

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FREDERICO WESTPHALEN/RS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA PAULA BOMBARDELLI

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ENSINAR E APRENDER NOS CONTEXTOS
COMPLEXOS DA REALIDADE BRASILEIRA

FREDERICO WESTPHALEN

2017

ANDRÉIA PAULA BOMBARDELLI

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ENSINAR E APRENDER NOS CONTEXTOS
COMPLEXOS DA REALIDADE BRASILEIRA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaró

FREDERICO WESTPHALEN

2017

IDENTIFICAÇÃO

1.1 Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Campus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 - Bairro Itapagé - 98400 000 - Frederico Westphalen/RS

1.2 Direção do Campus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Clovis Quadros Hempel

1.3 Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas - Chefe Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - Coordenadora Profa. Dra.

Edite Maria Sudbrack.

1.4 Disciplina

Pesquisa em Educação I

1.5 Orientador

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

1.6 Orientanda

Andréia Paula Bombardelli

1.7 Temática

A docência universitária brasileira: o ensinar e o aprender em tempos de complexidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Prof. Dr. Arnaldo Nogaró
Orientador - URI/FW

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack
URI/FW

Prof. Dr. Paulino Eidt
UNOESC

*A minha mãe Ivani Bombardelli, fica a gratidão pela vida e o orgulho em ser o “pedacinho”
de alguém tão prestativa e solícita.*

*Ao professor, orientador e amigo Arnaldo Nogaró fica a gratidão e carinho que se estendem
por uma década. Obrigada pelas caronas, pela troca de e-mails, pela paciência e, sobretudo,
pela gentileza que reflete na tua postura de uma maneira tão humana e sensível.*

*À instituição URI, docentes e colaboradores do PPGEduc, agradeço pela acolhida fraterna e
por terem compartilhado seus saberes com humildade.*

*À colega e amiga Hildegard, fica um carinho inestimável e imensurável por todas as
conversas que guiaram e guiam nossa maneira de pensar a educação.*

*Ao ser humano mais sábio com quem tive o privilégio de conviver, agradeço por guiar meus
passos, mesmo estando em outro plano espiritual... Eu sinto falta do teu abraço Nona Berria!*

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen/RS. O estudo aqui proposto parte da temática “A docência universitária brasileira: o ensinar e o aprender em tempos de complexidade” para apontar as possibilidades de encontro teórico-epistemológico entre a perspectiva moriniana da Complexidade - pensamento complexo - e a docência universitária na atualidade brasileira. Trata-se de pesquisa de natureza teórica, com enfoque qualitativo, orientada pela perspectiva epistemológica histórico-crítica que envolveu a consulta à literatura em autores como Cunha (1997, 2007), Demo (2003, 2004), Freire (1987, 2002), Morin (2000, 2001, 2007, 2008), Pimenta (2002), Santos (1998, 2007, 2011), Saviani (2007, 2008), Zabalza (2004), dentre outros, possibilitando que a fundamentação teórica amparasse as principais concepções e o problema de pesquisa pretendido. O cerne do texto envolve uma discussão que parte da relação universidade e conhecimento, discute a emergência do pensamento complexo como reação à concepção linear, positivista-tecnicista de mundo, ensaiando alguns apontamentos por onde a docência universitária pode amparar-se para seguir seu curso no momento presente. Embora o pensamento complexo seja sentido como necessidade para compreender e interpretar a realidade, ainda hoje, o conhecimento científico segue padrões lineares de sistematização e (re)produção, sendo a universidade uma das mais importantes instituições para a manutenção e/ou propagação destes saberes. Nesse momento, a universidade brasileira é desafiada a repensar suas bases e constituir-se ativa no processo emergente de ressignificação de saberes que se fazem necessários. Torna-se imperativo seu envolvimento e contribuição na consolidação do paradigma da complexidade que assume feições mais densas no século 21. A docência universitária constitui-se um dos principais mecanismos que realizam a tarefa de disseminação de conhecimentos e, ao renovar-se por dentro, pode responder, em grande medida, para a transformação do sentido e da prática universitária com a qual nos deparamos hoje.

Palavras-chave: Docência Universitária. Educação Superior. Pensamento Complexo. Paradigma Emergente. Realidade brasileira.

ABSTRACT

This Master's Thesis is linked to the research line Teacher Training and Educational Practices of the Postgraduate Studies Program in Education of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Frederico Westphalen / RS. The study proposed here starts from the theme "Brazilian university teaching: teaching and learning in times of complexity" to point out the possibilities of a theoretical-epistemological confluence between the Morinian perspective of Complexity - complex thinking - and the university teaching in the Brazilian reality. It is a research of theoretical nature, with qualitative approach, oriented by the historical-critical epistemological perspective that involved consulting literature in authors such as Cunha (1997, 2007), Demo (2003, 2004), Freire (1987, 2002), Morin (2000, 2001, 2007, 2008), Pimenta (2002), Santos (1998, 2007, 2011), Saviani (2007, 2008), Zabalza (2004), among others, allowing the theoretical foundation to support the main conceptions and the intended research problem. The core of the text involves a discussion that starts from the relation university and knowledge, discusses the emergence of complex thinking as a reaction to the linear, positivist-technicist conception of the world, rehearsing some notes where university teaching can help to follow its course in the present moment. Although complex thinking is felt as a necessity to understand and interpret reality, even today, scientific knowledge follows linear patterns of systematization and (re) production, with universities being one of the most important institutions for the maintenance and / or propagation of these knowledge. At that moment, the Brazilian university is challenged to rethink its foundations and to become active in the emerging process of knowledge's re-signification that becomes necessary. It is imperative its involvement and contribution in the consolidation of the paradigm of complexity that assumes denser features in the 21st century. University teaching constitutes itself as one of the main mechanisms who carry out the task of disseminating knowledge and, by renewing themselves from within, can respond, to a great extent, to the transformation of the meaning and the university practice with which we face today.

Keywords: University Teaching. College Education. Complex Thinking. Emergent Paradigm. Brazilian Reality.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 - Totalidade de produções por descritor.....	22
Figura 02 - Quantidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado por descritor.....	23
Figura 03 - Totalidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado.	23
Figura 04 - Totalidade de produções relevantes ao tema de pesquisa por descritor.....	24
Figura 05 - Quantidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado pertinentes ao tema de pesquisa por descritor.....	25
Figura 06 - Totalidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado pertinentes ao tema de pesquisa.....	26
Figura 07 - Produção de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado por ano.....	26
Figura 08 - Produção de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado por região.....	27
Figura 09 - Totalidade de produções por região.....	28
Figura 10 - Classificação geral de produções por Instituições Públicas e Privadas.....	28
Quadro 01 - Classificação quanto ao número de produções consultadas por descritor.....	24

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambientes Digitais de Aprendizagem
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
DM - Dissertações de Mestrado
EaD - Educação a Distância
FIES - Programa de Financiamento Estudantil
FW - Frederico Westphalen
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGEdu - Programa de Mestrado em Educação
ProUni - Programa Universidade para Todos
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TD - Teses de Doutorado
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
UFC - Universidade Federal do Ceará
UNB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina.
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	20
2.1 Procedimentos para coleta de dados.....	20
2.2 Da globalidade das pesquisas analisadas: análise quantitativa dos descritores	21
2.3 Do conteúdo de algumas produções consultadas.....	29
2.4 Considerações sobre a investigação	30
3 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	33
3.1 Opção e concepção de pesquisa.....	34
3.2 O desenho metodológico da pesquisa.....	36
4 UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO	38
4.1 Nascimento da universidade na perspectiva ocidental.....	38
4.2 Notas sobre a origem da universidade no Brasil	39
4.3 Reflexos da lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996 para o ensino superior ...	45
4.4 Formação e docência universitária	48
5.1 A sociedade capitalista e a emergência da complexidade.....	52
5.2 A emergência do pensamento complexo.....	53
5.3 Docência e complexidade	63
6.1 A formação permanente no ambiente universitário: a emergência da práxis e do diálogo para a constituição docente	67
6.2 A Universidade e o rompimento com a visão disciplinar: a transdisciplinaridade como prerrogativa para o pensar certo	76
6.3 As TICs e a prática docente: novos tempos e redirecionamentos para a educação superior .	79
6.4 A urgência de uma pedagogia das emoções: a universidade enquanto espaço de “desracionalização” do conhecimento	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação superior é relativamente recente em nosso país. As primeiras constituições brasileiras, promulgadas em 1824 e 1891, apesar de mencionarem o ensino profissionalizante e fomentarem a criação de escolas de formação superior sem vínculo religioso, omitiram-se do compromisso de estimular a criação de universidades em solo tupiniquim. Foi necessária a chegada do século 20 para que o ensino universitário fosse uma realidade - ainda que muito distante e restrita - para os filhos e filhas mais abastados deste Brasil desigual, com a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920. Nas décadas seguintes, em especial entre 1950 e 1980, a educação superior passou por um período de grande expansão, com a criação de dezenas de universidades públicas e privadas nas mais diferentes regiões do país.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, os critérios de qualidades e de avaliação da educação superior passaram por profundas modificações, tornando-se cada vez mais universais. Conforme art. 43 previsto no capítulo IV que se refere à Educação Superior, as novas bases nacionais tecem um perfil do tipo de universidade que a sociedade brasileira necessita e almeja: uma instituição que fomente o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, a formação permanente, o conhecimento dos problemas do mundo presente e o serviço à comunidade em diferentes níveis, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. (BRASIL, 1996). Entretanto, ainda que a legislação tentasse abarcar de forma democrática e universal as necessidades da população quanto à qualidade do ensino superior, sua acessibilidade ainda era (e é) restrita.

Ainda que as instituições de ensino se multiplicassem anualmente, até o início do século 21 apenas 4,4% dos brasileiros possuíam ensino superior, conforme os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponíveis no Portal MEC (2012). De lá para cá, as políticas públicas para a inclusão e permanência de alunos na graduação estão mostrando-se frutíferas e proporcionando uma reversão nestes índices, como aponta do Censo de 2010, que registou um aumento de 109% no número de graduados, quando comparado aos dados de 2000. (PORTAL MEC, 2012). Os números continuam crescendo anualmente, sendo esperado “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.”¹ (BRASIL, 2014) até 2024.

¹ O texto é parte constante do documento “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” elaborado pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino e disponível no site do MEC.

Esse crescimento expressivo tem feito com que o patrimônio social e cultural das universidades passe por processos de reestruturação, pois na medida em que a capacidade de representação social e cultural destas instituições aumenta, alargam-se, também, os campos da pesquisa científica e suas intencionalidades, tornando cada vez mais diversos e plurais os espaços acadêmicos e os discursos neles (re)produzidos.

Nestes espaços de integração entre a formação profissional e humana, entre os conhecimentos específicos e a formação reflexiva-crítica sobre as sociedades, o exercício da docência vem tornando-se uma tarefa cada vez mais complexa e multifacetada. Alinhar de forma equilibrada os conteúdos, as necessidades dos alunos e as transformações da sociedade de forma interdisciplinar são parte da missão, ainda que utópica, necessária para que a docência no ensino superior cumpra seu papel de formar profissionais “completos”, ou seja, sujeitos capazes de produzir e interpretar saberes e conhecimentos a fim de transformar a realidade na qual estão inseridos.

Nas últimas duas décadas, a expansão do ensino superior tornou-se uma preocupação nacional, fazendo com que se proliferassem pelo território brasileiro inúmeras instituições privadas, que nem sempre atendem aos critérios de qualidade propostos pelo MEC.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2014 publicados pelo INEP (2014)², 87,4% das instituições de ensino superior do país são privadas. Iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o aumento da oferta de cursos superiores à distância e as políticas de cotas tem exercido uma importante função para a garantia do acesso de alunos no ensino superior; entretanto, ainda mostram-se insuficientes para assegurar a permanência destes e para estabelecer critérios que certifiquem e fiscalizem a qualidade do ensino nas instituições de pequeno porte.

Esse aumento no acesso permitiu a inserção de alunos com histórias de vida e processos de formações educacionais muito diversas, contribuindo com a heterogeneidade no que diz respeito à formação, interesses e tempo dedicado aos estudos. Ao mesmo tempo, essa ampliação de vagas gerou uma demanda por professores que possam lecionar nas IES.

De acordo com o INEP (2014), das 2391 IES existentes no país em 2014, apenas 195 são universidades. Mais de 90% dos Centros Universitários e Faculdades que compõem o restante das IES são privadas; o que auxilia a traçar o perfil das instituições e dos profissionais que nelas atuam. Tendo, muitas vezes, como finalidade o foco nos resultados financeiros, essas

²O texto é parte constante do documento “Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas” pelo INEP.

instituições tendem a contratar professores com baixa formação e em regime aberto (professores horistas), sem investir na qualificação docente e/ou no preparo dos profissionais.

Percebe-se, portanto, um movimento de privatização da Educação Superior, no qual as tendências neoliberais dos anos 90 chocam-se com os paradigmas educacionais emergentes, acarretando graves consequências para a formação superior, para a produção do conhecimento e da cultura e para o trabalho docente. Essas consequências passam tanto pelo “mercado educacional”, pela lógica da disputa por “clientes” que marca as IES particulares com fins lucrativos; quanto pelo fazer docente, que exige cada vez mais habilidades técnicas e pedagógicas do professor.

A docência universitária, bem como o exercício docente em qualquer nível de escolaridade, não se limita na posse de diplomas e títulos; são necessários, como salienta Masetto (1998), uma série de conhecimentos específicos e um constante melhoramento da prática docente para formar profissionais qualificados. Segundo o autor, lecionar exige conhecimentos próprios, específicos da profissão de professor, que estão para além do saber comunicar. Esses saberes dizem respeito a capacidade - e interesse - do professor de conhecer seus alunos em suas realidades profissionais e pessoais e relacionar os conteúdos da disciplina com ambas; de elaborar diferentes instrumentos e estratégias de ensino e de avaliação para que os alunos adquiram conhecimentos teóricos e consigam colocá-los em prática; e na constante atualização sobre as realidades profissionais e do mercado de trabalho das áreas para as quais leciona. Ou seja, não se aprende a ser professor, é o exercício do magistério que faz com que a identidade docente vá se constituindo. As competências científicas, portanto, devem estar em consonância com a dimensão política e didático-pedagógica do ato de educar.

Esta conciliação entre conhecimentos técnicos e pedagógicos apresenta-se, desde a sua gênese, como um dos grandes problemas da educação superior no Brasil. Ao abordar as limitações pedagógicas dos docentes do curso de Jornalismo, Parzianello (2004, p. 21) afirma que:

Os cursos de mestrado e doutorado no Brasil, salvo exceções, não concentram disciplinas suficientes para a formação desejada de professores do ensino superior. Em alguns casos, até os mestres-exemplos nos quais esses novos mestres poderiam se inspirar são exemplos limitados [...], [são] frutos dessa tradição e história compartilhada.

Essa realidade não é exclusiva da área de análise do autor. De forma geral, nos cursos de bacharelado os professores, também bacharéis, não tem contato com disciplinas de docência durante a graduação, muitas vezes, estendendo-se durante a pós-graduação. Normalmente, como discorre o autor, as experiências docentes realizadas ao longo do mestrado e do doutorado

são realizadas nas disciplinas de estágio e acabam versando muito mais a respeito do conteúdo lecionado, do que da forma como ele é lecionado. Por sua vez, nos cursos de licenciatura os docentes têm, já na graduação, a formação pedagógica; entretanto, muitas vezes os profissionais que formam professores nunca lecionaram na educação básica ou então, aqueles que o fizeram, já não o fazem há muito tempo. De maneira geral, exige-se dos docentes universitários uma formação baseada em um profundo e amplo conhecimento do campo científico no qual se insere a disciplina que lhes cabe ensinar, sem que lhes sejam exigidos conhecimentos e práticas pedagógicas compatíveis.

Esse descompasso entre teoria e prática é um dos grandes desafios da didática tanto no ensino básico, quanto no ensino superior, pois, apesar de contemplar a formação continuada de professores universitários em nível de pós-graduação, a LDB nº 9.394/96, no art. 52, não faz menção específica à formação didático-pedagógica deste docente. Para modificar essa lógica de reprodução dos conhecimentos adquiridos é necessário formar professores reflexivos, sujeitos capazes de lecionar para um público com características cada vez mais heterogêneas e complexas.

Tanto a qualificação científica, como a pedagógica dos docentes, constitui-se em fatores básicos para a melhoria do ensino universitário. O que percebemos é que as análises e reflexões em torno dos saberes necessários para a prática docente têm menos espaço nas discussões que envolvem a formação do professor de ensino superior. A produção científica tem pesquisado essa relação entre docência universitária e práticas pedagógicas - ou a ausência delas - como é possível perceber pelas pesquisas e publicações da professora Maria Isabel Cunha (2007; 2008; 2010) e das dezenas de teses e dissertações produzidas nos últimos anos sobre o tema, dentre as quais é possível destacar a pesquisa de Costa (2015). Essas pesquisas denunciam a necessidade de sistematização da prática de docentes universitários, de uma formação contínua na qual o desenvolvimento profissional é um processo dinâmico, formado por características pessoais e culturais que incluem as mudanças que ocorrem tanto na vida profissional, quanto na vida pessoal.

Entretanto, as pesquisas sobre a universidade em si ainda são recentes e consideravelmente paradoxais. Ao mesmo tempo em que se caracterizou como uma instituição extremamente conservadora, ela é um espaço profícuo para promover inovações educacionais. (CUNHA, 1997). Enquanto promotora e difusora do conhecimento científico, é somente nas últimas décadas do século passado que as instituições voltaram os olhos sobre si mesmas e iniciaram a prática da autocrítica. Analisar a docência universitária como um todo é um exercício necessário para compreender a sociedade brasileira, pois são as IES que formam

profissionais para atuar nas mais diversas áreas do conhecimento. Ou seja, são essas instituições que formam os profissionais de todo o Brasil e formam, ainda, os professores desses profissionais.

Ao “formar o Brasil”, portanto, as IES estão abertas à pluralidade sociocultural deste país continental e necessitam de professores aptos a lecionar e convier para e com essa pluralidade. A noção de que a docência se aprende na experiência - se aprende a ensinar ensinando - e na vocação, não são elementos suficientes para o exercício da docência na atualidade brasileira. A ampliação das atribuições docentes ultrapassou o trivial armazenamento e a posterior transmissão de conhecimento. Do docente se espera o exercício da função formativa considerando as novas condições de trabalho (aumento do número de estudantes, incorporação de novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas...). Também se espera que os professores deem conta das funções de pesquisa e de administração nos diversos setores institucionais.

Essas múltiplas atividades docentes são um reflexo das mudanças estruturais que as universidades brasileiras estão enfrentando desde a virada do século 20 para o século 21. Segundo Leite (2003, p. 196), “[...] essas mudanças estão redesenhando o perfil das universidades contemporâneas”, na medida em que afetam os perfis dos docentes e discentes dessas instituições e, por consequência, seus processos de formação.

Incluir essas múltiplas dimensões na reflexão sobre formação de professores universitários é considerar, que a universidade é um espaço formativo que deve ser capaz de atender às exigências do pensamento complexo contemporâneo (ZABALZA, 2004). É nela que a liberdade de expressão e pensamento, o pluralismo cultural e a ruptura com as verdades absolutas adquirem espaço e desenvolvem-se; entretanto, é necessária uma constante reflexão teórica que possibilite o exercício da condição intelectual do professor em dialogar com essas multiplicidades.

O pensamento complexo, nesse contexto, é o pensamento que lida com a incerteza capaz de produzir organização; é o pensamento capaz de pensar o global e agir local. (MORIN, 2000). Ele é uma competência necessária à docência exatamente pela heterogeneidade com que se constitui o público universitário e o tecido social no qual esses sujeitos atuam. Neste sentido, é necessário compreender as partes do todo, o separável do ponto de vista teórico e sua dimensão empírica que não pode ser desvinculada da realidade na qual estamos inseridos. Não é possível prática pedagógica sem pensamento complexo, pois é ao “[...] articular os princípios da ordem e da desordem, da separação e da junção, da autonomia e da dependência, que estão em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos), no seio do universo” (MORIN; LE

MOIGNE, 2000, p. 205), que se ensina e se aprende. É relacionando o simples e o complexo, é refletindo e reconstruindo seu fazer docente que um professor se torna professor.

E por que tratar da docência universitária no paradigma educacional emergente? Porque se defende a ideia de que o modelo moderno de pensar e construir conhecimento apresenta sinais de esgotamento e, mesmo que ainda se mantenha como predominante, têm apresentado limitações e dificuldades para conhecer e transformar a realidade. O modelo educativo vigente no país nas instituições de educação básica e superior constituiu-se a partir da perspectiva ocidental de docência e de transferência de conhecimentos - o modelo moderno do conhecer. Ainda que nas últimas décadas novos paradigmas educacionais estejam emergindo, as novas formas de educar tendem a apresentarem-se mais como esforços individuais do que uma postura da Academia Brasileira - enquanto instituição.

Neste sentido, realizar a presente pesquisa justifica-se tanto pela necessidade de investigar os desafios da docência universitária em um contexto de complexidade, quanto pela ausência de discussões acerca dessa realidade complexa, que se configura como um momento de crise do paradigma da educação nacional. Essa crise não se expressa somente pelas novas lógicas interacionais que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos trouxeram; ela se expressa, também, pela transformação do perfil do aluno de graduação de nosso país.

O expressivo aumento do ingresso de alunos nos cursos de graduação e a abertura de inúmeras escolas de ensino superior por todo o país nos últimos anos ocasionou, também, maior demanda por professores para lecionar neste nível de ensino. O aumento de bolsas de pós-graduação fez com que a possibilidade da docência surgisse, dessa forma, como uma alternativa para profissionais de distintas áreas, que pouco ou nenhum contato tinham com a educação até então. Assim, diante da emergência destes novos atores, da multiplicidade de capitais culturais e sociais que adentraram para o campo da educação nas últimas décadas e dos desafios docentes destes contextos complexos, a realização desta pesquisa justifica-se também, pela necessidade de investigar como a própria academia percebe essas modificações identitárias.

No entender de Pimenta; Anastasiou (2002), os profissionais constroem sua identidade a partir da formação na área e do aprofundamento de seus conhecimentos específicos. No caso da docência universitária isso significa que, em um primeiro plano, os profissionais formam suas identidades enquanto técnicos e, apenas posteriormente, constituem-se como professores. Nesse sentido, o exercício da docência deve ser assumido como atividade profissional e torna-se importante na medida em que concede ao docente universitário uma identidade profissional.

