão.

4.3 Análise bibliográfica: algumas perspectivas dos referenciais teóricos sobre a docência e os paradigmas

A marca determinante nesta pesquisa deu-se a partir da coleta e análise de dados de alguns dossiês que se basearam, ou não, pelos paradigmas estudados. A opção por essa metodologia de pesquisa que contempla uma abordagem qualitativa apresentou-se como uma decorrência da necessidade da própria proposta de trabalho pedagógico sobre a docência no ensino superior, ou seja, da necessidade de analisar se as pesquisas são tendenciosas e se a docência no ensino superior mostra-se técnico-instrumental ou crítico-reflexivo.

A partir disso, procuraremos entender se a proposição de uma prática pedagógica crítica atende à produção do conhecimento gerado pelos professores ou se ela torna-se um desafio para docência. Desse modo, acredita-se que a chance de alterar um paradigma pedagógico vem aliada à criação de espaços coletivos para discussão dos pressupostos teóricos e práticos. Ou seja, um professor não altera seu modo de fazer docente se não estiver convencido de que será um ato significativo na sua relação ensino/aprendizagem. A busca da conexão entre as experiências práticas e os referenciais teóricos que as caracterizam torna o processo significativo e relevante. Nesse contexto, o ambiente em que o professor está inserido é que propiciará uma experiência vivenciada e, portanto, a aprendizagem. Podemos perceber esta preocupação no artigo *Aspectos gerais da formação de professores* de Edson do Carmo Inforsato (1996). O texto mostra o afastamento dos cursos de formação de professores em relação aos elementos que compõem a prática profissional docente. Favorável a uma aproximação efetiva com o contexto das práticas de sala de aula, o autor defende a ideia de uma formação de professores atrelada aos problemas e às necessidades da prática docente no ensino formal.

Desta forma, baseado nos referenciais teóricos e nos artigos analisados, o que propomos fazer foi colocar em destaque o processo crítico-reflexivo da docência, como condição privilegiada para a formação e o desenvolvimento de professores e especialistas de ensino como “profissionais reflexivos”, isto é, que se volte para sua própria prática como fonte de investigação, estudo e conhecimento. A partir disso, nossa intenção não é generalizar o paradigma da racionalidade técnico-instrumental como somador de erros, mas enfatizar que talvez seja mais cabível, pensarmos um paradigma crítico para uma docência crítica. Dessa

forma, para construirmos referenciais que funcionem como articulação para uma discussão crítica e reflexiva sobre os pressupostos da docência no ensino superior, será necessário desencadear os referenciais que levaram os artigos analisados a refletir sobre a função docente e o que os instigou a não pautarem sua pesquisa na racionalidade técnica, mas nas possibilidades em pensar um paradigma crítico no espaço de sala de aula. Acredita-se, então, que a síntese dos referenciais levantados juntamente, com a análise dos artigos, possibilitou colocar em discussão a ação docente, o que para Sacristán e Gómez (1998, p. 9):

Sem compreender o que faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer à demanda e ordens externas. Se algumas ideias, valores e projetos se tornam realidade na educação é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los.

Nesse sentido, os professores atribuem significados e aprende a partir das suas experiências vivenciadas com os alunos envolvidos e como professor, em suas atividades cotidianas em sala de aula. Myzukami e Rodrigues (1996, p. 61) propõem: “A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula”. A reflexão oferece a eles oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão, eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.

A proposta de buscar a teoria para caracterizar os paradigmas e a discussão e reflexão sobre as produções possibilitou a oportunidade de vislumbrar novos caminhos para a reflexão sobre a ação docente. Esse processo foi desencadeado graças à proposta metodológica desenvolvida na pesquisa que possibilitou a análise de produções de conhecimento que foram se configurando nos últimos dez anos. A proposta buscava a conexão de várias correntes que pudessem ser aliadas para compor pressupostos pedagógicos relevantes que viessem provocar o professor para reconstruir sua ação docente. Com essa perspectiva, Myzukami e Rodrigues (1996, p. 63) defendem: “Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com as pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas

concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles”.