O desafio docente é, portanto, assumir que os saberes da experiência não são suficientes e que saber fazer não implica em, necessariamente, saber ensinar a fazer. Em síntese, não basta

ser um bacharel, especialista, mestre e/ou doutor para ser um bom docente. É necessário tencionar, problematizar o fazer docente e não reproduzir as práticas de seus professores. É preciso romper com o modelo moderno de educar, já cristalizado nas IES.

Dentro desta perspectiva, esta dissertação é de natureza teórica, com enfoque qualitativo, orientada pela perspectiva epistemológica histórico-crítica que tem como tema de pesquisa as relações entre ensino e aprendizagem para o fazer na/da docência universitária em uma sociedade tão complexa e multifacetada quanto a brasileira. Em outras palavras, buscamos investigar as transformações sofridas pela universidade no Brasil, aventando possibilidades futuras para a docência universitária, na realidade brasileira, a partir do encontro teórico-epistemológico com o pensamento de Morin (teoria da complexidade).

Para subsidiar este estudo, orientemo-nos também pelos objetivos específicos que pretendem caracterizar a sociedade complexa a partir da realidade brasileira; compreender as transformações que a Universidade sofre ao longo de seu percurso histórico que permitem a constituição de outros sentidos no que tange à sua missão formativa; analisar como a docência universitária se desenvolve e se efetiva em contextos de complexidade da realidade brasileira; e ensaiar proposições de alternativas e percursos possíveis para o desenvolvimento da docência universitária a partir da teoria da complexidade.

As múltiplas realidades sociais e culturais, a multiplicidade de conhecimentos e informações que circulam pelo campo da educação superior, além da pluralidade teórico-epistemológica com que estes fenômenos são interpretados, são elementos de uma realidade complexa na qual o exercício docente necessita de uma postura reflexiva e de um pensamento também complexo.

Essa postura reflexiva que permite aos professores compreender as multiplicidades que a sala de aula apresenta é a chave daquilo que Morin (2000) chama de pensamento complexo, ou seja, é a busca por novas óticas, novos prismas para a interpretação da realidade. A fragmentação das pesquisas e, por consequência, a *hiperespecialização* dos professores do ensino superior em áreas cada vez mais restritas faz com que suas produções e experiências se fechem em si mesmas, “[...] sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte.” (MORIN, 2008, p. 41). Por isso, a complexidade deve, mais do que servir como base para contextualizar a docência no ensino superior, servir como princípio de investigação. Pesquisar a produção científica como um todo e conseguir identificar como a pós-graduação percebe a docência universitária neste contexto de complexidade mostrou-se, portanto, uma importante temática de pesquisa.

A partir do apresentado, gostaríamos de oferecer um breve panorama da organização deste trabalho por seção, buscando explicitar o itinerário reflexivo que nos conduziu na feitura da dissertação. Na primeira seção apresentamos o Estado do Conhecimento, a partir do levantamento bibliográfico das teses e dissertações disponíveis na biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) entre os anos de 2004 e 2014. Dentre os mais de três mil trabalhos localizados, foram selecionados 43 para análise inicial, dos quais 6 foram considerados para a fundamentação desta pesquisa. A investigação permitiu que constatássemos que a temática “Complexidade”, embora seja abordada em diversas pesquisas, é utilizada mais como ferramenta argumentativa para corroborar e/ou contextualizar outras temáticas e objetos de estudo, do que como objeto e/ou centralidade teórica das pesquisas.

Na segunda seção, apresentamos as escolhas metodológicas que fizemos buscando desenvolver a dissertação. Discorreremos inicialmente sobre a abordagem qualitativa, o enfoque histórico-crítico e a pesquisa teórico-bibliográfica. À medida que apresentamos o desenho metodológico da pesquisa, igualmente buscamos justificar nossas escolhas.

Na terceira seção, iniciamos as discussões acerca da universidade e da docência universitária no Brasil, apresentando uma breve retrospectiva histórica e legal da universidade em nosso país. A seção é dividida em três momentos: primeiramente, é feito o levantamento histórico da constituição da instituição universitária no Brasil, problematizando a intencionalidade e a abrangência da educação superior desde a época da colônia até o século 20. Em um segundo momento, nossas análises voltam-se para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus reflexos na política de formação e expansão do ensino superior. E, em seguida, à luz da mesma Lei, discutimos a formação dos professores universitários, contextualizando a atuação e a formação docente dentro do contexto complexo e multifacetado da educação superior na atualidade.

Na quarta seção, retomamos a discussão de uma maneira mais aprofundada, debruçando-nos sobre alguns elementos que permitem inferir a falência do discurso da ciência moderna na sociedade complexa. Em seu primeiro tópico, pontuamos alguns aspectos nevrálgicos à racionalidade moderna e ao capitalismo, que revelam fissuras e remetem ao seu processo de esgotamento. No tópico seguinte, dando continuidade a essa crítica, destacamos a necessidade que vem sendo evidenciada de conhecer um outro modelo que promova a reconexão das partes que a perspectiva moderna ocidental repartiu, acentuando sinais de um outro paradigma em ascensão. Em um terceiro momento, discutimos a docência neste paradigma complexo, problematizando a formação dos docentes no referido contexto.

Na quinta seção, apresentamos e discutimos algumas categorias que consideramos primordiais para pensarmos uma perspectiva integradora do conhecimento docência universitária: a formação permanente, pautada no diálogo e na reflexividade; a transdisciplinaridade como ferramenta de aproximação e aprofundamento das relações entre as áreas e entre os docentes e discentes; as Tecnologias da Informação e Comunicação e sua potencialidade para a democratização do ensino superior, sem abrir mão da rigorosidade e da reflexividade necessárias à formação; e a urgência de um novo paradigma pedagógico, centrado na formação humana e integral, pautado no amor e no respeito ao próximo como elemento fundante da prática pedagógica.

Por fim, nas considerações finais do nosso trabalho, realizamos algumas reflexões e tecemos algumas considerações com base naquilo que nos permitiu a tessitura deste estudo.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

A fim de balizar os contornos deste trabalho, foram selecionados cinco descritores (complexidade; sociedade complexa; ensino superior e complexidade; ensinar e aprender no ensino superior; docência universitária) pertinentes ao tema de investigação pretendida. A partir da coleta no banco de dados na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foi realizada a identificação e classificação de Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) de universidades brasileiras de natureza pública e privada, correspondentes ao período de 2004- 2014.

A investigação possibilitou o acesso a 2.558 DM e 1.016 TD, perfazendo um total de 3.574 produções que, depois de consultadas, foram classificadas e mapeadas por meio de instrumento desenvolvido exclusivamente para esta pesquisa, a fim de identificar perspectivas da produção veiculada a docência universitária sobre o ensinar e aprender na sociedade complexa.

O levantamento dos dados possibilitou estruturar esta pesquisa, de caráter bibliográfico, em quatro momentos. Inicia com o procedimento de coleta de dados, segue apresentando a análise quantitativa dos descritores, analisa, brevemente, o conteúdo de algumas produções consultadas e por fim, apresenta as considerações desta investigação que se constituem no Estado do Conhecimento.

2.1 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados que resultou na realização deste trabalho, deu-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e compreendeu o período dos últimos dez anos (2004-2014).

Para a investigação, utilizou-se a aba “Procura Avançada” em que os cinco descritores pertinentes ao tema de investigação pretendida (complexidade; sociedade complexa; ensino superior e complexidade; ensinar e aprender no ensino superior; docência universitária) foram pesquisados individualmente seguindo os filtros:

- a) Digitação do descritor entre aspas no campo *assunto*.
- b) Identificação do país: Brasil.

³ Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/busca>>.

- c) Verificação de grau: inicialmente foram analisadas as Dissertações de Mestrado (DM) e, posteriormente, as Teses de Doutorado (TD).
- d) Escolha do idioma: português.
- e) Seleção do período: 2004 a 2014.

Todas as produções encontradas na BDTD através da busca dos descritores foram classificadas em sua relevância quanto ao ano de defesa e, na sequência, analisadas mediante leitura do resumo. Em alguns casos isolados em que o resumo não apresentava clareza quanto aos objetivos da pesquisa, houve necessidade da leitura da introdução a fim de garantir fidedignidade a investigação.

As DM e TD consideradas pertinentes foram classificadas e mapeadas por meio de uma planilha desenvolvida em formato *.xlsx* no Microsoft Excel que contemplou os seguintes campos: Título; Resumo; Ano; Local; Instituição; Região; PR/PL (reporta-se a instituições PL/Públicas ou PR/Privadas); DM/TD (refere-se a DM/Dissertação de Mestrado ou TD/Tese de Doutorado) e Observações (para levantamento de informações pertinentes relacionadas a cada produção consultada).

Para fins de ressalva, é importante mencionar que durante a investigação houve duas particularidades a serem explicitadas. A primeira, diz respeito à duplicação de produções. Na medida em que se pesquisava por um segundo descritor, repetiam-se os mesmos títulos. Dessa maneira, todos foram agregados na coleta de dados, com exceção dos títulos pertinentes a pesquisa em que se realizou uma leitura mais apurada a fim de identificar a proximidade com apenas um descritor. E a segunda particularidade diz respeito ao bloqueio de alguns links para a visualização dos trabalhos que foi solucionada através de outras duas ferramentas digitais, o Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>) e o Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>). Através destas ferramentas, todos os trabalhos puderam ser consultados e agregados a planilha quando necessário.

2.2 Da globalidade das pesquisas analisadas: análise quantitativa dos descritores

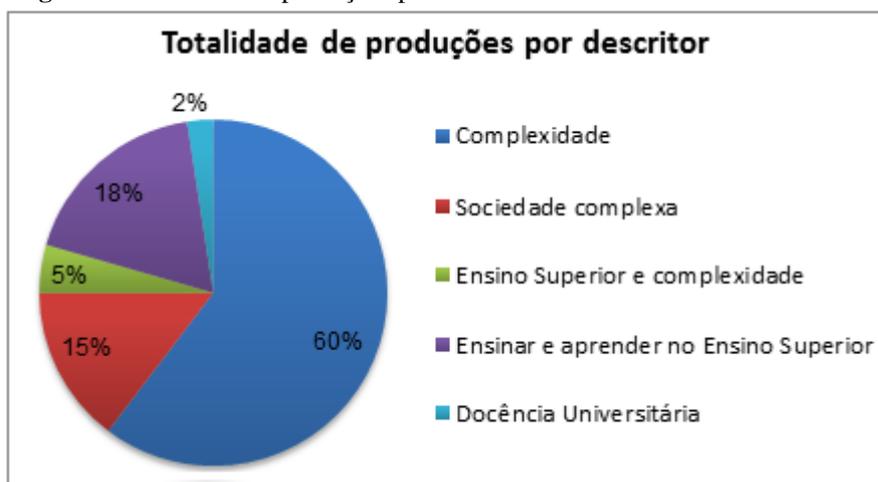
A explanação dos dados referentes à análise quantitativa dos descritores foi estruturada a partir da elaboração de gráficos, considerando dois momentos.

Inicialmente apresenta a globalidade das produções encontradas por descritor, apresentando a quantidade de DM e TD e sua respectiva porcentagem e, em um segundo momento, apresenta um panorama mais detalhado acerca da globalidade das produções

relevantes ao tema de pesquisa e partir deste, a quantidade de DM e TD por descritor, por ano, por região e por oferta de instituição (públicas ou privadas).

A pesquisa acerca dos cinco descritores propostos para essa investigação (complexidade; sociedade complexa; ensino superior e complexidade; ensinar e aprender no ensino superior; docência universitária) apresentaram um total de 3.574 produções que, conforme ilustradas na Figura 1, proporcionam um panorama geral em porcentagem da totalidade de DM e TD investigadas.

Figura 1: Totalidade de produções por descritor.



Fonte: A autora (2015).

Este levantamento permite compreender que o descritor *complexidade* tem sido importante objeto de estudo das pesquisas, perfazendo um total de 2.156⁴ (60%) produções que correspondem a 3/5 da investigação global.

O estudo dá sequência com os descritores *ensinar e aprender no ensino superior* com 646⁵ (18%) trabalhos, *sociedade complexa* com 523⁶ (15%), *ensino superior e complexidade* com 162⁷ (5%) e *docência universitária* com 87⁸ produções, totalizando o menor percentual investigado (2%).

Os 3.574 resultados encontrados através da busca dos cinco temas geradores, permitiram estabelecer um comparativo entre a quantidade de DM e TD por descritor, conforme ilustra a Figura 2.

⁴ <http://bdtd.ibict.br/busca>. Acesso em 07 e 08/06/2015.

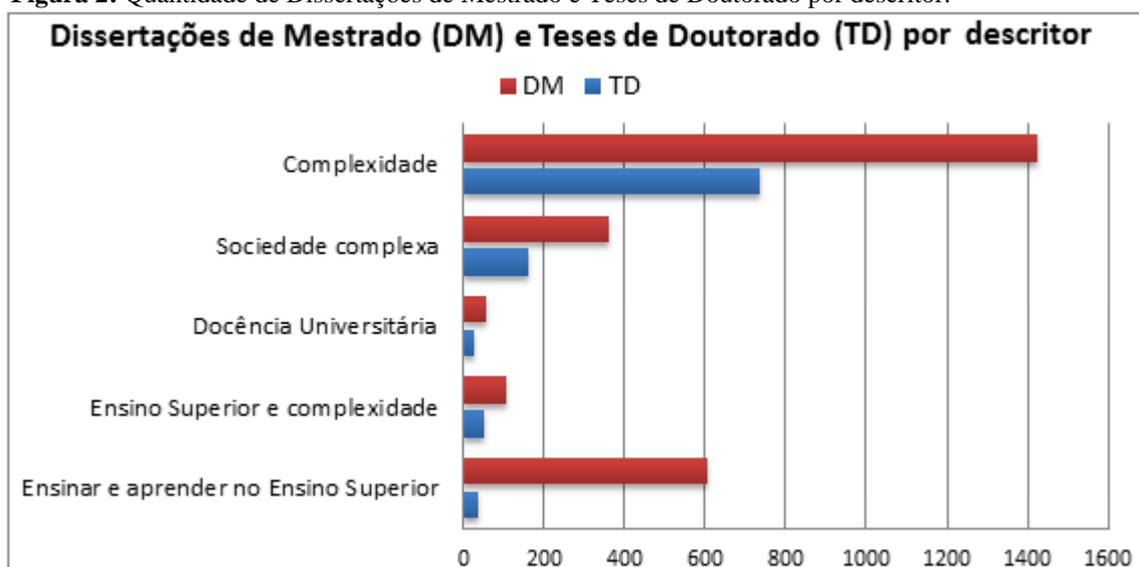
⁵ <http://bdtd.ibict.br/busca>. Acesso em 15/06/2015.

⁶ <http://bdtd.ibict.br/busca>. Acesso em 10 e 11/06/2015.

⁷ <http://bdtd.ibict.br/busca>. Acesso em 29/06/2015.

⁸ <http://bdtd.ibict.br/busca>. Acesso em 09/06/2015.

Figura 2: Quantidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado por descritor.



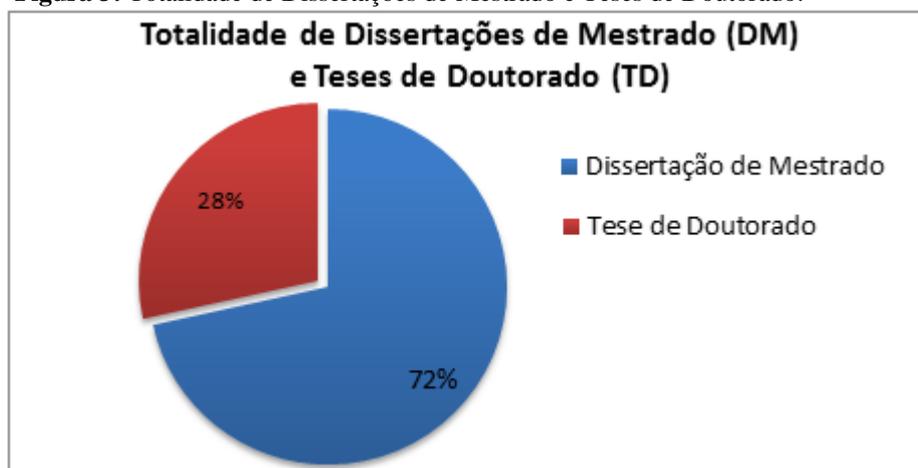
Fonte: A autora (2015).

Inegavelmente, o descritor complexidade, apresentou o maior número de produções, totalizando 1.422 DM e 734 TD. Na sequência destaca-se o descritor ensinar e aprender no ensino superior que apontou 608 DM e 38 TD. Em ambos os descritores com resultado de busca superior a 600 produções, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) disponibilizou para acesso somente as primeiras 500 produções que foram classificadas quanto ao ano de defesa.

Na sequência, evidenciamos os resultados do descritor sociedade complexa com 360 DM e 163 TD, ensino superior e complexidade com 109 DM e 53 TD e docência universitária com 59 DM e 28 TD trabalhos.

A análise dos cinco descritores sinalizou o predomínio de Dissertações de Mestrado (DM) sobre Teses de Doutorado (TD), perfazendo um total de 2.558 DM e 1.016 TD conforme mostra análise percentual abaixo:

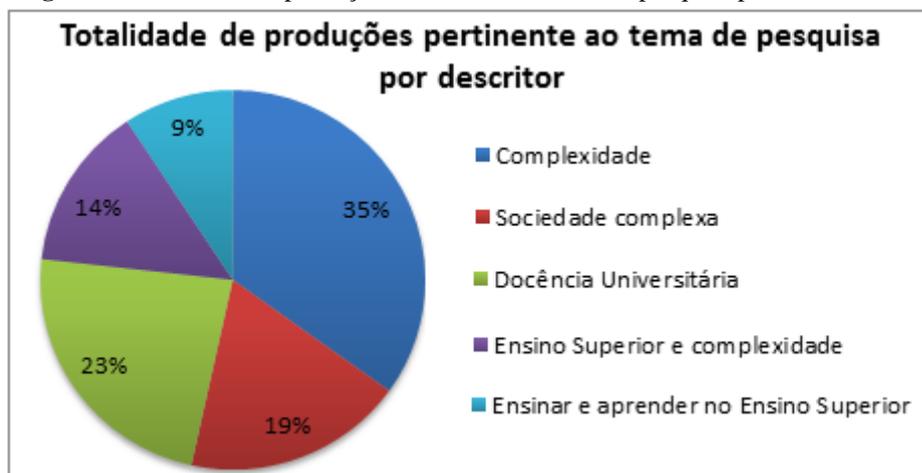
Figura 3: Totalidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado.



Fonte: A autora (2015).

Após a realização do primeiro filtro acerca dos 3.574 resultados disponibilizado para análise, foi possível realizar um levantamento de produções relevantes ao tema da pesquisa por descritor, conforme delineado na Figura 4.

Figura 4: Totalidade de produções relevantes ao tema de pesquisa por descritor.



Fonte: A autora (2015).

O descritor complexidade, conforme percentual apresentado ainda na Figura 1, faz jus a maior quantidade de trabalhos perfazendo um total de 15 produções relevantes ao tema de pesquisa que configuram 7/20 da globalidade. Na sequência, destacam-se os descritores docência universitária com 10 trabalhos, sociedade complexa com 8, ensino superior e complexidade com 6 e, finalmente, ensinar e aprender no ensino superior com 4.

Com exceção dos descritores complexidade, sociedade complexa e ensino superior e complexidade, os demais temas geradores não seguem a probabilidade apresentada na Figura 1, quanto ao número de produções encontradas. O descritor ensinar e aprender no ensino superior, por exemplo, foi o segundo que mais encontrou produções, entretanto, quando realizado o filtro para verificação de relevância, aparece em última colocação, com apenas 4 trabalhos a contribuir. O mesmo tende a ocorrer com o descritor docência universitária que foi o que menos localizou trabalhos, mas o segundo que mais forneceu produções pertinentes a pesquisa, conforme grifados no quadro abaixo:

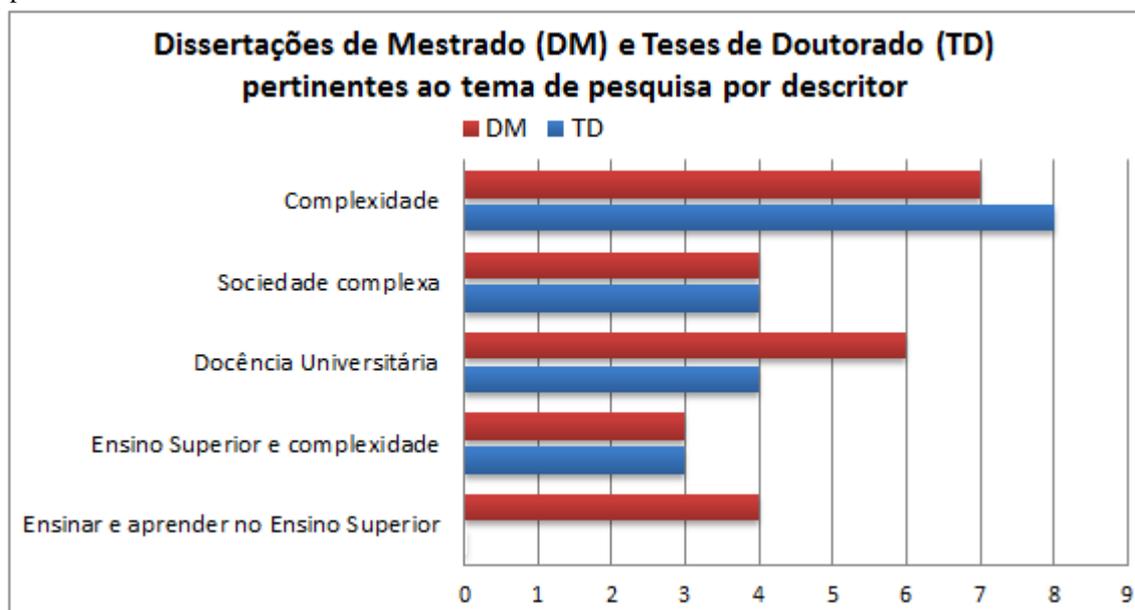
Quadro 1: Classificação quanto ao número de produções consultadas por descritor.

Classificação quanto ao número de produções consultadas		
Descritores	Pesquisadas	Relevantes
Complexidade	1° (2.156)	1° (15)
Docência Universitária	5° (87)	2° (10)
Sociedade complexa	3° (523)	3° (8)
Ensino Superior e complexidade	4° (162)	4° (6)
Ensinar e aprender no Ensino Superior	2° (646)	5° (4)

Fonte: A autora (2015).

A análise das produções relevantes fez um total de 43 trabalhos, que através da Figura 5 apresentam um comparativo entre a quantidade de DM e TD pertinentes por descritor.

Figura 5: Quantidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado pertinentes ao tema de pesquisa por descritor.



Fonte: A autora (2015).

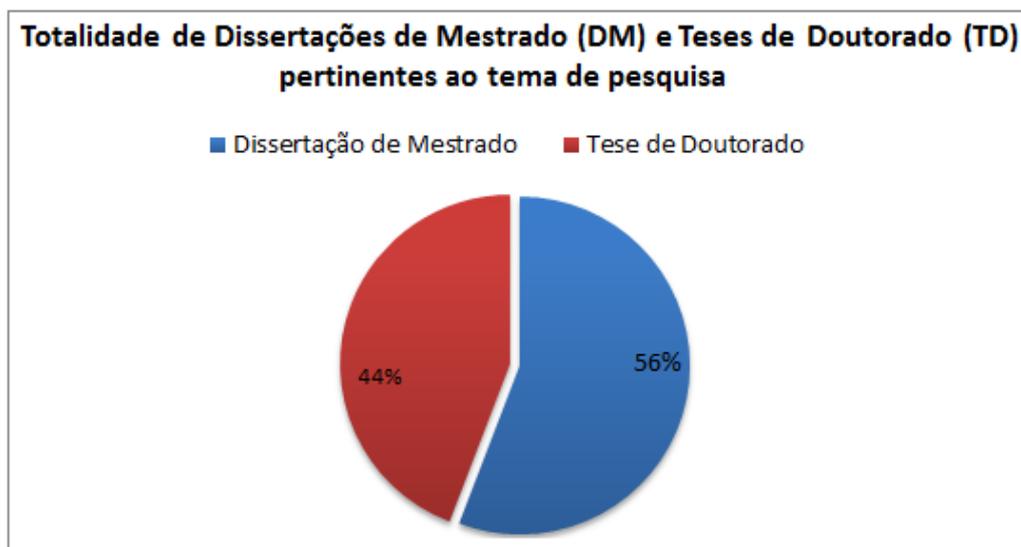
Contrário aos valores demonstrados na Figura 2 que evidenciou o predomínio de Dissertações de Mestrado (DM) sobre Teses de Doutorado (TD), esta análise referenciada na Figura 5 apresenta duas ressalvas importantes a considerar.

A primeira diz respeito a complexidade, único descritor em que o número de TD foi superior as DM, apontando a diferença de uma produção. E o segundo, refere-se ao descritor ensinar e aprender no ensino superior, que não apresentou produção de TD pertinente ao tema da pesquisa que se pretende, inexistindo comparabilidade como os demais temas geradores.

Identificada a ausência de TD com o referido descritor, optou-se por pesquisar um sexto tema gerador (ensinar e aprender em contextos complexos) que apresentou como resultado 9 DM e 7 TD. Entretanto, após análise das 16 produções disponibilizadas, nenhuma se mostrou pertinente ao tema da pesquisa pretendida.

A verificação de relevância dos cinco descritores fez um total de 24 DM e 19 TD que são apresentados em percentual na Figura 6.

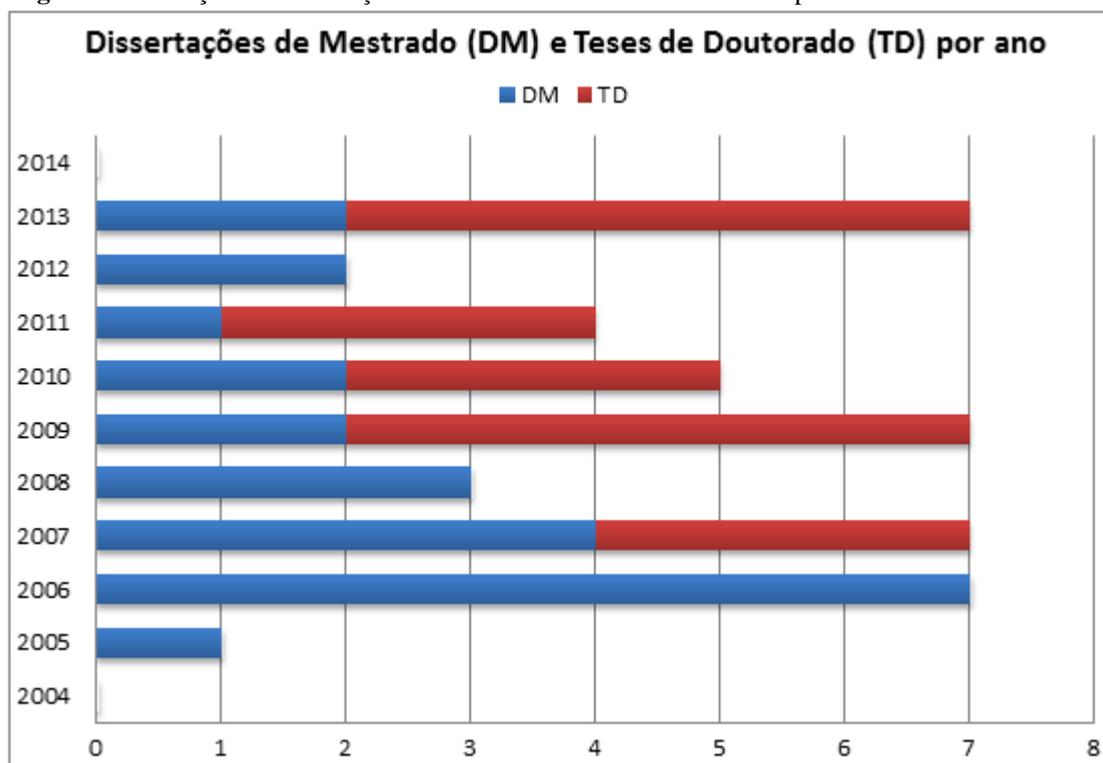
Figura 6 - Totalidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado pertinentes ao tema de pesquisa.



Fonte: A autora (2015).

O gráfico acima denota que a maior produção veiculada está concentrada nas DM. Entretanto, como os percentuais se apresentaram de maneira equivalente, realizou-se um novo comparativo buscando classificar esta totalidade de produções (43 trabalhos) por ano de defesa, conforme ilustrado abaixo:

Figura 7 - Produção de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado por ano.

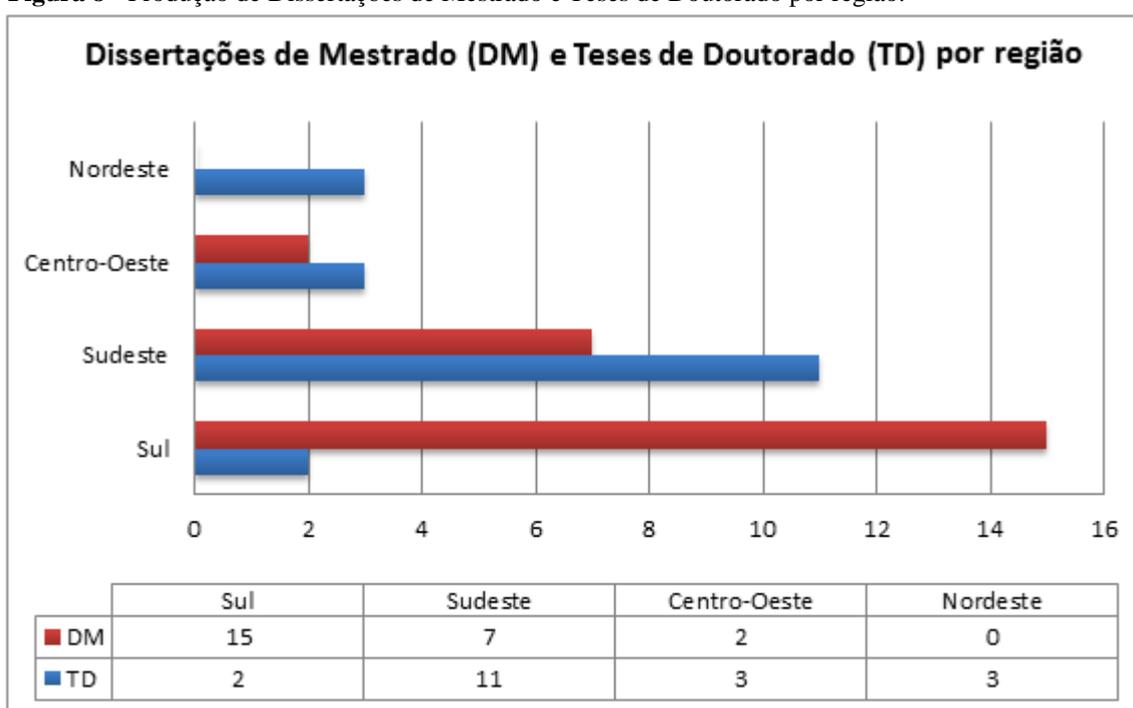


Fonte: A autora (2015).

O levantamento apresentado na Figura 7 não identificou produções de DM e TD relativas aos anos de 2004 e 2014. Nos anos 2005, 2008, 2006 e 2012 inexisteram TD pertinentes à pesquisa pretendida, embora caiba uma ressalva de que 2006 foi o ano com maior produção de DM se comparado aos demais períodos enunciados no gráfico. Por fim, os anos de 2009, 2010, 2011 e 2013 foram os únicos em que a quantidade de TD foi superior as de DM.

A partir da análise destes indicadores anuais, a Figura 8 buscou localizar a distribuições destas 43 produções pertinentes ao tema de pesquisa pretendida, de acordo com a região de defesa:

Figura 8 - Produção de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado por região.

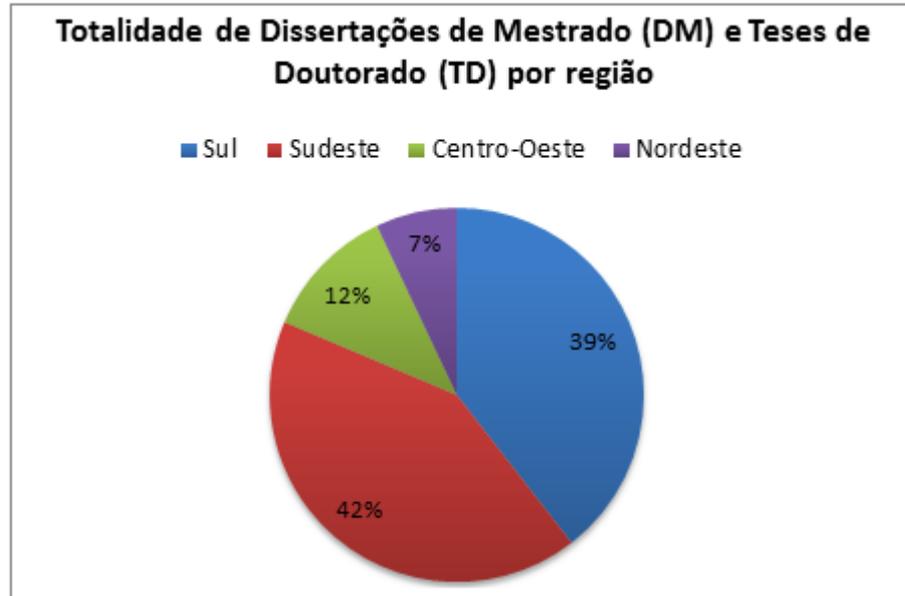


Fonte: A autora (2015).

Conforme evidências apresentadas na Figura 8, a região Norte não é contemplada em produções de DM e TD, enquanto que a região Nordeste contribui somente com 3 trabalhos vinculados a TD. A região Centro-Oeste apresenta uma quantidade proporcional entre DM e TD, a medida que a região Sudeste conduz os estudos de TD no país. Por fim, a região Sul é a que parcamente contribui com trabalhos de TD, entretanto lidera as produções de DM.

A soma de Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) confere a região Sudeste o maior percentual de produções, seguido da região Sul, Centro-Oeste e Nordeste, conforme gráfico a seguir:

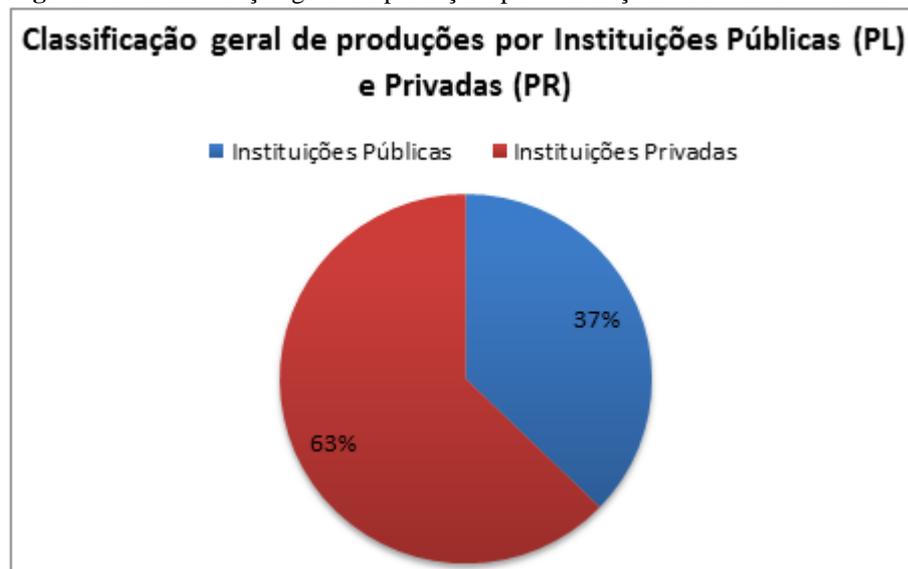
Figura 9 - Totalidade de produções por região.



Fonte: A autora (2015).

A quantidade de produções agrupadas por região no gráfico acima permitiu elaborar uma nova classificação quanto à globalidade percentual da oferta destas elaborações por Instituições Públicas (PL) e Privadas (PR), conforme representadas a seguir:

Figura 10 - Classificação geral de produções por Instituições Públicas e Privadas.



Fonte: A autora (2015).

Conforme Figura 10, as Instituições Privadas (PR) apresentam significativa contribuição em produções científicas no Brasil, levando a uma diferença de 26% se comparado as Instituições Públicas (PL).

2.3 Do conteúdo de algumas produções consultadas

A investigação quantitativa dos dados possibilitou em um primeiro momento, o acesso a 3.574 produções, distribuídas em 2.558 DM e 1.016 TD. Após filtro para classificação quanto a relevância, essa totalidade se reduziu a 43 produções (24 DM e 19 TD) que foram consideradas para análise.

Deste total identificado, todos os trabalhos foram revisitados a fim de realizar um estudo qualitativo dos objetivos propostos pelos pesquisadores para posterior análise dos conteúdos e destes, 6 foram selecionados para fundamentar a aproximação com o tema da investigação pretendida.

Cardoso (2010), ao analisar as contribuições das tecnologias através das experiências e do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia EaD, amparou-se em Morin⁹ para justificar a necessidade de revisão da estrutura curricular. Verificou através da lógica do pensamento complexo condições de interação entre as diferentes áreas do conhecimento, a luz da diversidade, da incorporação e da incerteza, a fim de romper com a pedagogia uniformizante (CARDOSO, 2010).

Paralelo ao pensamento complexo, Hoss (2009) objetivou verificar se os docentes universitários demonstravam preocupação com a qualidade do trabalho prestado e se mantinham ciência do papel social que desempenham. O estudo proposto nesta DM foi instigante na medida em que apresentou contribuições de um estudo realizado pelas pesquisadoras Grassi e Schneider (2006)¹⁰ que em contato com 272 alunos de diferentes cursos de graduação, confirmaram a “[...] complexidade da tarefa do professor universitário diante da diversidade de funções e da diversidade social e cultural dos alunos”. (HOSS, 2009, p. 31).

Machado (2006) e Lô (2012) também desenvolveram suas DM refletindo acerca do contexto complexo em que as universidades estão inseridas. Enquanto que a primeira, buscou refletir sobre a formação dos professores do curso de Ciências Sociais e Jurídicas da PUCRS, Lô (2012) investigou na dinâmica curricular do curso de Administração, a complexidade e a fragmentação do processo educacional. Ambos os autores buscaram nas obras de Edgar Morin, contribuições para discutir o papel dos cursos investigados e direcionar estratégias para a superação de práticas fragmentadas, compreendendo a complexidade enquanto incerteza.

⁹ MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

¹⁰ GRASSI, Marline. H; SCHNEIDER, Ledi. Formação Continuada e Docência no Ensino Superior. In: **Anais** (CD - ROM). Seminário Nacional de Pedagogia Universitária, IV, 2006, Porto Alegre, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

Dando sequência as análises, a dissertação proposta por Zattar (2007) investigou o professor reflexivo orientado pelo paradigma da contemporaneidade. Em seu estudo, buscou caracterizar a prática pedagógica dos docentes universitários a partir do aprender reflexivo, estabelecendo um elo entre a abordagem progressista de Freire¹¹ e o pensamento complexo de Morin¹². De acordo com apontamentos da autora, o contexto atual presencia a transição de paradigmas em que as mudanças provocam inquietações e resistência no âmbito educacional. (ZATTAR, 2007).

Apoiando-se nas colocações de Zattar (2007), Rabelo (2011) desenvolveu sua tese “Docência em engenharia: uma experiência de formação a partir do pensamento complexo”, objetivando desvelar como um grupo de docente em engenharia se apropria de referenciais didático-pedagógicos para a problematização e transformação de suas práticas. Enquanto docente dos cursos de Engenharia Mecânica e de Produção da Universidade Federal do Ceará (UFC), partiu de inquietações pessoais e do Paradigma da Complexidade proposto por Morin para estimular os docentes a repensarem mudanças acerca do referencial teórico proposto nos encontros. O autor garante que o Pensamento Complexo é “[...] uma ferramenta intelectual, um instrumento que permite um pensar mais rico e necessário à construção de conhecimentos contextualizados”. (RABELO, 2011, p. 70).

As contribuições proporcionadas pelas 6 produções mencionadas no decorrer desta análise, permitem verificar que nenhum trabalho se mostrou idêntico ao pretendido. Entretanto, por apresentarem alguns tópicos que se relacionam entre si, podem contribuir com a pesquisa pretendida na medida em que, no decorrer das sessões de DM e TD, sugerem diferentes autores que poderão ser consultados para construção do referencial teórico.

2.4 Considerações sobre a investigação

Esta pesquisa bibliográfica previu a coleta de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) nos anos de 2004 a 2014. A análise dos dados quantitativos e qualitativos permitiu algumas ressalvas conclusivas que sustentam a justificativa pela escolha do tema pretendido para a elaboração do projeto de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação (PPGEdu) da URI - Frederico Westphalen.

¹¹FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

¹²MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

No decorrer da investigação que totalizou 43 produções distribuídas em 24 DM e 19 TD, houve asseio em realizar uma leitura apurada dos trabalhos selecionados a partir dos cinco descritores (complexidade; sociedade complexa; ensino superior e complexidade; ensinar e aprender no ensino superior e docência universitária), garantindo a que a tríade complexidade, ensino superior e docência universitária se fizessem presentes em todas as produções. Além disso, os 43 trabalhos trouxeram considerações acerca da Teoria da Complexidade por Edgar Morin, autor que principiará os estudos da pesquisa pretendida.

A abrangência da investigação possibilitou verificar que o tema complexidade na docência do ensino superior não se refere propriamente ao objetivo principal das DM e TD pesquisadas, mas sustentam fragmentos que constituem o trabalho como um todo. Durante a observação, por exemplo, foi notório localizar trabalhos em que a Teoria da Complexidade é abordada no intuito de contextualizar o ensino superior na contemporaneidade, mas que no decorrer da produção, direcionam a pesquisa a outras temáticas. Mesmo diante desses pressupostos, todas essas produções foram consideradas pertinentes a pesquisa, pois contribuíram com diferentes autores que poderão ser consultados para construção e melhoramento do referencial teórico.

O único trabalho que apresentou maior proximidade com a investigação pretendida foi a Tese de Doutorado desenvolvida por Rabelo (2011) na PUCSP e que se intitula: “Docência em engenharia: uma experiência de formação a partir do pensamento complexo”. Embora o autor fundamente seu estudo no Pensamento Complexo de Edgar Morin, conforme pesquisa desejada, seu objetivo prevê a criação de um programa formativo para organizar encontros de formação docente que permitam aos professores de engenharia a problematização e transformação de suas práticas através de referenciais didático-pedagógicos.

A análise desenvolvida por este artigo confirma, portanto, que embora o conteúdo das produções possa contribuir com a construção e melhoramento do referencial teórico pretendido, nenhum dos 43 registros investiga os desafios emergentes para docência universitária em contextos de complexidade, confirmando o ineditismo da pesquisa desejada.

A abrangência da investigação possibilitou verificar que o tema complexidade na docência do ensino superior não se refere propriamente ao objetivo principal das DM e TD pesquisadas, mas sustentam fragmentos que constituem o trabalho como um todo. Durante a observação, por exemplo, foi notório localizar trabalhos em que a Teoria da Complexidade é abordada no intuito de contextualizar o ensino superior na contemporaneidade, mas que no decorrer da produção, direcionam a pesquisa a outras temáticas. Mesmo diante desses pressupostos, todas essas produções foram consideradas pertinentes a pesquisa, pois

contribuíram com diferentes autores que poderão ser consultados para construção e melhoramento do referencial teórico.