A reelaboração dos quadros referenciais do professor constitui, nesse contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática. Na realidade, as mudanças vão gradativamente sendo construídas, contemplando o posicionamento enquanto pessoa/professor/profissional. Mas nesse momento, o posicionamento paradigmático adquiriu grande importância, pois se o professor não entender por que mudar, dificilmente vai alterar sua ação docente. A pesquisa permitiu perceber que o fato de o docente estar envolvido num processo de formação continuada e numa pesquisa não garante a mudança de sua prática pedagógica, mas o provoca a refletir sobre sua ação docente, como vimos no capítulo anterior.

O desafio de mudar o paradigma da abordagem pedagógica proposta em sala de aula depende da superação do paradigma da racionalidade técnico-instrumental e da gradativa inserção do paradigma crítico-reflexivo, que, nesse momento histórico, vem se colocando, se interconectando e se reconstruindo no processo docente. Cabe ressaltar que não se trata de anulação do paradigma técnico-racional na prática pedagógica, pois seria irreal pensar na transposição de um paradigma para o outro como um passe de mágica. O processo de transição precisa ser considerado, pois o desafio da mudança de paradigma depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático do professor.

Outros fatores interferem nesse processo, dentre os quais se aponta como relevante: o espaço para formação continuada; o atendimento pedagógico para orientar a demanda do ensino; o acesso à bibliografia; a utilização da tecnologia; a discussão da proposta e a aceitação dos alunos; a criação de espaço para discussão e reflexão dos professores que atuam no ensino superior e o preparo dos coordenadores, diretores e reitores para entenderem esta proposta, entre outros. Esses fatores precisam ser avaliados e dimensionados pelos professores e gestores envolvidos no processo de renovação da docência. Todos podem tornar a sala de aula um espaço de aprender a aprender, um espaço privilegiado para realizar pesquisa que contribua de maneira efetiva com suas próprias práticas pedagógicas e com a daqueles professores/profissionais que se dispõem a buscar uma transformação continuada competente e significativa.

Deste modo, o artigo *Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação* das autoras Ilma Passos Alencastro Veiga, Edileuza Fernandes da Silva, Odiva Silva Xavier, Rosana César de Arruda Fernandes (2011), visou compreender o papel da Metodologia do Ensino Superior e da Organização do Trabalho Pedagógico no desenvolvimento da docência universitária. As análises mostraram que a formação pedagógica universitária privilegia a organização do trabalho pedagógico sob a ótica da heterogeneidade e da contextualização, enfatiza os princípios da unicidade entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas deixa transparecer o contexto da educação básica. Ficou evidente a preocupação com a relação pedagógica, a formação e a participação dos pós-graduandos na produção do conhecimento e o estabelecimento da relação entre o plano proposto e a prática docente cotidiana. Evidencia-se, na produção, que essas disciplinas percorrem caminho ascendente no âmbito da pós-graduação, faz ponderações sobre a formação de docentes universitários e apresenta sugestões para seu fortalecimento.

Concomitante a isso, Cristovam Buarque (2003, p. 04), ex-Ministro da Educação no primeiro mandato do governo Lula, reiterou a ideia de uma docência participativa, na qual tanto o aluno quanto o professor seriam geradores de conhecimento, mas alertou para uma necessidade, ou seja, a de que possamos “compreender as dificuldades e as limitações da Universidade, bem como formular uma nova proposta, novas estruturas, e novos métodos de trabalho. Lutar pela defesa da Universidade significa lutar pela transformação da Universidade”. Buarque renovou uma esperança para o ensino superior e lançou uma proposta de docência, reinventada, transformada e que possa servir como projeto “alternativo” de civilização, e continuou: “a escolha será entre uma modernidade técnica, cuja ineficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos” (BUARQUE, 2003, p. 06). Tais argumentos expressos pelo ex-Ministro destacam a constante tensão entre os conhecimentos que eram estocados e decorados e o fluxo contínuo que vem caracterizando o conhecimento na atualidade.