A ascensão de trabalhos entre os anos de 2005-2013 revelou-se um dado bastante importante para a compreensão do contexto no qual a pesquisa acadêmica brasileira está inserida e, também, para a compreensão das políticas de acesso e permanência nas universidades. Neste mesmo período, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi ampliado, o sistema de cotas raciais foi implantado, o ProUni foi criado e o investimento na pós-graduação aumentou sensivelmente. Desse modo, uma instituição que sempre atendeu a um público muito seletivo, como a universidade, passou a diversificar, os discentes e, também, suas temáticas investigativas, restando, portanto, a difícil tarefa de se posicionar de forma contra hegemônica, sem cair num reacionarismo cego. A “oxigenação” pela qual a universidade brasileira está passando nos últimos 15 anos enquadra-se na mudança descrita por Boaventura de Souza Santos (2011) como sendo a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.

Conforme o autor, o conhecimento pluriversitário propõe a aproximação da universidade com grupos da sociedade civil, despidendo-se de preconceitos academicistas, estabelecendo parcerias e deixando que brotem do âmago da sociedade as demandas necessárias a serem investigadas, “[...] tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades.” (SANTOS, 2011, p. 44).

O único trabalho que apresentou maior proximidade com a investigação pretendida foi a Tese de Doutorado desenvolvida por Rabelo (2011) na PUCSP e que se intitula: “Docência em engenharia: uma experiência de formação a partir do pensamento complexo”. Embora o autor fundamente seu estudo no Pensamento Complexo de Edgar Morin, conforme pesquisa desejada, seu objetivo prevê a criação de um programa formativo para organizar encontros de formação docente que permitam aos professores de engenharia a problematização e transformação de suas práticas através de referenciais didático-pedagógicos.

A análise desenvolvida por este artigo confirma, portanto, que embora o conteúdo das produções possa contribuir com a construção e melhoramento do referencial teórico pretendido, nenhum dos 43 registros investiga os desafios emergentes para docência universitária em contextos de complexidade, confirmando o ineditismo da pesquisa desejada.

3 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que nos propomos é de natureza teórica, com enfoque qualitativo, orientada pela perspectiva epistemológica histórico-crítica. De acordo com os preceitos históricos da humanidade “[...] o homem é, por natureza, um animal curioso” (FONSECA, p. 10, 2002), pois a partir das referências sociais e culturais proporcionadas pelo ambiente onde vive, é capaz de criar suas próprias representações de mundo e de sociedade.

Essas representações associadas à ideia de curiosidade impulsionam o imaginário na busca pelo conhecimento, despertando o desejo em conhecer e aprofundar “o novo” através da pesquisa. Segundo Gamboa (2012, p. 197) esse sujeito que elabora o conhecimento, é ao mesmo tempo investigador, cientista, cidadão, homem de seu tempo, “[...] vinculado a um determinado grupo social com interesses e valores culturais específicos, condições inerentes das quais não se pode separar quando realiza uma pesquisa.”

Nas instituições superiores em que a pesquisa é concebida com maior argúcia e conhecimento de causa, a investigação é resultante do aprimoramento dos ideais propostos pela linearidade do senso comum, prevendo que a partir da utilização de instrumentos e métodos, se produza o saber científico. (FONSECA, 2002). Na mesma linha de raciocínio Gamboa (2012) afirma que os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento. Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa.

Nesta ótica, a pesquisa científica caracteriza-se por um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo oportunizar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2010, p. 1), a partir de fundamentações teóricas que contribuem para a evolução de novos conhecimentos e técnicas nas distintas áreas de atuação. No entender de Luna (2002) o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades.

No campo educacional, a pesquisa deve superar a ingenuidade do racionalismo objetivista pelo racionalismo autêntico (HUSSERL, 2002), oportunizando inserções nos diferentes campos do conhecimento científico e sua aplicabilidade e utilidade social nos fenômenos a ser estudados. Em outras palavras, Gamboa (2012, p. 98) reforça que a própria ciência é uma construção histórica e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento de formações sociais, uma forma “[...] desenvolvida da relação ativa entre o

homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar, num processo cognitivo transformador da natureza”.

Demo (2003, p. 8) assegura ainda que, a busca pelos saberes científicos deve proporcionar o desenvolvimento de pesquisas de caráter reflexivo a partir de “[...] uma percepção emancipatória do outro que busca fazer-se oportunidade, à medida que começa e se constitui pelo questionamento sistemático da realidade.”

Desta forma, a presente seção busca realizar uma análise das concepções e caminhos metodológicos para a compreensão da dinâmica existente entre o contexto a ser estudado e a possibilidade de novos olhares e sentidos para as concepções de educação voltadas à docência universitária.

3.1 Opção e concepção de pesquisa

Diante do exposto anteriormente e concebendo a busca pelos saberes científicos enquanto aporte para a superação do paradigma positivista (KUHN, 1997), a pesquisa pretendida adota o enfoque qualitativo, pois “[...] oferece melhores condições e conhecimentos mais seguros, os quais servirão de base para plano de ação mais eficientes.” (GAMBOA, 2012, p. 112).

Neste sentido, a partir da literatura e produção teórica existente, o intento da pesquisa é perquirir a respeito dos desafios enfrentados pelos docentes do ensino superior que atuam em contextos de complexidade e apontar as possibilidades de encontro teórico-epistemológicos do pensamento de Morin (teoria da complexidade) com a docência universitária na atualidade brasileira. Gamboa (2012) contribui ao afirmar que a compreensão da educação exige que se recuperem informações sobre a dinâmica social na qual se inclui e tem sentido, estabelecendo uma relação dinâmica com a sociedade em que os processos educativos se realizam e adquirem sentido.

Conforme assegura Hoppen; Lapointe; Moreau (1996), é um enfoque que se constituirá em um conjunto de técnicas de caráter interpretativo com o objetivo de compreender e desvelar fenômenos sociais naturais de acordo com a observância de elementos relevantes. Segundo Gamboa (2012, p. 165), por trás de uma determinada abordagem, “[...] está a visão de mundo do investigador, que lhe permite organizar os diferentes elementos e pressupostos que integram a lógica da pesquisa e relacionar os processos do conhecimento e os interesses que os orientam.”

Ao pesquisador, compete um olhar de proximidade e interação com o objeto de pesquisa a fim de apreender o universo das informações e percepções, atribuindo significado social com

relação à conjuntura em que está inserido e as práticas que ocorrem. Assume ainda, o compromisso com as informações recebidas reconhecendo os participantes¹³ da pesquisa, “[...] enquanto sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas identificados.” (CHIZZOTTI, p. 83, 2001).

Desta forma, a utilização do enfoque qualitativo justifica-se na medida em que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.” (MINAYO, 2011, p.14). Além disso, oferece espaço para reflexão a partir das impressões pessoais, garantindo um olhar crítico e profundo dos aspectos a serem investigados.

Para atender estas especificações sugeridas pelo enfoque qualitativo, a pesquisa segue a abordagem histórico-crítica que insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento e que de acordo com Gil (1999, p. 32) “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas econômicas, culturais, etc.”

Oriunda das bases filosóficas do Marxismo, a perspectiva histórico-crítica surge no meio educacional em meados de 1979 para superar as manifestações instituídas pelas teorias não-críticas¹⁴ e crítico-reprodutivistas¹⁵ que concebiam a educação isolada dos fenômenos sociais e históricos. (SAVIANI, 2007).

De acordo com Frigotto (2002), essa perspectiva busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, expressando o conhecimento aprendido da realidade a partir das relações entre a parte e a totalidade. Neste sentido, o referido autor pronuncia-se sobre a gênese do conhecimento e o ponto de partida do pesquisador que deve ser o mundo da vida em sua concretude.

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 2002, p. 82).

¹³Chizzotti (2001) em sua obra Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, cita uma expressão de Garfinkel ao assegurar que “[...] ‘os atores sociais não são imbecis’, mas autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico” (p.83).

¹⁴ Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista (ARAUJO, 2009).

¹⁵ Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado - AIE e Teoria da Escola Dualista (ARAUJO, 2009).

Neste sentido a concepção histórico-crítica busca “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]” (SAVIANI, 2008, p. 15), compreendendo as nuances educacionais enquanto alicerce no desenvolvimento histórico.

No processo de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2002).

Na pesquisa pretendida, a utilização desta abordagem torna-se viável na medida em que busca compreender os desafios da docência universitária na sociedade complexa, atribuindo inferências que oportunizem meios para a transformação da realidade investigada e sua perpetuação no contexto onde se encontra inserida, considerando os aspectos sociais e históricos intrínsecos no processo. Ainda, busca compreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, apreendendo os processos de transformação e potencialidades de mudança. (GAMBOA, 2012).

No entendimento do referido autor, o

[...] homem conhece para transformar. O conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade, questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e dá potencialidade à ação transformadora. (GAMBOA, 2012, p. 189-190).

Além disso, por estabelecer uma relação de proximidade com a área da Filosofia, “[...] contribui com as ideias e reflexões sobre a totalidade do processo, de forma que o mesmo não seja visto apenas como fragmentos, mas, sim, como totalidade histórica e social.” (ARAÚJO, 2009, p. 353). Neste sentido quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. (GAMBOA, 2012).

3.2 O desenho metodológico da pesquisa

O estudo de enfoque qualitativo e abordagem histórico-crítica caracteriza-se quanto aos fins em uma pesquisa descritiva, pois apresenta “[...] como objetivo primordial a descrição das

características de uma determinada população ou fenômeno e estabelece relações entre as variáveis.” (GIL, 1999, p.44).

Para garantir a finalidade descritiva pretendida será adotada quanto aos meios, a pesquisa teórico-bibliográfica. A pesquisa envolverá a consulta à literatura que se sustentará a partir da utilização de teorias publicadas em livros e/ou periódicos, possibilitando que a fundamentação teórica ampare as principais concepções e o problema de pesquisa. Neste sentido, o emprego do aporte bibliográfico permitirá “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.” (KÖCHE, 2009, p. 122). Além disso, auxiliará “[...] a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado.” (MINAYO, 2011, p.40).

4 UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO

Para que consigamos refletir sobre o fazer docente no ensino superior, é necessário que conheçamos um pouco sobre a sua constituição no país e sobre as perspectivas de conhecimento que junto dele se desenvolveram. Este capítulo abordará, de maneira introdutória, a história da Universidade e sua origem no Brasil desde o período colonial até a LDB nº 9.394/96 - normativa que rege a educação brasileira até os dias de hoje. Após essa breve contextualização, será dedicada algumas páginas deste projeto para tratar do fazer docente do professor universitário. Nesse sentido, buscar-se-á elucidar como se dá o ingresso dos docentes no ensino superior e como é contemplada - ou não - a formação pedagógica desses profissionais.

4.1 Nascimento da universidade na perspectiva ocidental

Segundo Charle; Verger (1996, 1996, p. 18), o ensino universitário surge na Europa Ocidental no século 13, tendo como expoentes as universidades de Bolonha, Paris e Oxford. Essas instituições podem ser consideradas “[...] associações de mestres ou, se quisermos, federações de escolas”, onde, normalmente, eram oferecidas aulas de Artes, Teologia, Direito e Medicina. Nestas associações, mestres e estudantes uniam-se para criar estatutos, eleger representante e constituir as “universidades”.

A partir de então, dezenas de instituições começaram a surgir por toda a Europa, deixando a característica de associação de civis, para assumir o posto de entidade ligada ao poder de nobres e do clero. Ainda que a nobreza vislumbrasse na universidade um espaço de poder, essa camada social pouco ocupou as classes nas aulas, representando uma porcentagem entre 5% e 15% do total de alunos. (CHARLE; VERGER, 1996). O maior número de alunos era oriundo das classes “médias” (comerciantes, artesãos abastados...), para as quais o diploma representava uma forma de “[...] ascensão social e também uma forma de obtenção de muitos rendimentos.” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 28).

Com a conquista e colonização da América, surgem as primeiras instituições em solo latino: Universidade de São Domingos (1538), Universidade de Lima (1551) e Universidade do México (1551). Essas instituições coloniais e missionárias seguiam os modelos de Salamanca e Alcalá, utilizando o método escolástico, cuja base era a autoridade dos pensadores de referência e o foco era a escrita e oralidade. Esse modelo chegou ao Brasil com os Jesuítas, como poderá ser observado na próxima sessão do texto.

4.2 Notas sobre a origem da universidade no Brasil

Durante o tempo em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação regular passou por três grandes períodos: o de predomínio dos jesuítas; o das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil; e o período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821). Ainda que inicialmente tenha se preocupado com a alfabetização de índios, a ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida a formação de um minúsculo estrato social de letrados, formado por herdeiros de portugueses. Assim, ainda no século 16, os jesuítas começavam a instaurar aquilo que seria a principal marca de nossa educação ao longo da história: o elitismo e a exclusão. Esse direcionamento elitista e excludente não foi suficiente para que os jesuítas inaugurassem o ensino superior no Brasil, pois a ideia de universidade no Brasil foi negada pela Coroa aos Jesuítas, limitando os estudos e ensinamentos da congregação aos Cursos de Letras e Artes (SGUISSARDI, 2004). Os nobres que findavam essa etapa de estudos dirigiam-se a países europeus para cursar o ensino superior.

Seria apenas três séculos depois da chegada dos colonizadores que as primeiras experiências de ensino superior ocorreriam no Brasil. Conforme Morosini (2005) a criação de cursos superiores no país ocorreu somente com a vinda da família real portuguesa, em 1808. Por meio de um decreto Real, foram criados cursos que prepararam os serviçais para atender às necessidades (em especial militares e médicas) da Corte: superiores de medicina (como o Curso de Cirurgia e o Curso de Anatomia), de engenharia (Academia Real Militar), de direito, de agricultura. Estes se caracterizavam por duas tendências marcantes: ensino isolado (não universitário) e uma preocupação basicamente profissionalizante, determinadas pela elite que acompanhou D. João VI ao novo mundo.

No período imperial foram poucas as alterações na educação superior brasileira. Com a promulgação da Constituição de 1824 houve a menção de um sistema nacional de educação, que deveria ser formado por escolas primárias, ginásios e universidades (GHIRALDELLI, 2008); Entretanto, a criação do ensino universitário não se cumpriu e as escolas profissionalizantes continuaram sendo a única opção de educação superior durante todo o império. Conforme Stelzer; Deligdisch; Gonçalves (2011, p.03), “[...] a última tentativa, anterior à Proclamação da República, foi a do Imperador, que em 1889 propôs a criação de duas Universidades, uma ao Norte e outra ao Sul do país. Tal proposta, novamente, não ecoou”. As escolas superiores eram raras e estavam dispostas por todo o território nacional de maneira que:

No campo do ensino superior, quem quisesse uma boa escola deveria se deslocar para os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Quem desejasse seguir a carreira médica deveria se contentar com a Bahia e o Rio de Janeiro. A engenharia estava restrita, de certo modo, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Havia ainda os cursos militares do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro e de Fortaleza. Existia também o curso da Marinha, no Rio de Janeiro. O Rio de Janeiro detinha, ainda, escola para o ensino artístico e mais seis seminários para o ensino religioso. Não existia uma política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias, o que nutria não só um caráter heterogêneo para a educação brasileira da época como também mostrava, para qualquer viajante, uma imensa alteração de qualidade da educação quando este fosse caminhando de província para província. (GHIRALDELLI, 2008, p. 29).

Ou seja, não existia uma política de educação superior brasileira, tampouco unidade de conteúdos e ou oferta de cursos. Formavam-se os membros da elite nos moldes definidos pela elite de cada localidade, para atender às necessidades deste mesmo público. Estabeleceu-se, assim, um mecanismo natural de direcionamento do currículo superior e do currículo secundário, pois se este último visava à preparação dos alunos para o primeiro, fazia-se necessária uma adaptação curricular das escolas secundárias para que formados, estivessem aptos a exercer os cursos superiores oferecidos naquela região. Assim, distanciava-se, também, o secundário das classes populares, pois além da maioria das Escolas Secundárias serem particulares, o que por si só representava uma elitização, o currículo era voltado para os cursos superiores. Esse quadro, segundo Morosini (2005) desencadeava um processo cíclico que somava a escassa demanda à pouca importância que o ensino superior representava para o aumento de lucratividade da nação brasileira.

Com a Proclamação da República, em 1889, foram promulgadas reformas que tornaram possível uma expansão do ensino superior, mesmo dentro dos limites impostos pela sociedade dual e elitista da época. O fim do século 19 foi um período de grandes transformações sociais, políticas e culturais no Brasil: torna-se vigente um novo modelo político, fora promulgada extinta a escravidão, a mão de obra imigrante toma conta do país e tem início o primeiro surto industrial (MOROSINI, 2005), garantindo a educação superior notória evidência.

Desde 1891, com a promulgação da Constituição Republicana, havia a obrigatoriedade de criar cursos de ensino médio e superior nos Estados, integrados por meio de uma rede que englobava o ensino primário, secundário, técnico-profissional, normal e superior em todo o país. Neste documento surge a primeira proposta nacional de universalização do ensino, entretanto, conforme apontam Stelzer; Deligdisch; Gonçalves (2011, p. 03), alterações na legislação “[...] acabaram por deslocar a incumbência federal principalmente para os Estados. Sob tais circunstâncias surgiram as Universidades de Manaus, a de São Paulo e a do Paraná, como instituições livres, estaduais.” O ensino superior expande exponencialmente na primeira década do século 20, entretanto, o acesso a essas instituições continuava restrito: somente

0,05% da população total do país, em torno de 17 milhões de habitantes, estavam matriculados em um curso superior. (MOROSINI, 2005).

Ao final da primeira década do século 20, o Brasil contava com três instituições que se intitulavam universidades: a de Manaus, a de São Paulo e a do Paraná, que, por diversas razões, não perduraram. Cinco anos depois, em 1915 foi assinado o Decreto nº 11.530, que dispôs sobre a reunião das Escolas Superiores para a formação de uma Universidade no Rio de Janeiro. Em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343 é oficializada a união da Escola Superior de Medicina, com a Politécnica e a de Direito, surgindo, então, a Universidade do Rio de Janeiro. A instituição carioca serviu de modelo para as demais Universidades brasileiras, modificando o sistema de ensino superior do país como um todo e alimentando o ainda embrionário espírito científico. Para Durham (2005, p. 196), a criação da Universidade do Rio de Janeiro significava mais que a simples criação de uma universidade, “[...] era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e pesquisas, além da formação profissional.”

Esse esforço para o desenvolvimento das atividades de pesquisa pôde ser percebido na criação da Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciências, em 1924. (MOROSINI, 2005). Entretanto, na prática, essas mudanças tiveram pouca representatividade conforme defende Fávero (2000, p.31).

A verdade, porém, é que sob esta denominação [Universidade] não se lançaram as bases de uma instituição orgânica e viva, de espírito universitário moderno, mas se agruparam apenas, por justaposição, as escolas superiores profissionais já existentes. Problema de tamanha importância e complexidade reduziu-se, por esta forma, com a maior naturalidade, a uma questão de rótulo.

A mudança de regime para o Estado Novo sinalizou algumas mudanças nas reformas educacionais, a começar pela centralização nas decisões no Poder Federal. O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, foi o responsável pela reforma do ensino superior, pois estabelecia o seu padrão de organização em todo o país. No que tange as políticas educacionais desse período, Morosini (2005, p. 309-310) afirma que:

Entre as primeiras medidas educacionais do pós-1930, é estabelecida a reforma do ensino superior assinada por Francisco Campos, titular dos Ministérios da Educação e Saúde, e representada no Estatuto das Universidades Brasileiras (11/04/1931), que tem como modelo a Universidade do Rio de Janeiro (Decretos 19.850, 19.851 e 19.852: o primeiro decreto cria o Conselho Nacional de Educação; o segundo contém normas gerais para a organização das universidades, e o terceiro legisla especificamente para a Universidade do Rio de Janeiro). Por esta reforma a

organização do sistema universitário do país tem como ponto de partida a criação de universidades pela justaposição de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e/ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Na fase precedente, o ensino superior concretizava-se em cursos isolados. Nesta, criam-se as universidades a partir da junção de cursos superiores. Porém, apesar da universidade se constituir numa figura que paira sobre os cursos que a compõem, estes se mantêm praticamente autônomos nas questões de ensino e isolados uns dos outros.

A reforma do ensino superior desse contexto é pautada numa justaposição de faculdades que apenas usam o termo universidade de forma aparente, pois mantinha em sua essência o isolamento das instituições de ensino superior. Tal separação, agora era uma diretriz legalmente instituída, mas historicamente estabelecida. Desta forma, o Estatuto das Universidades determinava que o controle do ensino superior coubesse ao governo central. Embora o estatuto definisse a universidade como padrão para a organização do ensino superior, permitia também a existência de estabelecimentos isolados. Nesse sentido, as universidades brasileiras não passavam de um aglomerado de faculdades isoladas que podiam, inclusive, manter sua autonomia jurídica. No documento, o Governo Federal mantinha seu poder de determinação sobre os cursos superiores que compunham a universidade.

Apesar das mudanças legais, as instituições continuavam conservadoras e elitistas. As primeiras estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior. Nesse sentido, uma das mais importantes realizações da época foi a fundação da USP. Criada pelo decreto estadual nº. 6.283, de 25/01/1934, em consonância com o Estatuto das Universidades Brasileiras, a USP incorporou a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, de 1827, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o Instituto de Educação e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Maria Antonia. Foram convidados para dar aulas na universidade diversos professores estrangeiros, a maioria de países como a França, Itália e Alemanha. Três anos depois, nascia a União Nacional dos Estudantes - UNE, criada em 1937, como alternativa de luta contra o Estado Novo e o fascismo, propondo um novo projeto para o ensino superior que se contrapunha à política autoritária do Estado. As principais bandeiras de luta, dessa época, eram pela liberdade democrática e anistia ampla. Assim, os estudantes, organizados através da UNE, tiveram uma participação ativa na derrubada do Estado Novo.

Com a retomada da frágil democracia, após 1945 as legislações universitárias passam a refletir esse período de abertura política e econômica vigente na nação brasileira; Entretanto,

apesar da ascensão dos movimentos pelas liberdades democráticas, o controle do Estado sobre a Universidade é mantido através de legislação sobre temas específicos. Tal conjuntura, em nível educacional, propiciou uma mudança nos canais de ascensão social. A impulsionada modernização teve como marco inicial a criação, em 1947, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São Paulo e, no ano seguinte, da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que passou a chamar-se Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)¹⁶.

Com esse cenário de efervescência do ensino superior, após a década de 1950, a ascensão social ocorria através da “reprodução do pequeno capital” e/ou abertura de um negócio. Neste período, abriram-se canais no “topo das burocracias públicas e privadas”, onde diplomas escolares passaram a constituir critério para a posse do cargo (MOROSINI, 2005), fazendo dos cursos superiores uma ferramenta de ascensão social. Neste contexto é criada, em 1961, a Universidade de Brasília (UNB), resultado do projeto de universidade como instituição de pesquisa e centro cultural. Concebido por Darcy Ribeiro, a UNB pretendia conciliar as perspectivas humanistas junto à livre criação cultural, à ciência e à tecnologia modernas, para manter junto ao governo uma reserva de especialistas altamente qualificados.

Essas expectativas humanistas e de propulsão da pesquisa, idealizadas por intelectuais como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, refletiram-se na LDB n° 4.024, promulgada em 21 de dezembro de 1961. Promovendo a normatização do ensino superior, sob os comandos do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Federal de Educação (CFE), a LDB de 1961 não alterou as disposições relativas às questões do ensino vigentes. A autonomia obtida pelas universidades foi limitada pelas atribuições do CFE, cujos membros eram nomeados pelo Presidente da República. O Conselho tinha um poder controlador muito grande, pois, decidia sobre o funcionamento das instituições de ensino superior, públicas ou privadas e sobre o reconhecimento das universidades, podendo, inclusive, nestas intervir. Além de ser responsável pela indicação das disciplinas obrigatórias do ensino médio, pela duração e pela determinação do currículo mínimo dos cursos superiores, a LDB de 1961 delegou às universidades a normalização sobre concursos e distribuição dos docentes de acordo com o tipo de disciplinas e cursos a serem atendidos.

O período de fecundas discussões políticas e sociais que o Brasil viveu durante a década de 1950 chega ao fim em 1964. Com a instauração do regime militar, “[...] as discussões universitárias de cunho político cederam lugar às de cunho técnico: Plano Atcon, acordos MEC-Usaid e relatório Meira Mattos.” (MOROSINI, 2005, p. 313). Porém, mesmo prevalecendo a

¹⁶ A título de ressalva, vale lembrar que a PUC foi a primeira universidade marista no mundo.

coerção sobre o consenso, como o Estado é produto de uma correlação de forças, as políticas públicas para o ensino superior acabam sendo definidas através do jogo político-ideológico do qual fazem parte as forças sociais, entre elas o Movimento Docente organizado no interior das universidades.

Ainda mais repressor do que na Era Vargas, o Estado Interventor¹⁷ instaurado fez retroceder a autonomia que a LDB outorgou às universidades. A invasão de tropas militares nas instituições, a demissão e prisão de professores e estudantes, a apreensão de livros, a destituição de reitores e a nomeação de reitores interventores, tornaram-se práticas comuns nas instituições públicas. A formação política e a participação dos alunos logo foram vetadas. O movimento estudantil, principal foco de resistência ao regime militar, passou a conceber a universidade pública como baluarte. O regime radicalizou com os estudantes, a partir de um decreto-lei do então presidente Castelo Branco, que “[...] vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como a proibição em incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.” (DURHAM, 2005, p. 210).

A luta pela democratização da Universidade encabeçada pelo movimento estudantil chegou ao seu ápice com a Reforma Universitária. Balizada pela Lei nº. 5.540/1968, a reforma universitária evidencia, segundo Morosini (2005) a imbricação entre política socioeconômica e educacional adotada pelo governo ao declarar ser uma das suas principais metas a racionalização das atividades universitárias, de forma a dar-lhes maior eficiência e produtividade, características das atividades empresariais.

A lei configurou-se como uma reforma profunda pois, ela legislava com base nas universidades, instituindo a ampliação de suas funções para o ensino, pesquisa e extensão, e criando os departamentos aliados a um complexo sistema organizacional, caracterizado, de um lado, pelo sistema administrativo e, do outro, pelo acadêmico.

Os dispositivos legais instaurados pelos militares buscaram, por um lado, dar continuidade a um processo de modernização do ensino superior calcado na “racionalidade e eficiência” capitalista e, por outro, manter o controle autoritário das universidades como forma de resguardar essa tendência modernizante. Jacob (1997) ressalta que através de decretos, as universidades tiveram seus estatutos modificados e foram reestruturadas, seguindo o modelo

¹⁷ Jacob (1997) denomina de Estado Interventor o modelo de atuação adotado pelos militares nas universidades públicas. O autor utiliza o termo para referir-se ao modelo de política educacional adotada para o ensino superior, por esta ser restritiva, coercitiva, caracterizada pela utilização permanente de mecanismos legais de pressão (leis, decretos, regulamentos) e nos períodos de ditaduras explícitas (Estado Novo e Governos Militares) utilizou também a força militar para manter o controle.

empresarial taylorista, cujas principais finalidades deveriam ser o rendimento e a eficácia. Em contrapartida às castrações do pensamento crítico e à queda qualitativa do ensino superior, a ditadura promoveu um salto quantitativo no número de universidades públicas no território nacional, totalizando na criação de 16 Universidades Federais ao longo dos 21 anos de regime vigente.

4.3 Reflexos da lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996 para o ensino superior

Com o fim do período ditatorial, em 1985, começaram as organizações populares para a construção da Constituição Cidadã. A Constituição Federal de 1988 nasceu no período de transição entre o regime ditatorial e a democracia e redesenhou a educação no país. Ao longo do texto, o direito à educação aparece disposto em vários momentos, tendo sido abordado de maneira mais específica no art. 205, que definiu a educação como: “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p.117). No que tange à educação superior, a Carta Magna não a define como nível de ensino obrigatório; entretanto, garante a gratuidade do ensino em todos os estabelecimentos oficiais.

Nesta época, o mundo voltava-se para a educação planetária e o Brasil dava os primeiros passos em nome da universalização do ensino. Nesse sentido, o país passou a promover, a partir dos anos 90, inúmeras reformas legais para garantir a adequação da educação nacional nesse novo e complexo paradigma que emergia. Com base na Declaração de Jomtien¹⁸ - documento do qual o país é signatário - o Ministério da Educação estabeleceu quatro pilares educativos que impactaram de forma direta os cursos de licenciatura: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Entretanto, esse contexto de reformas pedagógicas atingiu somente a educação e os cursos superiores de licenciatura; não impactando a formação docente dos professores universitários.

Essa vinculação internacional fez uma nova percepção do papel do Estado e das políticas educacionais emergir nessa década. Os últimos anos do século 20 ficaram marcados pela

¹⁸ Considerado um dos principais documentos mundiais sobre educação, a Declaração de Jomtien (1990) fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, que buscaram estabelecer compromissos mundiais para garantir os conhecimentos básicos necessários a todas as pessoas, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

imersão do país no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais (PERONI, 2003). Neste contexto, os investimentos do Estado em políticas educacionais que estimulassem o ingresso e a permanência no ensino superior eram nulos. No Brasil, um dos fatos mais marcantes para a educação neste período foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que trouxe importantes e significativas alterações para o ensino superior. Promovendo intensos debates e profundas transformações na organização da educação superior no país, a LDB n.º 9.394/96 legislou sobre questões como: regime de trabalho e titulação do corpo docente; avaliação institucional interna e externa; projeto de ensino globalizante, entre outras.

A diretriz, que substituiu a normativa de 1961, ampliou o ensino superior ao permitir que algumas IES se dedicassem exclusivamente ao ensino. Ainda que a medida tenha aumentado a oferta de vagas, fomentou um crescimento exagerado da rede privada, em especial faculdades com cursos de qualidade duvidosa - como já apontamos na justificativa desse trabalho.

O foco da LDB n.º 9.394/96 foi a Universidade. A lei tornou clara a necessidade de, no ensino superior, revisar a estrutura organizacional e o comprometimento da universidade, o currículo dos cursos de graduação, a formação profissional dos alunos e a atuação dos docentes. Ainda que baseada em modelos internacionais, as instituições universitárias ganharam uma peculiaridade brasileira: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esta tríade sobre o qual a Universidade passou a ancorar-se, possibilitou o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, a formação permanente, o conhecimento dos problemas do mundo presente e o serviço à comunidade - nos níveis nacionais e regionais (BRASIL, 1996), conforme previsto no artigo 46 do referido documento. Um dos principais objetivos dessa relação entre as três áreas de atuação da Universidade é a articulação entre os níveis de ensino que compõem a educação básica e o superior.

Para garantir que as instituições cumpram com suas obrigações, a nova Lei, em seu artigo 46 determinou que o “[...] reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.” (BRASIL, 1996). Ou seja, a partir da vigência da nova Lei os cursos superiores passarão por avaliação externa, sendo necessária a obtenção de uma nota mínima para que possam funcionar. Ainda, fica determinado que em caso de serem detectadas deficiências, a instituição terá um prazo para saná-las e que, se mantidas, uma posterior avaliação poderá desativar cursos ou descredenciar a instituição. Os critérios avaliados são de

ordem pedagógica, administrativa e estrutural e uma das principais contribuições deste modelo avaliativo, diz respeito à avaliação docente.

Até a promulgação da nova lei, a única exigência legal que existia para o ingresso do docente no ensino superior era possuir no histórico escolar a disciplina que iria ministrar. A partir de então, tanto o ingresso, quanto a manutenção dos professores nas universidades, passaram a depender de titulação. O quadro de professores deveria, obrigatoriamente, ser composto por docentes titulados, com contratos de trabalho de pelo menos 1/3 em regime integral. A titulação docente e o regime de trabalho passaram a ser critérios de extrema importância para a composição das notas dos cursos de graduação e pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior.

Entretanto, conforme o texto da LDB nº 9.394/96, a titulação independe de habilidade docente. Não está regulamentada na lei a realização de um curso específico que habilite o profissional a exercer a docência. Segundo o art. 66, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996), de maneira que qualquer programa de pós-graduação, de qualquer área, habilite para a docência sem que haja a necessidade de disciplinas para a formação de professores. Os cursos *stricto sensu*, em áreas que não contemplem a educação, estão voltados para a formação de pesquisadores em seus campos específicos de conhecimento, sem se preocupar com as dimensões do ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a LDB nº 9.394/96 negligencia a docência universitária enquanto profissão, pois não prevê a formação e a valorização adequada do professor universitário. A pós-graduação, foca-se na dimensão da pesquisa, especializando cada vez mais seus investigadores e investindo recursos nessa área, sem atender as demandas do ensino por meio da formação de profissionais. Segundo Morosini (2000, p.12), “A principal característica dessa legislação, sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática é o silêncio. [...] no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua.” Ou seja, para ser professor basta ter o “notório saber” sobre o campo de atuação, sendo secundária a sua formação docente.

Somado a isso, outra problemática deve ser levada em consideração: de qual IES estamos falando quando problematizamos o docente e sua formação? Essa discussão não é recente e ocorre antes da promulgação da LDB. Olivien (1990) já apontava para o impacto das diferenças abissais entre as instituições causam na formação do docente universitário. Ainda nos anos 1980, para suprir as demandas de mercado, houve uma expansão das instituições privadas, em especial dos estabelecimentos isolados, que ofereciam apenas cursos de

graduação. Essa proliferação de faculdades fez com que houvesse uma queda na qualidade da formação dos profissionais, uma vez que, conforme a autora, o governo incentivou um “divórcio” entre a expansão qualitativa e a quantitativa da educação superior ao deixar de implementar programas de pós-graduação e priorizar a disseminação de faculdades isoladas. (OLIVIEN, 1990).

Hoje, mais de três décadas depois, sofremos os impactos dessa “paroquialização” do ensino superior no Brasil, traduzido por Olivien (1990) como a limitação dos conhecimentos, interesses e objetivos de âmbito local provocada pela proliferação de pequenas faculdades. Grande contingente dos alunos que hoje chegam à graduação, foi instruída durante sua formação básica, por professores que estudaram nestas “instituições isoladas” e que, por isso, não tiveram uma formação completa (do ponto de vista qualitativo) oportunizada pelo envolvimento com o ensino, pesquisa e extensão. Isso evidencia que a falta de qualidade da/na educação básica e da/na educação superior estão diretamente relacionadas, e representam um processo cíclico na formação dos brasileiros e das brasileiras.

Em outras palavras, a descentralização das universidades fez com que os cursos oferecidos, muitos dos quais licenciaturas, fossem oferecidos nos moldes da racionalidade técnica, desenhando os caminhos docentes dentro de limites bem demarcados. Os professores egressos destes cursos, nos quais o protagonismo da situação ensino-aprendizagem era focado no professor, reproduziu, em muitos casos a pouca oportunidade para o debate ou para a contestação daquilo que era posto como verdade na educação básica, em salas de aula que formaram os atuais alunos da educação superior. É a “educação bancária” discutida por Freire (1987), anestesia os educandos, inibindo o seu poder criador. Os docentes universitários, que lecionam para esses alunos que trazem em sua bagagem severas deficiências da Educação Básica, também não receberam a formação pedagógica adequada para lidar com essa realidade, uma vez que a “paroquialização” do ensino superior teve uma segunda onda nos anos 2000, como já discutimos anteriormente.

4.4 Formação e docência universitária

Pelo exposto na LDB nº 9.394/96, percebe-se que, enquanto a formação dos mestres e doutores é focada na pesquisa, pressupondo um amplo conhecimento científico acerca das temáticas por eles investigadas, o exercício da docência exige formação docente, voltada para o ensino. Na prática, esta constatação ganha evidência se analisarmos as aulas de graduação oferecidas no país: no interior das salas encontramos professores com expressiva bagagem

teórica, muitos especialistas em determinadas áreas, porém com pouca preparação para a docência. Conforme a autora:

O modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem na pesquisa seu alicerce principal [...]. Neste sentido, a concepção de que a formação do docente universitário se estrutura sobre as atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas no ensino universitário. (CUNHA, 2010, p. 85-86).

O perfil dos docentes de sucesso é o de professor-pesquisador, que acumula e produz conhecimento científico em uma área específica. Os saberes necessários à prática docente têm, no contexto da formação *stricto sensu*, espaço reduzido para as discussões e para a preparação destes profissionais. As iniciativas de formação dependem das instituições e do corpo docente, levando inúmeros profissionais a iniciarem suas atividades sem nunca terem formação docente adequada às demandas apresentadas no contexto universitário.

Nesses casos, conforme aponta Fernandes (2005), a vocação tem sido considerada uma pré-condição para o exercício docente, determinando a facilidade - ou não - da atuação dos mestres e doutores nas salas de aula. Segundo a autora, esse imaginário da vocação tem dificultado a consciência dos profissionais acerca dos processos de mediação pedagógica necessários ao magistério. Por essas razões, é possível afirmar que a pedagogia universitária se constitui em um campo epistemológico em construção, ainda pouco legitimado.

Essa ausência de legitimação está relacionada com a falta de lugares formativos que apreciem a especificidade da docência no ensino superior. Esses lugares são aqui compreendidos, de acordo com Cunha (2008), como espaços aos quais atribuímos sentido e reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Desta forma, o reconhecimento da ação docente passa pela compressão de que o magistério exige capacidade reflexiva que extrapole os conhecimentos vinculados ao ofício primário, que extrapole a qualificação técnica e científica do pesquisador. A docência requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. Não se nasce sendo professor, não se aprende a ser professor na prática. O professor é formado continuamente por políticas que incluam uma percepção ampliada da pedagogia universitária.

O significado de formação, diante deste olhar, ultrapassa a concepção de treinamento; ela ocorre para além dos espaços institucionais. A docência é uma atividade complexa que exige preparação cuidadosa e condições específicas para o exercício (CUNHA, 2006). Nesse sentido, idealiza-se a formação como um conjunto de experiências vivenciadas na prática do docente

que proporciona condições de (re)pensar sua identidade para além do acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Nesta ótica, a formação é entendida como uma prática que é refletida criticamente com a perspectiva de que o processo educacional vivenciado pelos docentes, e suas aprendizagens, sejam referências fundamentais para sua formação.

Nas palavras de Freire (1987), a formação docente se constitui em um constante diálogo entre a pesquisa e o ensino; em um diálogo entre os saberes técnicos da área e os saberes técnicos da docência. O diálogo emerge não só como instrumento metodológico, mas como metodologia epistêmica, no sentido de não separar método de conteúdo. A metodologia é o conhecimento. A ação dialógica pressupõe profundo respeito pelo outro e na ação docente permite tanto aos docentes, quanto aos discentes “serem mais”. Cabe ressaltar, ainda, que esse processo dialético entre saberes específicos da área e da docência é altamente reflexivo. Não há ação sem reflexão. E ação e reflexão são, segundo o autor, intencionalmente transformadoras.

Inexiste prática docente ou formação, sem diálogo. Não se podem conceber espaços universitários sem diálogo; onde o professor fala e os alunos escutam; onde professores pensam que ensinam e alunos fingem que aprendem. Freire (2002, p. 86) explicita que este tipo de pensamento, remete à

[...] narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda os transformam em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Nessa perspectiva de ensino, tão comum na graduação, a aula passa a ser o local em que o professor fala, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo e repeti-lo nas provas. No ensino superior parece que esta é a forma que ainda prevalece no processo de ensino e aprendizagem. As aulas expositivas com foco reprodutivista e mecanicista são as mais frequentes, pois o professor, que geralmente tem pouca ou nenhuma formação pedagógica para assumir a docência, aprende a ensinar com treinamentos pré-estabelecidos, ensaios e simulações. Ser um professor que transmite todo o conteúdo dentro do tempo estabelecido, parece fazer parte da cultura docente como se essa fosse a única atividade que compete ao professor.

A aula, para ser significativa, não pode ser um fim em si mesma, que confisca do aluno o direito a autonomia e que o priva do direito de pensar. A aula de que o Ensino Superior aspira deve estar comprometida com a aprendizagem a partir de um planejamento atraente, objetivo e

envolvente (DEMO, 2004) em que o foco não seja nos conteúdos transmitidos pelo professor, mas nos conhecimentos construídos pelo aluno.

Nesta proposta, o professor precisa ser percebido para além do “profeta” ou “sacerdote” como se assentava no período medieval (DEMO, 2004). Precisa reconhecer-se enquanto mediador de um processo que conduzirá os alunos através da sua autonomia, promovendo a própria aprendizagem. Contribuir com esse processo de construção pluralista que entende que o ensinar não está relacionado à transferência de conhecimento, mas ao processo de possibilidades que permitem a formação de um aluno crítico e inquiridor (FREIRE, 2002), é uma necessidade emergente há tempos identificada, mas tão pouco aplicada no ensino superior.

Enquanto os professores não se reconhecerem nessa função de mediadores, continuaremos com aqueles que se dizem educadores. Aqueles que continuam com a sistemática reprodutiva e que através das relações de poder, objetivam “enformar” os alunos de acordo com a sua lógica linear e tributária. Nessa perspectiva instrucionista os “[...] professores que não produzem conhecimento próprio repassam aos alunos conhecimento alheio.” (DEMO, 2004, p.72). E professor que não produz é o professor que não pesquisa. É o professor reconhecido pela quantidade de títulos que apresenta e não pelo conhecimento construído em sua trajetória. A habilidade de aprender a aprender é somente para alguns, mas ninguém aprende sem estudar, sem construir, sem duvidar, sem se colocar na condição de aprendiz.

O papel do professor, portanto, é o de provocar a mediação entre aluno, conhecimento e realidade. A formação do docente universitário deve estar além do conhecimento do seu campo disciplinar, possibilitando a formação de um profissional com condições de responder às várias exigências e à pluralidade de situações que balizam a prática docente. Essa pluralidade de situações e de sujeitos é a marca da sociedade complexa e lecionar nesse contexto, é o paradigma da complexidade docente.

Entretanto, é importante que ressaltemos que a pluralidade não é sinônimo de fragmentação. O pensamento complexo, essencial para que o professor consiga pensar para além de sua disciplina e dialogar com seu aluno e com o mundo não é dividido, é interdependente. E essa interdependência intrínseca à complexidade é o tema a ser abordado no próximo capítulo. Nas páginas que seguem, apresentaremos alguns conceitos-chaves para compreender a temática da complexidade e suas relações com a educação superior.

5 CONTEMPORANEIDADE E CONHECIMENTO: A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE COMPLEXA

Para pensarmos a contemporaneidade¹⁹ necessitamos ter consciência de qual caminho epistemológico optamos por seguir. Para a construção deste trabalho dialogamos com diferentes autores, a fim de compreender a trajetória histórica que nos trouxe até o novo paradigma educacional no qual nos encontramos. O autor que servirá de fio condutor para as análises será Edgar Morin, embora ele não seja o único pensador com o qual pretendemos dialogar neste capítulo. Propomo-nos, nas páginas que seguem, a apresentar o Pensamento Complexo enquanto nova orientação para o exercício da razão. Após a introdução ao tema, abordaremos alguns pressupostos para a construção de um modelo educacional pautado na complexidade.

Quais desafios o contexto da sociedade complexa impõe ao trabalho do professor ao ensinar e aprender? Quais saberes são necessários para atuar neste meio? Os professores serão necessários? O advento e avanços das tecnologias provocarão o desaparecimento do professor? Antes de adentrarmos na problematização destas questões cabe caracterizarmos o que entendemos por “sociedade complexa”.

5.1 A sociedade capitalista e a emergência da complexidade.

A revolução científica, ocorrida entre os séculos 16 e 18 transformou o mundo radicalmente. O advento da modernidade e o surgimento da ciência enquanto paradigma dominante, como veremos na próxima seção, mudaram completamente a relação da humanidade com a natureza e possibilitaram a propagação do modelo econômico capitalista nos diversos continentes. Nesse contexto, a razão se tornou técnico-instrumental, voltada somente para o progresso econômico/capital (SANTOS; RODRIGUEZ, 2002).

Essa expansão do capitalismo chegou ao ápice no século 20, momento em que o mundo foi marcado por grandes avanços científicos e tecnológicos, mas também por graves destruições cometidas em nome dessa razão técnico-instrumental. Como exemplos da devastação que assolou o século temos as duas Guerras Mundiais (e as inúmeras regionais), a reprodução da miséria no mundo e desconsideração do ser humano pelos bens naturais renováveis e não

¹⁹ Tomamos aqui a contemporaneidade como tempo histórico. De acordo com Geoffrey Barraclough (1964, p.15), “[...] a palavra contemporâneo significa, inevitavelmente, coisas diferentes para pessoas diferentes; o que para mim é contemporâneo não o será, necessariamente, para todos vós”. Tanto Barraclough (1964), quanto Hobsbawn (1995) - também estudioso da área - acreditam que o termo tenha bastante “elasticidade temporal” e definem a contemporaneidade como o período posterior aos primeiros anos do século XX.

renováveis. Todos esses fatos são consequências do modelo econômico em que vivemos e estão relacionados entre si, em um espaço-tempo que, conforme Santos (2002), é paradoxal, pois se, por um lado vivemos em um tempo no qual as promessas de desenvolvimento, igualdade e emancipação da modernidade são viáveis de se concretizar; por outro, nunca estiveram tão distantes.