Outro argumento baseado nas ideias de Buarque (2003, p.08) está no fato de o ensino superior não mais representar a vanguarda do conhecimento, ou seja, ele “flutua em meio às correntes da globalização e corre o risco de um naufrágio ético, caso aceite a imoralidade de

uma sociedade cindida”. Tão contundentes colocações conduzem o autor a apontar caminhos para o que chamou de “refundação” da universidade, destacando sete pontos que poderiam contribuir para nortear a tão propagada revolução no ensino superior, são eles: “1. Universidade dinâmica; 2. Universidade unificada; 3. Universidade para todos; 4. Universidade aberta; 5. Universidade tridimensional; 6. Universidade sistemática; 7. Universidade sustentável”. Esses pontos foram organizados pelo autor em torno de ideias do tipo provisoriedade do conhecimento, prazo de validade dos diplomas, atualização dos doutorandos, que não deve ser visto como troféu e o comprometimento do ensino superior enquanto instituição pública, podendo ela ser estatal, pública ou privada.

Nesse sentido, os autores trabalhados, evidenciam uma crise no ensino superior, que vai desde o seu conceito até a forma como ele vem tratando o conhecimento e revelam-se, em última análise, contrários à mercantilização do ensino superior, exposta no primeiro capítulo desta dissertação. Pelo que estudamos, reforçamos a posição de que a educação não pode ser entendida como bem de troca, como mercadoria, pois ela é uma construção da humanidade tão antiga quanto o próprio homem. Constitui-se num bem social, que precisa estar a serviço da humanização e na busca permanente de soluções para os problemas sociais vividos nas diferentes épocas. De acordo com isso, o artigo *A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições* de Meirecele Calíope Leitinho (2011) discute dilemas e contradições presentes nos processos de organização da formação pedagógica do professor universitário, vistos na perspectiva de Zabalza e gerados da compreensão do autor de que há fragmentação nas propostas formativas, devendo-se buscar um equilíbrio dialético entre os *pólos* que orientam sua organização. As evidências que geraram as análises apresentadas neste texto foram coletadas junto aos assessores pedagógicos e aos professores das duas universidades cearenses investigadas. Os resultados da discussão apontam para um desequilíbrio dialético entre os pólos de organização da formação pedagógica do professor universitário.

Neste desequilíbrio dialético, o ensino superior, embora sendo o centro de produção do conhecimento, não está imune à mercantilização. Pelo contrário, a educação já é de longa data, considerada bem de serviço pela Organização Mundial do Comércio e perguntamos que implicações práticas têm isso na realidade em que nós vivemos? Sem a pretensão de concluir tão profundo debate, traremos, a partir das lições de Boaventura de Sousa Santos (2004),

algumas propostas para pensarmos uma docência que conceba um movimento crítico por parte do professor, aluno e de políticas educacionais.

De acordo com Santos (2004), houve, na década de 1990, uma alteração significativa nas relações entre conhecimento e sociedade, alterando profundamente as concepções que temos de conhecimento e sociedade. No entanto, ao passo em que analisa com critério e profundidade a crise da universidade,¹⁵ Santos também aponta caminhos para a crise que se instalou, colocando como um ponto a necessidade de reconstrução do projeto de país. Um segundo elemento que trazemos é a questão da universidade privada, prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 209 (BRASIL, 2003, p.130), que dispõe: “O ensino é livre à iniciativa privada”. Significa dizer que constituir espaços privados para a educação é preceito constitucional, garantido legalmente.

Nesse sentido, cresce a cada dia o número de instituições oferecendo ensino superior sem as mínimas condições, diminuindo os tempos de formação, despreocupadas com a pesquisa, com a investigação científica, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e com a criação e difusão da cultura. Nesses espaços, ficam cada vez mais evidentes traços do paradigma da racionalidade técnico-instrumental expressos pela mercadorização em que está se transformando a educação. Essas iniciativas não ocorrem isoladamente. Antes, fazem parte das intencionalidades do Banco Mundial que visa demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo e da superioridade dos princípios da economia neoliberal (SANTOS, 2004).