O progresso tecnológico da sociedade industrial deveria ser orientado para um interesse de desenvolvimento social com distribuição das riquezas. Entretanto, na medida em que o progresso avança, propagam-se com ela a miséria e as desigualdades sociais. O poder econômico, impulsionado e legitimado pela ciência e pela técnica, passou a dominar todo o processo social. E nesse mundo, onde encontramos realidades múltiplas e antagônicas coexistindo, as concepções binárias a partir das quais se organizava a sociedade (divisão entre capitalistas e socialistas, liberais e marxistas, revolucionários e reformistas, nacionalistas e internacionalistas) parecem inadequadas para a compreensão de nosso momento histórico. Como discutir a educação indígena em épocas de inclusão digital? Como lecionar para uma turma de Arquitetura e Urbanismo quando temos alguns alunos que moram em prédios de luxo e outros (ainda poucos) que residem na favela? Qual a concepção estética desses dois mundos tão distantes simbolicamente e tão próximos geograficamente? Por meio destas questões, percebemos que a sociedade capitalista tem reflexos diretos na formação dos professores, que não encontram mais um perfil único de aluno ou uma única realidade a ser apresentada e discutida em sala de aula.

É neste sentido que diversos autores, dentre os quais citamos Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin, falam de uma crise epistemológica, uma crise da racionalidade moderna que, tendo sido forjada neste modelo único e linear, pautou-se sempre em soluções simplistas, reducionistas e excludentes. A racionalidade que privilegiou o domínio capitalista desconsiderou as implicações, as interdependências, os revezes e as incertezas de uma totalidade complexa - que hoje se traduz em múltiplas e indissociáveis crises, aparentemente sem solução. Essas crises levaram à emergência de um novo modelo de pensamento, que será apresentado e discutido a seguir.

5.2 A emergência do pensamento complexo

A ciência moderna tem sido objeto de diversas discussões e reflexões, tanto em sua defesa, quanto em oposição. Ela transformou a forma como vislumbramos o mundo e como nele intervimos, permitindo que se (re)produzam resultados e descobertas por meio do método

científico e da partilha de informações entre pesquisadores. As diversas áreas do conhecimento, como a medicina, a química, a sociologia e a psicologia, originaram-se do modelo teórico-epistemológico proposto pela Física, pautado na fenomenologia e a universalidade das leis científicas.

Esse modelo, que desde o século XVI apresenta-se como hegemônico, é chamado de positivismo. De acordo com Santos (1998, p.18):

[...] a ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo oitocentista. Dado que, segundo este, só há duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais – as ciências sociais nasceram para ser empíricas.

Durante séculos esse modelo de pensamento determinou os caminhos seguidos pelo conhecimento científico e os fundamentos da racionalidade científica que caracterizaram a modernidade começaram a ser confrontados apenas no século XX. Na década de 1960, Thomas Kuhn, ao lançar o livro “Estrutura das Revoluções Científicas”, criticou esse modelo de ciência vigente, propondo a compreensão do conhecimento científico como um processo dinâmico que, de tempos em tempos, passaria por uma ruptura a partir da qual os conceitos e teorias vigentes seriam revistos, rediscutidos e, se necessário, substituídos por outros que melhor explicassem a realidade estudada. Kuhn (1997) denominou essa ruptura de revolução científica e advertiu para o fato de que nas revoluções emergiam os novos paradigmas. A esse aspecto, Morin (2008, p. 26-27) indica que o

[...] conhecimento científico está em renovação desde o começo deste século. Podemos até perguntar-nos se as grandes transformações que afetaram as ciências físicas – da microfísica à astrofísica – as ciências biológicas – da genética e da biologia molecular à etologia – a antropologia (a perda do privilégio heliocêntrico no qual a racionalidade ocidental se via como juiz e medida de toda a cultura e civilização) não preparam uma transformação do próprio modo de pensar o real. Podemos perguntar, em suma, se em todos os horizontes científicos não se elabora, de modo ainda disperso, confuso, incoerente, embrionário, o que Kuhn denomina revolução científica, a qual, quando é exemplar e fundamental, arrasta uma mudança de paradigmas (isto é, dos princípios de associação/exclusão fundamentais que comandam todo pensamento e toda teoria) e, por isso, uma mudança própria da visão de mundo.

A partir de Kuhn (1997), o termo “paradigma” popularizou-se, passando a ser utilizado para traduzir um conjunto de valores, conceitos, regras e leis que guiam o pensamento científico. Segundo Kuhn (1997), um paradigma é algo tão forte que determina não só a perspectiva da pesquisa, mas a própria possibilidade dos resultados; uma vez que não há mais construções feitas *a priori*, não são mais concebidos esquemas teórico-metodológicos rígidos,

concebidos previamente. Não se enquadra mais, na revolução científica proposta pelo autor, o objeto na teoria; pelo contrário, os conjuntos teóricos devem ser capazes de explicar o fenômeno. Morin (2008), fazendo referência a Kuhn (1997), discorda do autor ao considerar que um paradigma não é absoluto. Para o autor, o “paradigma” define-se como sendo um modelo estrutural e estruturante das visões geradas por determinadas sociedades. Ele consiste em uma noção nuclear que integra, ao mesmo tempo, aspectos linguísticos, lógicos e ideológicos de uma cultura. Nas palavras do autor, um paradigma

[...] contém, para todos os discursos que se realizam sob o seu domínio, os conceitos fundamentais ou as categorias mestras de inteligibilidade, ao mesmo tempo em que o tipo de atrações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre esses conceitos e categorias. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas neles inscritos culturalmente. (MORIN, 2001, p.261).

Busca-se, nesta ótica, uma perspectiva inovadora de sujeito, de sociedade e de mundo, pois se acredita que as mudanças do paradigma contemporâneo estão para além da ciência e afetam todos os setores da vida humana. A partir desse novo paradigma, conceitos como “pós-modernidade”²⁰ e “sociedade do conhecimento”²¹ passaram a integrar o vocabulário científico e, inclusive, coloquial.

Nessa nova era as ideias modernas passaram a integrar o “paradigma da simplificação” - forma como ficou conhecida a produção científica baseada em modelos tidos como deterministas e reducionistas. Em oposição a essa visão, surge o “paradigma da complexidade”, como uma nova forma de produzir conhecimento que não se sustenta mais em certezas e na unilateralidade do pensamento. Para Morin (2008, p. 44), à

[...] primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da desordem, da ambiguidade, da incerteza.

²⁰ Boaventura de Souza Santos, na conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, intitulada “Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial e para além de Um e Outro”, discorreu sobre o significado do termo. Assim como o autor, não compreendemos a pós-modernidade como a ruptura ou a superação da modernidade, cujo desenvolvimento não foi homogêneo no mundo. Ela significa, “[...] ao contrário, radicalizar a crítica à modernidade ocidental, propondo uma nova teoria crítica que, ao contrário da teoria crítica moderna, não convertesse a ideia de transformação emancipatória da sociedade numa nova forma de opressão social” (SANTOS, 2004, p.1).

²¹ Termo bastante utilizado nas obras de Manuel Castells, juntamente com o conceito de “Sociedade da informação”. A “sociedade do conhecimento” (knowledge society) surgiu no final da década de 90 e trata-se de uma sociedade na qual as condições de geração de conhecimento e processamento de informação foram substancialmente alteradas por uma revolução tecnológica. A UNESCO, em particular, adotou o termo “sociedade do conhecimento” ou sua variante “sociedades do saber” dentro de suas políticas institucionais.

Complexidade, portanto, para Morin é o nome dado àquilo que constitui nosso mundo fenomênico, ou seja, é um grande tecido no qual tudo está interligado. Dentre tantas caracterizações apresentadas na literatura para adjetivar a sociedade contemporânea, adotamos “complexa” por considerar que se constitui no conceito genuíno e que melhor se enquadra com nossos propósitos de mostrar o aprender e ensinar nesta sociedade.

A etimologia nos esclarece sobre o sentido e origem do termo: *complexere*, que significa entrelaçar, traçar junto, correspondendo metaforicamente a tecer os diferentes fios do saber de modo a, entrelaçando-os, formar um tecido denso. Por outro lado, *complexere* quer dizer abraçar, representando um saber que abraça, engloba, constituindo-se como uma fé na cultura. (COSTA, 2003, p. 270).

Entretanto, é importante salientarmos que existem diferentes conceitos e formas de referir-se a esta realidade. Santos (1988, p. 60), em um de seus textos sintetiza essas muitas facetas do prisma no qual nos encontramos:

Ilya Prigogine, por exemplo, fala da nova aliança e da metamorfose da ciência. Fritjof Capra fala da "nova física" e do Taoísmo da física, Eugene Wigner de "mudanças do segundo tipo", Erich Jantsch do paradigma da auto-organização, Daniel Bell da sociedade pós-industrial, Habermas da sociedade comunicativa. Eu falarei, por agora, do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente.

Também conhecido como paradigma holístico ou sistêmico, essa nova interpretação da realidade surge da crise do paradigma newtoniano-cartesiano, baseado na racionalidade e objetividade para alcançar o conhecimento; e vem recebendo diversas denominações ao longo do tempo:

Emergente, por Santos (1987), Moraes (1997), Behrens, Moran e Masetto (2000), *Ecológico ou Sistêmico*, por Capra (1996) e por Gutiérrez (1999); e da *Complexidade*, por Morin (2000) e Gadotti (2000). Independente da nomeação, o paradigma holístico propõem a superação do pensamento fragmentado, linear e mecanicista que se apresentou no velho paradigma e que impregnou as diferentes áreas do conhecimento, em especial a educação, a prática pedagógica e o processo de aprendizagem. (VIDAL; BEHRENS; MIRANDA, 2003, p. 37).

No pensar de Ciurana (2003, p. 49), tudo isto “[...] não é afã literário, é a expressão da necessidade de compreender e explicar uma realidade com um ritmo multidimensional, conectada de forma multidimensional, mesmo com combinação sempre novas, a cada vez, num mesmo nível”.

A ideia de complexidade surge para contrapor-se, antepor-se ao paradigma cientificista-positivista de entendimento do mundo. Este descreve a realidade sob uma perspectiva muito distante dos atributos necessários para que tenhamos um diagnóstico preciso do que ela é. Segundo Morin (2000), a Ciência Clássica pode tratar os problemas cujos fatores julgados predominantes obedecem às leis da lógica clássica e são para a maioria mensuráveis. Ela se encontra bloqueada diante dos problemas onde essa lógica é desafiada e onde a medida é incerta.

A visão de complexidade está ancorada nas teorias sistêmicas que originariamente surgem nas primeiras décadas do século 20, mais especificamente na biologia, na qual é enfatizada a visão dos organismos vivos como totalidades integradas. O pensamento sistêmico passou a indicar a compreensão de um fenômeno dentro do contexto de um todo maior. “Essa é, de fato, a raiz da palavra ‘sistema’, que deriva do grego *Syn* + *histanai* (‘colocar junto’). Compreender as coisas sistematicamente significa, literalmente, colocá-las em um contexto, estabelecer a natureza das suas relações.” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 94).

A partir da visão sistêmica emerge a noção de complexidade. São os primeiros pensadores sistêmicos que reconhecem muito claramente a existência de diferentes níveis de complexidade com diferentes tipos de leis operando em cada nível.

As ideias apresentadas pelos biólogos organísmicos durante a primeira metade do século XX ajudaram a produzir uma nova maneira de pensar - um pensamento que se processa fazendo uso de termos como conexidade, relações, padrões e contexto. (CAPRA; LUISI, 2014, p. 95).

A ideia de a complexidade trazer dentro de si a perspectiva da rede é oriunda do pensamento ecológico. O conceito de rede na ecologia data da década de 1920, quando se tornou cada vez mais proeminente. Abriga a compreensão de que a teia da vida consiste em redes dentro de redes. Em cada escala, ao serem examinadas mais estreitamente, os nodos da rede revelam-se como redes menores. Os organismos não só formam comunidades ecológicas, mas são, eles mesmos, ecossistemas complexos. Segundo Capra; Luisi (2014), é muito mais uma metáfora para entendermos como os organismos se estruturam do que uma realidade, uma projeção humana, pois na natureza não existe “acima” e “abaixo” e não há hierarquias. Há somente redes aninhadas dentro de outras redes.

A compreensão sistêmica de mundo representa uma transformação radical na forma de entender o mundo. Até então, o modelo cartesiano era o predominante. Baseado em uma lógica analítica, representava a forma característica do pensamento científico moderno. No entender

de Capra; Luisi (2014, p. 96), a emergência do pensamento sistêmico representou uma profunda revolução na história do pensamento científico ocidental. “A crença segundo a qual em todo sistema complexo e comportamento do todo pode ser mais inteiramente compreendido a partir das propriedades de suas partes tem importância central no paradigma cartesiano.”

O pensamento analítico, decorrente da epistemologia cartesiana, funda-se na perspectiva de que para conhecer envolve separar ou dividir um objetivo ou fenômeno em partes e considerar isoladamente cada uma delas. A visão sistêmica inverte esta compreensão e demonstra que as partes só podem ser concebidas e esclarecidas no seu âmbito maior, no seu todo. O pensamento sistêmico é “contextual”, que significa o oposto do pensamento analítico.

A visão sistêmica de mundo não se reduz ao campo de ciências como a biologia e a física. Com as mudanças revolucionárias nos conceitos de realidade que foram sendo engendradas surgem aproximações entre o campo científico e outras faces e dimensões do humano como a espiritualidade. No entender de Capra; Luisi (2014, p. 101), conectividade,

[...] relacionamento e comunidade são conceitos fundamentais da ecologia; e conectividade, relacionamento e pertencimento constituem a essência da experiência espiritual. Desse modo, não é de surpreender que o paradigma sistêmico e ecológico emergente esteja em harmonia com muitas ideias das tradições espirituais.

A convergência gradual das visões de mundo subjacentes a essas áreas vai estruturando um fundamento filosófico consistente para as teorias científicas contemporâneas. “Durante o século XX, a mudança do paradigma mecanicista para o paradigma ecológico se processou em diferentes formas e com diferentes velocidades em vários campos científicos.” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 26).

Capra; Luisi (2014) descrevem o cenário que traz à luz as ideias de complexidade e incerteza, ambas associadas à visão sistêmica da vida. Trazem o princípio da incerteza de Heisenberg (1901-1976) para demonstrar como a ideia de imprevisibilidade precisa ser considerada na nova dinâmica de transformação do mundo. A solidez se desmancha no ar. Nunca podemos prever a ocorrência de um evento, apenas podemos prever a probabilidade de sua ocorrência isolada. “À medida que penetramos na matéria, não percebemos nenhum bloco de construção isolada, mas, em vez disso, uma complexa teia de relações entre as várias partes de um todo unificado.” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 104).

A ciência clássica foi construída com base no método cartesiano de analisar a realidade. Com o surgimento da teoria quântica assume-se outra forma de interpretar o mundo e seus fenômenos. Antes o importante era considerar cada parte e arranjá-las de acordo com suas leis causais; Agora os elementos não podem mais ser concebidos isoladamente, mas com existência

independente, o comportamento de qualquer parte é determinado por suas conexões. Esta ideia vai contribuir, sobremaneira, para alavancar a teoria da complexidade. Nesta, os fenômenos não são concebidos pelas suas partes, mas na sua relação com o todo. O observador ou pesquisador torna-se peça chave, pois os processos ocorrem na sua mente, em sua consciência e a linguagem que expressa o pensamento precisa corresponder e ser construída dentro da perspectiva da conexão, o que pede uma reconstrução conceitual capaz de realizar isso. As palavras precisam comunicar movimento, interação e transformação, o que representa uma revolução conceitual em relação aos padrões anteriores.

Quando falamos em mudanças de perspectiva, não queremos dizer com isso que o pensamento sistêmico elimina completamente uma perspectiva em favor de outra, mas, em vez disso, que há uma interação complementar entre as duas perspectivas, uma mudança entre figura e fundo. (CAPRA; LUISI, 2014, p. 112).

A ideia de complexidade para compreender o mundo e procurar explicá-lo dá um passo significativo com o avanço das ferramentas matemáticas e computacionais que permitem aos cientistas descrever e modelar matematicamente a interconexividade fundamental das redes vivas. O campo da biologia e da física passa a ter a adesão e contribuição da matemática com a teoria da complexidade, não como teoria científica, propriamente dita, mas como uma nova compreensão a respeito do conhecimento matemático. “Isso explica que a própria teoria da complexidade não representa um avanço científico, mas pode ser - e tem sido - a base para novas teorias científicas quando usada adequadamente (e engenhosamente) para explicar fenômenos naturais não lineares.” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 135). Em outras palavras, a dinâmica linear passa para não linear e a abordagem passa de quantitativa para qualitativa, de objetos para relações, de medição para mapeamento.

Segundo Capra; Luisi (2016), hoje, a teoria da complexidade está fazendo com que cada vez mais pessoas percebam que a matemática significa muito mais do que fórmulas secas, que a compreensão dos padrões tem importância crucial para a compreensão do mundo vivo ao nosso redor e que todas as questões de padrão, ordem e complexidade são essencialmente matemáticas.

No entender de Capra; Luisi (2014) com ênfase na complexidade, nas redes e nos padrões de organização, uma nova ciência das qualidades está lentamente emergindo. Os problemas que vivemos hoje precisam de soluções e estas só virão se partirmos do entendimento de que os fatos e acontecimentos não ocorrem isolados. São problemas sistêmicos, e isso significa que todos eles estão interconectados e são interdependentes. “Em última análise, esses problemas precisam ser considerados como facetas diferentes de uma única crise, que é, em

grande medida, uma crise de percepção.” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 13). Estes autores alertam que dirigentes políticos e até educacionais, não estão conseguindo ligar os pontos e possuem uma visão esfacelada da realidade que lhe impede de vislumbrar soluções. É a famosa cegueira do conhecimento de que Morin (2001) fala. Possuem um conhecimento, mas limitado em sua percepção construída sobre os pilares do positivismo e do cartesianismo, nos quais o conhecimento é fruto da divisão, da ordenação, do controle; Exatamente o oposto daqueles que necessitam para encontrar soluções globais num mundo que se sustenta na ideia de rede, de sistemas, de interconexão e de interdisciplinaridade.

Desse modo, Florentino (2007) afirma que a complexidade configura-se numa nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças constantes do real e não pretende negar (é importante que digamos isso!) a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza dos fenômenos, mas a conviver com elas. Esse pensamento procura explicar os fenômenos considerando o seu contexto, a sua totalidade e a sua interatividade.

A sociedade contemporânea não apresenta mais as características de outrora que permitiam à Ciência Clássica dar conta, notabiliza-se pela volatilidade, incerteza, desordem, mudança, que geram instabilidade, ocasionam brechas no sistema de inteligibilidade e suscitam a crise nos fundamentos do pensamento e do entendimento da realidade.

Ciurana (2003, p. 48), ao tratar da complexidade da sociedade questiona a respeito de como explicá-la e compreendê-la.

Como analisar a sociedade se com a forma clássica de análise detemos todo movimento? Como analisar a sociedade se funcionamos com categorias estáticas? Como analisar a sociedade se não somos capazes de vê-la como um processo, como um fluido? É que não se resolve o problema por meio da análise.

Isto é, há necessidade de outra forma de organização do pensamento.

O complexo surge como impossibilidade de simplificar lá onde a desordem e a incerteza perturbam a vontade do conhecimento, lá onde a unidade complexa se desintegra se a reduzirmos a seus elementos, lá onde se perdem distinção e clareza nas causalidades e nas identidades, lá onde as antinomias fazem divagar o curso do raciocínio, lá onde o sujeito observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação (MORIN, 2000, p. 132).

Desaparece a ideia de um centro unificador, de um único polo de referência. Na visão de Morin (2000), o complexo é aquilo que é tecido simultaneamente, aí subentendidos ordem/desordem, uno/múltiplo, todo/partes, objeto/meio ambiente, objeto/sujeito, claro/escuro. Neste mesmo parâmetro de entendimento podemos situar o aprender/ensinar. Já não são mais

possíveis conclusões e definições acabadas, tudo está em suspenso, para certa “irracionalidade”, uma vez que a razão encontra dificuldades para abraçar os fatos e os acontecimentos.

Não são somente os fenômenos da superfície que são complexos; os princípios que os regem são complexos; o inframundo e a retaguarda-mundo são eles próprios complexos - a complexidade não está apenas nas interações, inter-retrações, ela não está somente nos sistemas e organizações. Ela é a base do mundo físico. (MORIN, 2000, p. 133).

A contradição não está só na realidade concreta, mas também no seio da própria complexidade, pois ela reúne traços negativos como: incerteza, regressão do conhecimento determinista, insuficiência da lógica; e traços positivos como: o tecido comum, em que se ligam o uno e o múltiplo, o universal e o singular, a ordem, a desordem e a organização. Se há temores também existe liberdade, pois não há mais fronteiras, limites, cerceamentos a não ser daqueles próprios da natureza física das coisas, biológicas. Portanto, a complexidade institui-se como desafio e não como solução.

No entanto, Morin (2007, p. 104-105) não propõe substituir a ideia da simplicidade pela complexidade. Ele parte do pressuposto de que existe algo na base dos fenômenos naturais que comporta tanto o complexo quanto o simples:

Para mim, a ideia fundamental da complexidade não é a de que a essência do mundo seja complexa e não simples. É que esta essência é inconcebível [...]. Estou totalmente de acordo, nestas condições, em aceitar a complexidade como princípio do pensamento que considera o mundo, e não como princípio revelador da essência do mundo.

A complexidade é, pois, substância da existência física e social, mesmo que não possa ser mensurada ou apreendida. Ela apresenta-se como um conjunto de teorias inter-relacionadas de diversas áreas que tem como desafio superar, pensar o próprio pensamento; ou seja, a complexidade é reflexiva e interdisciplinar. É o “pensar bem”, que entende que a complexidade está em todos os lugares, não podendo ser reduzida ou fracionada. O autor ainda define que existe

[...] complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam inevitavelmente e com mais frequência, com os desafios da complexidade. (MORIN, 2000, p. 14).