Por fim, entendemos, desta análise, que a universidade, como a temos, já completou, ou vai completar mil anos. As mudanças pelas quais passou estavam e estão ligadas às mudanças estruturais, sociais e econômicas de cada época. De um primeiro modelo de universidade como *universitas magistrorum et scholarium*, para uma universidade como centro exponencial do saber, a aproximação entre o mundo do trabalho e a universidade enquanto exigência decorrente da racionalidade técnica até a democratização (relativa) do ideário republicano de dar a todos os cidadãos, iguais possibilidades de acesso, em

¹⁵ A crise da universidade é discutida por Boaventura de Souza Santos no livro *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (2004).

contradição ao projeto simplista e ilusório da universidade eletrônica, em nível planetário, das novas tecnologias da informação. O ensino superior, hoje, como reivindica Marilena Chauí (2001, p. 286), precisa, necessariamente, ser um lugar

[...] onde possamos viver para cultivar nosso espírito encarnado e situado e formar espíritos encarnados e situados para que nós e eles, por que encarnados e situados em condições históricas determinadas, possamos compreender a realidade que nos envolve e de que somos parte; reivindico que a universidade seja um campo de reflexão, crítica, embates e combates, de descoberta e invenção, cujo compromisso primordial seja com a verdade porque tal compromisso é, em si mesmo, desejo de liberdade, beleza, justiça e felicidade e, somente esse compromisso assegura uma docência capaz de formar gerações cultivadas, que intervenham na sociedade e na política, movidas pelo conhecimento e pelo sentimento do verdadeiro, do belo, do bom e do justo.

As ideias acima não esgotam o debate, ao contrário, o desafiam. São essas propostas que representam uma alternativa positiva em termos de docência e que merecem ser olhadas com atenção quando da proposta de uma reforma universitária, a qual ainda vem sendo discutida pelas políticas educacionais, promovam a universalização e democratização do ensino superior no país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nosso estudo sobre a docência no ensino superior, pesquisamos dois paradigmas, na tentativa de entender como essa docência é problematizada na racionalidade técnico-instrumental e no crítico-reflexivo. No entanto, percebemos a complexidade de construir um problema diante um cenário tão amplo como é a docência no ensino superior e, ainda mais, colocando-a sob as duas perspectivas citadas acima. Nesse sentido, o intuito do trabalho revelou-se promissor, pois conseguimos dar conta da proposta, mas ainda ficaram inúmeras perguntas que poderão, quem sabe, dar corpo a uma nova proposta de texto e que não era nossa pretensão abordá-las, são elas: a racionalidade técnica não faz parte do *hall* das pesquisas sobre docência universitária? Se no cotidiano evidencia-se uma preponderância do modelo técnico, por que nas pesquisas isso não é investigado? É investigado? Onde estão essas pesquisas? Tais perguntas não foram objeto do texto, mas sentimos a necessidade em colocá-las aqui, porque, dos artigos analisados, não as presenciamos. Desse modo, compreendemos as múltiplas facetas que se encontra a docência no ensino superior.

Nessa compreensão de que a docência possui múltiplas fontes e se constitui numa dimensão temporal, ela é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada. A partir disso, achamos importante, nesta dissertação, fazer uma reflexão mais rigorosa sobre os diferentes paradigmas e como eles vieram sendo tratados nas pesquisas. O estudo procurou mostrar, além da pesquisa documental dos periódicos, que a educação superior, por sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. Também coube destacar que a docência recebeu forte influência da concepção epistemológica da racionalidade técnico-instrumental, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado.

Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades para a docência. Nessa perspectiva, como afirma Kessler (2002, p. 119), a formação específica para a docência foi compreendida como desnecessária. Para a autora, essa trajetória acabou constituindo um *habitus* para o

professor que contemplou o movimento racional, em que, o cerne do conhecimento estava consigo e, em geral, se traduziu em relações hierarquizadas da concepção positivista de rigor. Outro aspecto da pesquisa referiu-se à condição instrumental da docência, não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito salvador na resolução de problemas. Dessa forma, vimos que, para ser professor no ensino superior dentro do paradigma racional tecnicista, o importante está voltado ao domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção. Como afirma Cortesão (2000, p.40), “o ensino superior, com a sua preocupação de universalidade, se constitui como que o bastião da uniformidade de ordenação da transmissão e globalização dos conteúdos e processos que se revelam, algumas vezes, pouco adequados ao quadro atual em que se insere”. E, continua, “os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto”.

Essa perspectiva confirma o sentido da docência como *habitus*, explorado por Kessler (2002). Entretanto, tal como ocorre nos espaços políticos e sociais da macroestrutura, o pilar do conhecimento regulação vem se sobrepondo ao pilar do conhecimento emancipação. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade, e esse é um desafio a ser enfrentado (Santos, 2004, p.30).

Na conjuntura atual, em que o estado neoliberal vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação. São eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso. O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Gimeno Sacristan (2000, p.54) fala da profissionalidade como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor.

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isso porque o exercício da docência nunca é estático e

permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. Essa concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela a ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. O elemento fundamental do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer.

As nossas reflexões, aliadas às contribuições de Santos, serviram para que compreendêssemos que o sentido da docência não é arbitrário, pois sempre revela e contém formas de controle e poder ou, dito de outra forma, de regulação. Entretanto, como possibilidade potencial, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas. Ainda que seja comum identificar a presença dos processos regulatórios oriundos das políticas e práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. É nessa perspectiva dialética que vale a pena apostar e uma das formas de fazê-lo é analisar como se constroem as práticas alternativas e os saberes docentes.

Os impasses que percebemos com os autores cuja literatura foi pesquisada é o de que os professores enfrentam cada vez menos problemas em relação ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência parecem estar requerendo cada vez mais um ambiente crítico e reflexivo que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos, mas de colocar realmente o aluno a ser parte do processo educacional, sendo um agente ativo e não mais passivo. Somente a pesquisa poderá constituir-se como base da compreensão da docência e da produção de conhecimentos que sejam fontes de novas aprendizagens.

Nesse contexto é importante um destaque para os estudos que procuram acompanhar e compreender como vêm sendo gestados, numa perspectiva crítico-reflexiva, as experiências acadêmicas que são portadoras de inovações paradigmáticas no campo da pedagogia universitária. E, certamente, trocas de experiências são de grande valia pela socialização de

conhecimentos que propiciam e pelas possibilidades de articulações que fomentam. Trabalhar em conjunto (professor, aluno, instituição, Estado) tem sido meta e desafio, para construir uma forma de solidariedade educacional, em contraposição à lógica dominante da competitividade. Conhecimento que procura validade necessita de esforços coletivos, é nessa direção que caminham os esforços do paradigma crítico-reflexivo.

REFERÊNCIAS PRIMÁRIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel. (Org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto Editora, 1996.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: AUTOR, *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

BEHREMS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Maria Aparecida; CARPIM, Lucymara; FERREIRA, Jacques de Lima. *Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional*. Revista Educação, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, 2010.

BENINCÁ, Elli. Prática pedagógica: uma questão de método. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia E. (Orgs). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Leis e Diretrizes de Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação*. 1999. Disponível em http://www.pp.ufu.br/Plan_Grad.htm

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2003.

BUARQUE, Cristovam. *A universidade numa encruzilhada*. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

BROCKBANK, Ann; MCGILL, Ian. *Aprendizaje reflexivo em la educación superior*. Madrid: Morata, 2008.

CARVALHAL, M. & CHAMUSCA, M. *Gestalt das Organizações: a percepção da imagem institucional influenciando na relação organização-públicos em uma análise comparativa de dois bairros de Salvador/Bahia com realidades antagônicas*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, pp. 1 – 15, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes. *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982.

COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COMTE, Augusto. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1976.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/marilenachauianped2003.doc>

CORTESÃO, Luisa. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas.* Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na Universidade.* São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.* Brasília: Texto em PDF, 2000.

CUNHA, Marcos Vinicius da. Reflexão, democracia e poética em John Dewey. In: FÁVERO, Altair A; TONIETO, Carina. (Orgs). *Leituras sobre John Dewey e a educação.* São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir.* Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Cortez, 1996.

DESCARTES. René. *Discurso do método.* Textos Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. *Meditações sobre a Filosofia Primeira.* São Paulo: CEMODECON, 1999.

DEWEY, John. *Como pensamos.* São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. *Democracia e educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ELLIOTT, J. *La investigación-Acción em Educación.* Madrid: Morata, 2005.