Neste sentido, a complexidade, por meio das relações de reciprocidade e tensionamento, possibilita constatar que uma mudança do todo reflete sobre aspectos específicos de um fenômeno, da mesma forma que as mudanças em um único aspecto refletem no todo. Ou seja, a complexidade permite reunir e contextualizar aquilo que é tecido conjuntamente e ao mesmo tempo reconhecer as individualidades como partes do todo e vice-versa. Para essa compreensão do todo é necessária a religação dos saberes, por meio da qual diferentes áreas do conhecimento serão capazes de dialogar e “unir as suas partes”, articuladas as diferentes percepções em prol de uma produção de conhecimentos interdisciplinares.

Ainda que bastante difundido entre pesquisadores das áreas das ciências humanas e sociais, o pensamento complexo está longe da prática docente dos professores do ensino superior. Segundo Morin; Le Moigne (2000), existem três desafios maiores ligados a complexidade: trata-se dos desafios em reunir o que foi fragmentado, de tratar as incertezas e de enfrentar os paradoxos e antinomias que surgem no processo de investigação racional. O professor deve, portanto, ter como método de investigação e de docência a complexidade, o enfrentamento e a dúvida.

Todas estas questões levantadas geram questionamentos sobre os contornos possíveis do aprender e ensinar em tal sociedade. Rever nosso pensamento e reenquadrá-lo a esta nova perspectiva é a primeira medida a ser perpetuada no trabalho de educar. Na visão de Ciurana (2003), precisamos de um método que parta do recursivo, do dialógico, do holográfico, como princípios-guia.

Romper com nossas resistências suscitadas nesta epistemologia constitui-se na saída mais honrosa para quem quer ser educador. Segundo o pensar de Morin (2000), fomos formados para eliminar a ambiguidade, para nos satisfazermos com verdades simples, para praticar a oposição maniqueísta do bem contra o mal. “Como disse Tacqueville, ‘[...] uma ideia simples, mas falsa, terá sempre mais peso no mundo do que uma ideia verdadeira, mas complexa’.” (apud MORIN, 2000, p. 136).

A reforma do pensamento impõe-se num mundo onde as pessoas são acostumadas ao superficial, ao mais cômodo, mais próximo, mais prazeroso. Aprender e ensinar exigem muito empenho, dedicação, esforço, atributos que se situam na contramão desta corrente. Nesta direção, falando do professor e do trabalho de educar, Freire (2002) assim se posiciona: a aula é um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Os alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Instaurar um novo jeito de ser, sob outra lógica, eis o desafio.

5.3 Docência e complexidade

A universidade se originou e organizou a partir da perspectiva do paradigma da modernidade, constituindo-se como uma reprodutora do modelo positivista. Ela difundiu (e ainda difunde) a crença naquilo que é útil e preciso; na rigidez disciplinar e na hierarquização dos saberes. Os conteúdos, na maioria das vezes são organizados de forma linear e fragmentada e apresentados por meio do método expositivo. A universidade é um lugar com uma cultura própria, uma linguagem própria, onde as partes que compõem a sociedade não englobam o seu “todo”, da mesma forma que o “todo” da universidade não engloba as partes socioculturais daqueles que a frequentam.

A dinâmica da sala de aula, as identidades discentes e os saberes/qualificações que a educação superior deveria suprir requerem a complexificação da ação pedagógica. Nessa aproximação entre a complexidade e a pedagogia, soma-se às contribuições de Morin a obra “O Paradigma Educacional Emergente”, escrita por Maria Cândida Moraes. Ainda que trate de forma mais específica da educação básica, é possível utilizar as reflexões da autora para problematizar o magistério superior. Para Moraes (2012), a educação enfrenta uma crise marcada pela presença do modelo dissociativo, que disciplinariza o conhecimento e fragmenta as ações em torno da educação. A autora aponta também para a dificuldade dos professores de lidarem com as mudanças sociais e culturais que o mundo apresenta e, também, para uma tendência de repetir, no modo como educam, o modo como foram educados. Prioriza-se, portanto, no ensino superior, o produto ao invés do processo de aprendizagem. Reproduz-se um modelo social no qual o fazer repetitivo é priorizado em detrimento à ação crítico-reflexiva.

Por essa razão, Moraes (2012, p. 65) acredita haver uma relação entre a concepção de ciência vigente e a prática pedagógica dos docentes. As tradições positivistas estão introjetadas em nossas ações, pois a

[...] sociedade como um todo está também dentro de cada um de nós desde o nascimento até a morte através das conversações familiares, da cultura, da escola, da língua, dos tipos de inteligências individuais que prevalecem na sociedade. O indivíduo carrega dentro de si diferentes formas de expressão da sociedade da qual é integrante.

Sendo assim, se o todo da sociedade está presente no indivíduo, o professor universitário deve estar consciente do modelo de sociedade presente em si e do projeto de sociedade que pretende formar. Ao indicar a necessidade de se buscar outro paradigma para a educação, a autora argumenta que este modelo tenha possibilitado avanços da ciência para responder aos

problemas humanos, ao disciplinar o conhecimento, reduzi-lo à faculdade da razão e objetivar a verdade, afastou-se de situações dos fenômenos, distanciando-se do real.

Não basta, pois, formar profissionais com conhecimentos técnicos e prática de pesquisa, é necessário formar docentes capazes de dialogar com a complexidade da realidade que os cerca e problematizá-la com seus alunos. A educação no novo paradigma é humanizadora, aproxima os sujeitos do mundo e busca transformá-lo. Como atesta Morin (2000, p. 47), a educação

[...] do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano.

Nessa perspectiva, a educação, não deve voltar-se para a profissionalização discente. A docência deve ter como finalidade educar ao longo da vida, problematizar a relação do homem com o planeta e com os seus semelhantes. Com efeito, a era planetária da qual fala o autor a centralidade do ensino está na compreensão da condição humana e sua relação com o mundo.

Na era da complexidade, a universidade não tem mais lugar para as cabeças bem cheias, os docentes e discentes necessitam de cabeças bem-feitas, onde o conhecimento pertinente permite “[...] situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita.” (MORIN, 2000, p.15). Ao invés de colecionar saberes, é necessário uni-los e lhes dar sentido. Ao citar Freud, Morin (2000, p. 101) diz haver três funções impossíveis por definição: educar, governar e psicanalisar. Segundo o autor, o

[...] caráter funcional do ensino leva a reduzir o professor ao funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o professor ao especialista. O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também um atarefa de saúde pública: uma missão.

O sujeito que opta pela docência necessita consciência de si e de sua missão enquanto formador. Essa missão, segundo o autor, requer fé na cultura e nas possibilidades do espírito humano. A complexidade do ensino, portanto, está em compreender o conhecimento humano, capaz de tratar, de modo indissociável, a postura aprendente, própria da relação entre sujeito e fenômeno, daquele que conhece sobre o que é conhecido. O autor sugere o encontro com o outro, reconhecendo-o como outro, a fim de buscar a identificação, reconhecendo os problemas humanos e gerando uma cultura da esperança, capaz de diminuir as fronteiras criadas pelo homem.

Boaventura de Sousa Santos aproxima suas reflexões de Morin ao problematizar as fronteiras: para o autor, a ciência e toda a lógica de pensamento da modernidade ocidental é dividida entre o que é cientificamente válido e aceito e aquilo que não é. Os conhecimentos universitários tradicionais, na perspectiva do autor, são conhecimentos abissais.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas [...] Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (SANTOS, 2007, p.72).

As possibilidades de um novo conhecimento, de um pensamento mais reflexivo e diversificado estão na dissolução destas linhas, destas barreiras entre o científico e o não-científico. É nessas fronteiras que está a transdisciplinaridade. Ao mesmo tempo em que representa um território de conflitos, as fronteiras são espaços de diálogo, de reconhecimento da alteridade e de construção de conhecimento. Morin (2003, p. 252) afirma que, embora

[...] tenhamos a tendência de considerar as fronteiras essencialmente como linhas de exclusão, a palavra fronteira, aqui, relewa a unidade da dupla identidade, que é ao mesmo tempo distinção e pertencimento. A fronteira é ao mesmo tempo abertura e fechamento. [...] Ela é o lugar da dissociação e da associação, da separação e da articulação.

O conhecimento se constitui em rede, se qualifica pelo diálogo entre fronteiras. Ao trabalhar na fronteira, o professor acolhe as incertezas do indeterminado, convive com a dinâmica da (re)construção do conhecimento. Sendo assim, o processo educativo transdisciplinar mobiliza a construção do conhecimento porque não trata o conhecido como algo absoluto enquanto verdade. Para compreender a relevância da transdisciplinaridade é preciso considerar que só se pode conhecer o todo quando se conhece as partes e só se pode conhecer as partes quando se conhece o todo. Por isso, nada pode ser entendido fora de seu contexto, nada pode ser ensinado de forma isolada.

O educador, nessa perspectiva, se posiciona como alguém que pergunta, que pesquisa, que está aberto ao novo, que propõe novos caminhos para a investigação. É um sujeito atento às condições e situações de seus alunos, seus percursos intelectuais, o acúmulo cultural que trazem e seus contextos. Para tanto, a formação permanente apresenta-se como uma necessidade e como uma oportunidade, por meio da qual o professor pode tanto expandir seu diálogo com novos temas ou áreas, quanto aperfeiçoar os debates em áreas já transitadas.

A formação permanente é fundamental para o despertar consciente de que sua ação em sala de aula consiste num conjunto de atitudes que revelam seu fazer e seu pensar pedagógico. Desde a escolha do conteúdo, até a proposta de avaliação ou a concepção de que sujeito deseja formar está relacionada com o processo reflexivo e identitário do educador. Se ele não estiver em contato com as transformações de seu tempo e, principalmente, consigo mesmo, o seu fazer pedagógico se pautará em concepções e valores de um modelo hegemônico que leva à simplificação e a reprodução.

A profissão docente está diante de desafios consideráveis a julgar-se pelas características do contexto social, epistemológico e de atuação. Se o ensinar e o aprender adquirem outra dinâmica, a função docente também passa a sofrer os impactos dessa mudança, apresentando novas faces do ser professor. No entender de Gadotti (2003, p. 25-26) essas mudanças essenciais supõem uma nova cultura profissional. Para ele o maior desafio “[...] desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino”.

Ensinar deixa de ser o puro transmitir, pois o acesso ao conhecimento passa a ser facilitado pelos novos meios e com isso exige-se outra relação com ele. Pede-se cada vez mais a capacidade de seleção e síntese e muito menos a de armazenamento. Saber qual conhecimento faz-se necessário utilizar em determinada situação e em quais fontes buscar passa a ser mais estratégico do que “assimilar” muito conhecimento. O foco passa a ser uma cabeça bem feita e não uma cabeça cheia. “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua cumulação estéril.” (MORIN, 2000, p. 24). Segundo o mesmo autor, uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável.

Por sua vez o aprender ganha outros contornos não só pelas novas estratégias que precisam ser desenvolvidas, mas, principalmente porque estamos diante do lema: “aprender para não perecer”. Não há mais limite para aprender, bem como não mais tempo e espaços definidos para isso, levando a universidade a repensar-se enquanto proposta e local de aquisição de conhecimento.

6 POSSIBILIDADES FUTURAS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Nesta seção, nossa intenção é apresentar algumas, das inúmeras possibilidades, a respeito da formação de professores. Uma vez que o foco deste trabalho é o professor universitário, pretendemos tomá-lo como alguém que viveu um percurso de formação e, na sua prática, exerce um papel de formador. Nesse sentido, buscaremos problematizar a relação entre a universidade e a formação docente nos contextos complexos, levando em consideração que, em seu cotidiano profissional, ele forma ao mesmo tempo em que é formado. Nossas reflexões têm por base as indagações propostas por Oliveira; Oliveira (2014, p. 208) a respeito da formação de professores e alunos no ambiente universitário:

Formamos para o mercado de trabalho? Oferecemos um tipo de formação de incentivo ao consumo e a adesão e novas tecnologias? Os aspectos relativos à formação humana encontram-se interligados à cultura em que se processam? Ao mencionarmos uma formação integral do indivíduo, a que tipo de ação educativa ou formativa estamos nos referindo?

Estas questões nos levaram a subdividir esta seção em quatro momentos: primeiramente, discutiremos o conceito de formação que consideramos mais adequado para nossas reflexões, cuja base centra-se na formação integral dos sujeitos, por meio do diálogo e da reflexão; em um segundo momento, propomos um debate acerca da importância da transdisciplinaridade para a docência universitária, defendendo a perspectiva de que o diálogo interdisciplinar não é suficiente para a emergência de novos saberes e para a compreensão da realidade complexa; na sequência, a partir da perspectiva de que o conhecimento transdisciplinar é global, problematizaremos o papel das TIC's para a formação integral, uma vez que os diversos campos (educação, cultura, política, economia, ...) estão permeados pela lógica interacional e comunicacional destes dispositivos e, por fim, em meio a este universo de formação midiaticizado e transdisciplinar, propomos a emergência de uma pedagogia das emoções que, baseada nas descobertas científicas sobre a mente humana e como isso é importante para o trabalho do professor, valorize a amorosidade enquanto fundamento científico para a prática docente.

6.1 A formação permanente no ambiente universitário: a emergência da práxis e do diálogo para a constituição docente

O ser humano está em constante formação. Partindo do princípio de que esse processo é inerente à vida, a formação ocorre para além das universidades. Nesse prisma, podemos entender a formação como um processo que prepara a pessoa para viver em sociedade, para, com e no mundo. Enquanto atividade, a formação do professor universitário está muito longe de ser contemplada pelos estudos acadêmicos. Mas se a academia não forma para a docência, então como os profissionais se preparam para lecionar?

Se, de forma geral, a academia não prepara para a docência, tampouco é possível exercê-la por dom ou vocação. Como bem afirmou Freire (1995), ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. O educador se faz, se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Ou seja, a formação está para além dos cursos de Mestrado e de Doutorado que habilitam a docência universitária; formação, no sentido freiriano, é um trabalho contínuo e colaborativo de ação e de reflexão que exige envolvimento mútuo de todos os sujeitos envolvidos no processo. Tardif (2002, p. 19) compactua com essa assertiva afirmando que “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades.” Isso nos indica um primeiro encaminhamento, a saber: a formação não é um conjunto de fragmentos que se sucedem entre um curso, uma palestra ou um seminário; ela é permanente.

Freire não fala especificamente da formação de professores universitários, mas discute a temática em uma perspectiva geral. A formação permanente defendida e estudada pelo autor se apresenta como uma proposta de formação crítica, centrada na prática como ponto de partida para a reflexão sobre as necessidades da formação. É o que o autor chama de *práxis*, um contínuo movimento de ação-reflexão-ação e que docentes e discentes tornam-se protagonistas da prática transformadora. O local de atuação do sujeito na concepção freireana oferece subsídios para sua formação através do contato com o mundo. Nesse sentido, a realidade é geradora de conteúdo e é sobre essa base e essa premissa que a pedagogia freireana está assentada. Freire (1995) rejeita a concepção de formação continuada que hoje se usa largamente, na sua visão a formação é permanente, isso significa que não há uma cisão entre o momento em que a professora ou o professor está em formação e a sua atuação docente e sua prática. A formação ocorre de forma constante, cotidianamente tendo em vista a realidade concreta em que os professores estão imersos.

Por essa razão, a experiência prática e a formação na área em que atua são tão importantes para o professor universitário. Entretanto, não é apenas na valorização da prática e das realidades dos sujeitos que se embasa a pedagogia freiriana. A *práxis* exige rigorosidade e

compromisso. Ser sujeito de sua prática requer o compromisso de criá-la e recriá-la de acordo com a realidade existencial e concreta dos educandos. Neste sentido, a formação docente configura-se num espaço dinâmico de discursos e epistemologias que envolvem disputas políticas, sociais, culturais e econômicas. Neste espaço, o educador deve assumir uma postura crítica, política e consciente diante de abordagens de formação que se apresentam fragmentadas, não envolventes e que não captam as reais necessidades e preocupações dos professores.

Como já inferimos anteriormente, é possível perceber que, de modo geral, a formação exigida para os docentes universitários segue esse modelo fragmentário, pressupondo um profundo conhecimento do campo científico no qual está inserida a disciplina que lhes cabe conduzir sem, entretanto, oferecer os conhecimentos pedagógicos necessários à ação docente. Por essa razão, em grande parte dos cursos de graduação (em especial nos bacharelados), é comum encontrarmos docentes com extensa formação e experiência na área em que lecionam, mas pouca ou nenhuma preparação para a docência. Ou seja, a experiência prática permite a ação, mas há pouco espaço para a reflexão. Nesse sentido,

[...] é fundamental que na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2002, p. 43).

Ensinar não requer simplesmente uma coleção de competências técnicas, embora elas sejam muito importantes. A docência possui uma natureza complexa e, na maioria das vezes, é resumida a questões e títulos que se pressupõe serem o sinônimo de um saber organizado em blocos temáticos, integrados nos cursos e facilmente aprendidos. A concepção de que quanto mais conhecimentos específicos o professor acumular, melhor será seu desempenho profissional como docente universitário parece estar cada vez mais presente no espaço do ensino superior. Entretanto, como nos lembra Formosinho (2009, p. 38), a variedade de experiências adequadas à preparação dos profissionais não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade, “[...] ultrapassa largamente as possibilidades de um qualquer professor em desempenho solitário.” Por isso, além da formação docente, faz-se necessária a colaboração docente para o sucesso do processo educativo. Ao afirmar isso, o autor corrobora a ideia de Freire (2002, p. 27) de que a formação é um processo de interação e que, portanto, exige a colaboração de docentes e discentes. Neste sentido,

[...] quem forma se reforma e re-forma ao forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá a forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A formação permanente de educadores, em Freire, assume a premissa de que tanto professor quanto aluno ocupam simultaneamente duas posições: a de quem aprende e a de quem ensina. O pensar, portanto, é sempre um diálogo com o pensamento de outro, não sendo possível acontecer a práxis, a reflexão que leva ao conhecimento, por meio de um ensino assentado na transmissão de um saber pronto e acabado, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica. A formação permanente é um processo dialógico contínuo que, muitas vezes, choca-se com as tradições perpetradas pelas universidades.

A síntese do pensamento freiriano acerca da prática pedagógica e da formação docente pode ser encontrada no livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.” Nesta obra, o autor reúne diversas práticas e princípios pedagógicos que mobilizam o professor para o ato de ensinar (lembrando da sua proposição de um ensino para a libertação). Nessa direção é possível elencar saberes que possam traduzir o ato profissional do professor, quais sejam: o saber sociocultural, onde o professor deve ter conhecimento sobre seu meio social e histórico, podendo olhar e compreender seus alunos, sua sociedade, sua escola e seus ensinamentos de maneira a propor uma educação contextualizada. Nesse saber também, se enquadra a apreensão da realidade e identidade cultural, tanto do educador quanto de seus alunos. Em um trecho do livro o autor revela a beleza em se contextualizar o conhecimento: “[...] o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.” (FREIRE, 2002, p. 20). Por intermédio de intervir no mundo é que o conhecemos, e, conseqüentemente, conhecemos a nós próprios.

Na perspectiva da complexidade e dos “vários mundos possíveis”, acreditamos que uma das bonitezas da docência universitária seja a convergência dos muitos mundos possíveis na formação de um profissional específico: seja ele um administrador, um engenheiro, um advogado ou um professor. A emergência de novos saberes se dá dentro do ambiente universitário, tanto por meio da intervenção no mundo que o docente proporciona na sua aula, quanto pela intervenção externa que seus alunos realizam e podem compartilhar nas aulas. Os conhecimentos que emergem deste pensar certo exigem, além do conhecimento da sua

disciplina e dos conteúdos que lhes são pertinentes, a disponibilidade e a vontade de modificar sua prática para um viés mais aberto, libertário.

É através desses saberes que o professor desenvolve sua segurança ao trabalhar, sua rigorosidade, sua reflexão e sua pesquisa na ação. Na perspectiva da formação, o pensar certo diz respeito a todos os conhecimentos que envolvem a prática docente e deve impulsionar a curiosidade em saber mais, em refletir sobre o que se sabe e sobre o que se faz. Esse pensar exige dialogicidade, ou seja, a capacidade de o professor ouvir e aprender a desvelar, mapear o pensar do outro, potencializando, por meio do diálogo, e não do monólogo. Exige o ato de refletir acerca daquilo que é dito e pensado. Diálogo é a ponte entre o aluno e o professor. Mais do que isso, o diálogo é a possibilidade de relacionar as diferentes áreas do saber e expandir as fronteiras do conhecimento. É o caminho para a multiplicação dos conhecimentos. Para Freire (2002), o diálogo é o centro do ato educativo, derivando dele todas as outras características da docência.

Entretanto, por ser uma conversação, o diálogo não é uma conversa sem objetivo, mas sim, uma manifestação dos interesses pessoais e do grupo sobre o conhecimento que se trabalha. Cabe ao professor conseguir mediar o conhecimento do mundo com a realidade de seu aluno e saber dialogar, buscando compreender, conhecer e entender seus alunos. O diálogo, a reflexão e a práxis, elementos mensurados por Freire (2002) ao tratar das práticas docentes, são interdependentes. É na junção deles que a educação se caracteriza como um ato político, pois abarca o reconhecimento social e a realidade dos indivíduos envolvidos, mesclando seus conhecimentos e (re)significando o mundo.

É por meio do pensar certo e do diálogo que o professor universitário pode romper com o paradigma racional e legitimar novos saberes. É por meio da reflexão e da rigorosidade com a qual elabora suas aulas que é possível legitimar o conhecimento pedagógico como parte indispensável da formação de mestres e doutores. A boniteza da docência universitária está na possibilidade de construir e reivindicar mudanças paradigmáticas a partir das salas de aulas; mas, para tal, é preciso repensar as propostas de formação permanente dos educadores.

É neste sentido que abordamos a emergência de uma docência em tempos de complexidade. É nesse sentido que defendemos, junto com Gadotti (2003), uma “mudança de mentalidade” dos profissionais e dos sistemas de ensino, pois para que haja a formação permanente é necessário romper com o modelo tradicional de formação de professores universitários e com o tradicional perfil deste profissional.