FÁVERO, Altair A; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADAMER, Hans Georg. *Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Ensino Superior, para quê?* In: *Educar*. Nº 37, pp. 25-38. Curitiba: UFPR, 2010b. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/18519/12055>

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.129-150.

GRAMSCI, Antonio. *Americanismo e fordismo*. São Paulo: Hedra, 2008.

KESSLER, Maria Cristina. *Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática*. Projeto de Tese de doutorado. São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler. *Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile): Década de 1990*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LIBÂNEO, José C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. Tese de doutorado – PUC, São Paulo.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: PEREIRA, E. M. de A. (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

MAGALHÃES, Benjamim, C. B. *E-biografias*. Acesso em junho de 2014. Disponível em http://www.e-biografias.net/benjamin_constant/

MASETTO, Marcos T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005a, p. 79-108.

MELO, Rúrion. *Teoria crítica e os sentidos da emancipação*. In: Cad. CRH vol. 24 nº 62, Salvador, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792011000200002&script=sci_arttext

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MYZUKAMI, Maria da Graça; RODRIGUES, Aline (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

MORAIS, M. M. A reflexão-acção na formação de professores. *Aprender*, 15, 27-30, 1993.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEIRCE, Charles S. *Como tornar as nossas ideias claras*. Acesso em junho de 2014.
Disponível em
http://www.lusosofia.net/textos/peirce_como_tornar_as_nossas_ideias_claras.pdf

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008c.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

RORTY, Richard. *Contingencia, ironia e solidariedade*. Lisboa: Presença Editorial, 1992.

_____. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ROSA, Francieli Nunes. Redescrever a filosofia na perspectiva rortiana. In: FÁVERO, Altair A; TONIETO, Carina. (Orgs). *Leituras sobre Richard Rorty e a educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 179-196.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2002.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Santos dos Reis. Tendências no ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996.

SHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EPU, 1972.

_____. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de La enseñanza*. Madrid: Morata, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Gilberto; ZAFALON, Zaira Regina. *Análise crítica do Ensino Superior brasileiro*. Disponível em:
<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/qualidade-no-ensino-superior/an%C3%A1lise-cr%C3%ADtica-do-ensino-superior-brasileiro#.UsrGNNJDupA>. Acesso em janeiro, 2014.

VIEIRA, Flávia. Alunos autônomos e professores reflexivos. In: TAVARES, M. (Org.) *Para intervir em Educação*. Portugal: Ed. CIDInE, 1994.

REFERÊNCIAS SECUNDÁRIAS

AZEVEDO, Maria Antônia; CUNHA, Maria Izabel da. Formação para a docência no âmbito da pós-graduação na visão de seus formadores. *Revista Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 18, nº 1, 2014.

COELHO, Ildeu M. A gênese da docência universitária. *Revista Linhas Críticas UNB*, Brasília, v. 14, nº 26, 2008.

CUNHA, Maria Izabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Revista Perspectiva UFSC*, Florianópolis, v. 29, nº 2, 2011.

GARCIA, Maria M. A. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. *Revista Educação & Realidade UFRGS*, v. 26, nº 2, 2001.

INFORSATO, Edson do Carmo. Aspectos gerais da formação de professores. *Revista Paidéia USP*, São Paulo, v. 1, nº 10, 1996.

LEITINHO, Meirecele C. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Revista Linhas Críticas UNB*, Brasília, v. 14, nº 26, 2008.

MASETTO, Marcos T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias da comunicação. *Revista Perspectiva UFSC*, Florianópolis, v. 29, nº 2, 2011.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Questionando o saber refletindo sobre o fazer: inquietações de professores sobre a profissionalidade docente universitária. *Revista Perspectiva UFSC*, Florianópolis, v. 29, nº 2, 2011.

VEIGA, Ilma P. A.; SILVA, Edileuza, F.; ODIVA, Silva Xavier. Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. *Revista Linhas Críticas UNB*, Brasília, v. 14, nº 26, 2008.

VOLPATO, Gildo. Interferências dos órgãos de classe na universidade na perspectiva de advogados engenheiros e médicos professores. *Revista Perspectiva UFSC*, Florianópolis, v. 29, n° 2, 2011.