A constituição da docência universitária, como está organizada hoje, é um ato solitário. Não há espaço para experiências ou trocas na pós-graduação; nela privilegia-se a produção de

pesquisas que, na maior parte dos casos, constituem-se como o resultado de um esforço individual, de um “voo solo” do pesquisador. Entretanto, ainda que a habilitação para a profissão de docente do ensino superior venha por meio da conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado, a formação deste professor ocorre em múltiplos espaços-tempos, mesmo depois do ingresso nas salas de aula. Essa formação, esse saber pedagógico, segundo Formosinho (2015) é um saber colaborativo, que se qualifica na medida em que os profissionais docentes conhecem a si mesmos e a seus alunos, da mesma forma como conhecem o conteúdo a ser lecionado.

Nesse sentido, a colaboração é sinônimo daquilo que Freire (1987, p. 62) chama de pedagogia dialógica, a base da prática docente reflexiva e investigativa. Por meio dela, a ação educativa “[...] deve orientar-se no sentido da humanização de ambos [educador e educando]. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.”

Desta forma, a formação docente transita para além do conjunto de técnicas e teorias da aprendizagem. Ela deve ser capaz de promover a transformação dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Conforme Day (2001), os professores não podem ser formandos, eles formam-se em um processo ativo; ou seja, a formação necessita do engajamento e da participação dos professores para ocorrer. A qualificação pedagógica dos docentes constitui-se em um elemento chave para a melhoria do ensino universitário. Entretanto, percebemos que as análises e reflexões em torno dos saberes necessários para a prática docente têm menos espaço nas discussões que envolvem a formação do professor de ensino superior.

Segundo Tardif (2002), pesquisas sobre a formação do docente superior ganham espaço no Brasil a partir dos anos 1990. Inicialmente, segundo a autora, acreditava-se que a melhor maneira de formar professores era por meio da análise da prática; acreditava-se que era possível aprender a ser professor estudando outros professores. O professor universitário, portanto, além de detentor de um conhecimento especializado, além de ser um especialista, é um agente em formação pelo seu próprio processo profissional, razão pela qual, será referência para analisarmos a universidade como campo de formação.

Assumir o papel de educador no ensino universitário é, nesta perspectiva, um ato que requer coragem, pois as práticas de ensino-aprendizagem, como visto anteriormente, estão cada vez mais preteridas numa lógica mercadológica, na qual a produção e reprodução dos saberes são priorizadas em detrimento a educação para o pensar autônomo, humanístico e crítico. Então, se assumir como docente e pesquisador é um caminho árduo, de mobilização de saberes e de extrema importância para a qualidade do ensino superior. Portanto, a formação docente deve

englobar alguns saberes plurais (TARDIF, 2002), oriundos da formação profissional, de experiências, das bases curriculares e disciplinares.

Esses saberes plurais se fundem na prática pedagógica do professor em sala de aula. É importante o professor ter consciência da necessidade de todos esses saberes: o saber pedagógico profissional, que caracteriza a ação docente em sala de aula; o conhecimento sobre sua área de atuação, o domínio da disciplina que leciona, sendo ela específica ou polivalente; e, por fim, o conhecimento sobre as características do seu ambiente de trabalho, sobre o currículo que irá desenvolver diariamente em sala de aula.

Os professores desenvolvem saberes específicos da prática cotidiana, que são legitimados pela mesma. Assim, experiência não é sinônimo de repetição, de “receita decorada”, pois, se o professor aprendeu a refletir sobre sua prática, ele a modifica constantemente gerando um saber redimensionado. Para Tardif (2002), é da intersecção dos saberes que nasce a prática docente. Esses saberes possuem características próprias, mas conversam entre si. A prática docente é um reflexo, uma ação conjunta de todos, já que seria impossível separá-los no ato educacional. A prática docente se aprende e se exerce na universidade.

A universidade é o espaço no qual o professor forma e é formado. É um espaço no qual a formação assume caráter ampliado e pode ser entendida como “[...] um processo de devir humanizador, no qual o ser natural devém pessoa, ou seja, ser cultural.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 209). Neste sentido, acreditamos ser tarefa da própria universidade promover a conscientização daqueles que nela exercem a docência promovendo aquilo que Pérez Gómez chama de cultura docente. O que distingue o professor universitário, bacharel em determinada área do saber, de seus demais colegas bacharéis? O que particulariza os professores firmando uma cultura específica? A cultura docente se especifica nos métodos utilizados na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que os docentes desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164).

A cultura docente é, dessa forma, uma representação simbólica que proporciona, mais do que identidade, segurança aos profissionais que se deparam com contextos de acelerado e complexo crescimento social, tecnológico e científico. Frente a esta realidade, os docentes sentem-se inseguros e indefesos por não saberem como responder a essa complexidade, necessitando de coesão e pertencimento. A cultura docente reflete as peculiaridades de cada instituição e de seus profissionais, englobando as dimensões da individualidade (o sujeito professor) e da totalidade (o grupo institucional). Percebemos, assim, que a cultura não

determina o comportamento do professor; ela “[...] reflete, antes de tudo, um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologias e a pressão da estrutura escolar.” (PÉREZ GOMÉZ, 2001, p. 166).

O que Freire (1987, 2002) denomina formação permanente e Pérez Gómez (2001) de cultura docente, alguns autores contemporâneos como Marcelo Garcia (1999), Formosinho (2009) e Day (2001) estão denominando de desenvolvimento profissional docente. A ideia de “desenvolvimento profissional” é tomada por possibilitar pensar e conceber a docência na Universidade como um processo dinâmico que inicia com o ingresso do docente pelo processo seletivo, mas se encerra somente no momento em que ele se desliga da IES ou encerra suas atividades profissionais. Ele foi pensado para compreender e descrever o percurso profissional docente com suas diferentes variáveis, agregando o ingresso, incentivo, qualificação e permanência do docente. Está muito próximo daquilo que denominamos construção da identidade docente.

No entender de Garcia (1999), o conceito de desenvolvimento visa superar a ideia de reciclagem e formação pontual, para transmitir a conotação de evolução e continuidade, que avança para se sobrepor à tradicional justaposição de formação inicial e continuada. Também traz a perspectiva do coletivo, rompendo com o conceito de formação individual do docente.

Segundo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções. No entender de Day (2001), o desenvolvimento do professor sustenta que a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada, se não contínua; deve ser autogerido, mas na responsabilidade conjunta do professor e da escola; deve ser apoiada, devendo ser proporcionado todos os recursos necessários; será desenvolvido no interesse do professor e da escola, ainda que nem sempre em simultâneo; deve existir um processo de prestação de contas; embora todos os professores tenham o direito e a responsabilidade de se empenharem no seu desenvolvimento ao longo da carreira, este deve ser diferenciado de acordo com as necessidades de cada um.

Formosinho (2009, p. 226) afirma que o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas em contexto. Define:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

O fato de o desenvolvimento profissional ser mais amplo e abranger a formação continuada (contínua) não significa suprimi-la ou secundarizá-la. Ela é necessária e vital para docentes que atuam em um ambiente que se constitui como vanguarda e *locus* por excelência do conhecimento. Day (2001) define formação contínua como um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola. Tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo. No entender do referido autor, a formação contínua não pode ter somente a finalidade de suprir carências da formação básica ou inicial, ele precisa ter sua finalidade própria.

Neste sentido, a formação contínua não deve centrar-se predominantemente numa perspectiva em detrimento da outra, deve antes apresentar um leque de oportunidades de aprendizagem relacionadas com todos esses interesses e deve procurar não só satisfazer necessidades de desenvolvimento a curto prazo, mas também necessidades legítimas de desenvolvimento a longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional. (DAY, 2001, p. 208).

No olhar de Andrade; Nogaro; Callai (2016), a formação continuada deve produzir uma cultura formativa em que os docentes se sintam e sejam vistos socialmente como intelectuais. Que além de dominarem técnicas de como ensinar, também tenham condições de pensar criticamente sobre tais práticas e tais técnicas, produzindo continuamente, de forma autônoma, responsável e ética, sua formação e sua profissão com vistas a reconhecer a necessidade de priorizar uma estrutura política e institucional que garanta esta possibilidade. Em outras palavras, há a necessidade de instaurarem-se processos formativos que provoquem atitudes reflexivas que resultem na construção de si mesmo e de sua identidade profissional.

Como vimos até agora, formação exige estudar, aprender, ensinar, refletir sobre o que se faz, avaliar para refazer, dialogar para criar e para compreender e, acima de tudo, exige uma postura transdisciplinar. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), que é responsável por subsidiar políticas para a pós-graduação no Brasil, tem investido no fomento ao debate em torno dos conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O órgão é o principal responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação no país, avaliando os cursos que formam os docentes universitários. A formação dos profissionais, conforme a CAPES (2013, p. 1), pede:

[...] diálogos não só entre disciplinas próximas, dentro da mesma área do conhecimento, mas entre disciplinas de áreas diferentes, bem como entre saberes disciplinares e saberes não disciplinares da sociedade e das culturas, dependendo do

nível de complexidade do fenômeno a ser tratado. Daí a relevância, no mundo contemporâneo, de novas formas de produção de conhecimento que tomam como objeto fenômenos que se colocam entre fronteiras disciplinares, quando a complexidade do problema requer diálogo entre e além das disciplinas.

A seguir abordaremos, com maior profundidade, as relações entre a formação de professores universitários e a transdisciplinaridade, a partir da premissa de que a pós-graduação na contemporaneidade vem constituindo-se como espaço para o exercício do pensar certo, para a propagação do pensamento crítico livre, formando para a cidadania antes de formar para o mercado.

6.2 A Universidade e o rompimento com a visão disciplinar: a transdisciplinaridade como prerrogativa para o pensar certo

Em diálogo com Freire (1996), acreditamos que o pensar certo é essencial para uma educação crítica e libertadora e que, para pensar certo é preciso dialogar com o mundo; ou seja, é preciso ser transdisciplinar. O fato de nós, seres humanos, sermos seres existentes no mundo e com o mundo significa que não nos constituímos enquanto sujeitos a partir da fragmentação, nossa existência é a junção do mundo, da linguagem, do pensamento, da cultura e da história em uma espiral de tempo. Nossa relação como mundo não é inter, mas é transdisciplinar. A transdisciplinaridade, na perspectiva freiriana, é condição humana necessária ao ser mais.

Nesse sentido, ser transdisciplinar na sociedade contemporânea implica em fazer ciência como ser humano, entendendo os fenômenos a serem estudados em relação a nossa humanidade. (MORIN, 2008). O conhecimento científico e a educação são compreendidos a partir das ferramentas que temos na atualidade, dentro do sistema cultural que nos rege e das possibilidades de que essa sociedade, nesse dado momento histórico, dispõe. Concordamos com Morin (2008) no sentido de que a transdisciplinaridade tem a missão de impedir que o homem e a natureza não se reduzam simploriamente a estruturas formais que “conversam entre si”. Essa é a grande diferenciação entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em nosso entendimento: não se trata da simples colaboração entre áreas, mas sim, de um pensamento e de uma postura que organiza esse conhecimento do homem para a humanidade. Entretanto, para o autor, o poder de alcance da interdisciplinaridade de maneira prática é muito restrito:

Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, às custas de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se

desmoronar. Portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo “transdisciplinaridade”. (MORIN, 2008, p. 135).

A interdisciplinaridade, na visão de Morin (2008), não “fere” a soberania das disciplinas, ela apresenta pontos de diálogo e aproximações. A transdisciplinaridade, por sua vez, rompe com as barreiras e adentra pelo território de cada disciplina em nome de um conhecimento comum. Ela atenua as fronteiras em prol de uma educação para vida, uma educação que transcenda os saberes fragmentados e forme profissionais capazes de se (re)formarem ao longo da vida.

A visão disciplinar, base do conhecimento ocidental nos últimos séculos, é a responsável por essa “soberania territorial” que não permite o diálogo. Boaventura de Sousa Santos (2007), pesquisador que, assim como Morin, dedicou-se a estudar outras formas possíveis de fazer ciência e outros mundos possíveis para compartilharmos nossos saberes, define esse território a partir do conceito de “pensamento abissal”. O pensamento abissal não atravessa fronteira, ele estabelece linhas que consistem em distinções visíveis e invisíveis e, estas últimas,

[...] dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS, 2007, p. 1-2).

O outro lado da linha compreende uma grande variedade de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis e assim como seus autores, sem a possibilidade de emergência de suas singularidades. O outro lado da linha é tudo o que está além dos conhecimentos técnico-científicos reproduzidos nas salas de aula universitárias. É tudo o que permanece exterior ao universo acadêmico, aos saberes já validados pelo método científico. Essa linha imaginária de divisão territorial ainda é muito real nas ações pedagógicas - tanto na educação básica quanto superior - e esse abismo sempre apresenta perdas tanto para o lado que se encontra invisível, quanto para o visível pois, limita os conhecimentos daqueles que estão em ambos os lados da fronteira.

É preciso dialogar com os saberes que à margem das fronteiras do conhecimento científico possam transformar as universidades em espaços onde o conhecimento é realmente universal. É preciso dar visibilidade às ausências, a tudo e a todos que estão do outro lado da linha. Os docentes tendem a olhar para o centro, para o local no qual todos os fenômenos tornam-se mais visíveis, para onde os saberes já legitimados se encontram. O centro é o ponto

no qual se reproduzem as ideias, enquanto os saberes outros, os subalternos, percorrem as margens, os espaços produzidos como não-existenciais. Mas não deve a graduação formar para novos mundos? Não devem os professores e acadêmicos dialogar com as fronteiras e com as periferias do saber? Para o exercício da reflexividade, os docentes devem estabelecer diálogos com as fronteiras, com os diversos mundos que coexistem com o saber científico. Do outro lado da linha permanecem os saberes dialógicos, a reflexividade, a educação para o mundo e para a vida. Do outro lado da linha estão as emergências.

No sentido de desenvolver uma educação ao longo da vida, que transcenda às instituições, a UNESCO criou a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que elaborou um documento conhecido como Relatório Jacques Delors, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996. Ao definir a educação para o século XXI, a Comissão que elaborou o Relatório, assentou-a sobre quatro pilares: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos”, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e “aprender a ser”. Esse último é a “[...] via essencial que integra as três precedentes.” (DELORS, 1998, p. 89 e 90). Esses pilares vêm ao encontro do que se espera dos estudantes de cursos superiores: maior autonomia e responsabilidade pela sua formação, novas habilidades para resolver as múltiplas situações de aprendizagem, novas formas de conviver com os colegas e professores, presencialmente ou distantes geograficamente e em diferentes tempos. Os quatro pilares propostos são a marca da transdisciplinaridade nas políticas internacionais de ensino. Os docentes universitários devem formar profissionais a partir destes pilares e, para isso, devem ser capazes de agir e de ensinar de forma transdisciplinar.

A educação, numa tendência global contemporânea sustentada pelo Relatório de Delors (1998, p. 48), tem como função “[...] procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas.”. Para que a educação cumpra essa função, é preciso ultrapassar as principais tensões que constituem o cerne da problemática das primeiras décadas do século XXI: as tensões entre o local e o global, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre a solução em curto prazo e a longo prazo, entre a indispensável contradição e a igualdade de oportunidades e entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação dos homens. Portanto, “[...] cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, a elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo.” (DELORS, 1998, p.16).

É para dar conta destes princípios que a ONU vem baseando, ao longo do século XXI, suas políticas no conceito de “[...] ‘educação ao longo da vida’ dadas as vantagens que esta oferece em matéria de diversidade, flexibilidade e acessibilidade no tempo e no espaço.” (DELORS, 1998, p. 18). Nesta perspectiva, o relatório está em sintonia com a pedagogia freiriana ao propor que a formação permanente não se centralize apenas reflexões sobre a vida profissional, mas preocupe-se com uma construção humana continuada. Ao pressupor que a prática educativa seja histórica e que tenha historicidade, Freire (1996, p. 54) afirma que, “[...] enquanto prática social, a prática educativa em sua riqueza, em sua complexidade é um fenômeno típico da existência e, por isto mesmo, um fenômeno exclusivamente humano.”

Mais uma vez, ressaltamos a premissa de que a prática educativa não pode estar descolada da realidade e, tampouco, pode ser exercida sem profunda e contínua reflexão. A profissão docente, em sua prática social, exige autorreflexividade e reflexividade coletiva por parte dos educandos e dos educadores, para que seja possível compreender e transformar as vivências e as práticas que compõem a formação acadêmica. Mais uma vez, nos embasamos em Freire (1996) para afirmar que não há docência sem reflexividade, pois nela encontra-se o processo de construção do conhecimento tanto pessoal, quanto profissional do professor. A práxis, o processo reflexivo necessário à prática docente, é fundamental tanto para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, quanto para a formação humana e integral dos docentes e alunos.

6.3 As TICs e a prática docente: novos tempos e redirecionamentos para a educação superior

Nas últimas décadas, a influência das tecnologias da comunicação e da informação tem incidido de maneira decisiva sobre o fazer docente. Os processos de identidade, reflexividade e formação profissional dos professores estão sendo transformados pela cultura digital, que tem alterado de forma drástica a formação, a atuação profissional e os saberes dos professores em todas as esferas de ensino. Para Nogaró; Cerutti (2016), as TICs invadiram o nosso cotidiano, principalmente o escolar, trazendo alguns benefícios para a construção do conhecimento e estimulando a abertura de novas aprendizagens. É do entrelaçamento entre as tecnologias e as relações sociais que surgem transformações socioculturais e econômicas que são objetos de estudo de várias áreas do saber, desde a sociologia até as engenharias. Essas transformações são resultado de processos de tecnização, informatização e globalização que reestruturaram o mundo e as lógicas de comunicação e de interação das mais diferentes sociedades, afetando a

produção, a distribuição e o consumo de bens materiais e imateriais - dentre os quais se encontram os conhecimentos específicos fornecidos pela formação universitária.

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes, abrindo amplas oportunidades de produção individual e coletiva, gerando a construção de conhecimento a partir das interações com o meio, pois a aprendizagem vai sendo construída pelas interações, cooperações, acessos e trocas de informações que sempre fizeram parte das vivências da sociedade, mas que nem sempre foram partilhadas pela ausência de ferramental adequado. (NOGARO; CERUTTI, 2016, p. 94).

O que queremos dizer com isso é que as transformações resultantes da expansão das TICs não alteraram apenas as lógicas de distribuição do conhecimento, ampliando o acesso às informações; elas alteraram os saberes específicos de cada área e a forma como os professores partilham seus conhecimentos com os alunos. A revolução tecnológica criou um ambiente propício para formação de uma nova economia, sociedade, cultura e, por que não, de uma nova educação. (CASTELLS, 1999). Essa revolução, denominada por Castells (1999) de “Revolução da Tecnologia da Informação” tem origem no período posterior a Segunda Guerra Mundial, na corrida tecnológica entre continentes que proporcionou uma série de adventos na área tecnológica. Desde então, tudo mudou: a informação transforma-se e multiplica-se em frações de segundo e rapidamente os conhecimentos tornam-se desafiados, superados por novas tecnologias. Nesse sentido, o autor afirma que o

[...] que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informações, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e seu uso. (CASTELLS, 1999, p. 69).

É dentro desta lógica econômica e global que a docência universitária se insere. É neste modelo de comunicação e informação em rede, neste mundo interconectado no qual os conhecimentos devem realimentar o ciclo cumulativo entre inovação e uso que se encontra o grande desafio do fazer docente na contemporaneidade. E essa Sociedade em Rede requer um novo perfil profissional dos docentes, que devem dar conta das recentes demandas sociais, econômicas e culturais geradas pelo avanço das tecnologias e das ciências, que impactam diretamente nas salas de aula. Portanto, o ofício docente precisa ser repensado, ressignificado à luz de um novo modelo de cultura e de sociedade. Para Castro (2008, p. 03):

Essas transformações provocaram mudanças nos padrões de intervenção estatal que resultou na emergência de novos mecanismos e novas formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais. Nessa

perspectiva, importantes mudanças vêm ocorrendo na política educacional brasileira, principalmente no que se refere à formação dos profissionais da educação, no sentido de adaptá-la às novas exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, há uma preocupação cada vez maior quanto ao aperfeiçoamento profissional dos docentes. Entretanto, do ponto de vista legal, como já argumentamos anteriormente, a preocupação governamental está centrada na formação técnica de docentes universitários. Estimula-se a criação de novos cursos de Mestrado e Doutorado, concedem-se bolsas para o ingresso na pós-graduação, investe-se, de forma geral, na produção de “capital-humano” para a propagação do ensino e da pesquisa. Entretanto, o saber-fazer docente não ganha destaque nas políticas para o ensino superior. Não há um “Pacto Nacional” para a formação pedagógica de professores universitários, como há para docentes da Educação Básica.

O fato é que, mais do que saber conteúdos, o professor precisa saber ensinar, saber aprender e saber ouvir. Nesse processo acelerado de desenvolvimento das ciências e das tecnologias, é preciso, também, adquirir saberes peculiares para lidar com múltiplas realidades e os múltiplos tempos nos quais os profissionais que o docente forma, podem viver. E, como já explicitamos, tais saberes superam o conhecimento instrumental, técnico e especializado. O que está em voga é a capacidade de aprender dos professores, a capacidade de refletir, de se reinventar e de coordenar os saberes periféricos e centrais que são necessários para sua atuação profissional. Como lembra Morin (2000, p. 24): “[...] o desenvolvimento de aptidão para contextualizar e globalizar o saberes torna-se um imperativo na educação.”

O fato é que essas transformações precisam ser agregadas ao contexto educacional. É preciso que o docente seja capaz de proporcionar aos alunos uma sólida formação cultural, conhecimentos que permitam inserção, adaptação e permanência no mercado de trabalho. E é fato, também, que essas transformações exigem alunos participativos, críticos, reflexivos, que sejam coautores de sua aprendizagem e não apenas receptores passivos.

Nesse sentido, as TICs têm um papel dúbio na formação dos discentes: se, por um lado, estimulam a reflexão e a criticidade de professores e alunos, aumentando o nível de expectativas e de exigências quanto aos conteúdos e as metodologias adotadas, por outro lado, podem formar profissionais que são receptores passivos, que não interagiram durante a graduação e formaram-se a partir de conteúdos prontos, de vídeo-aulas e de esquemas fornecidos por muitos cursos EaD.

Como já abordamos anteriormente, a expansão do ensino superior fez com que o mercado de IES crescesse muito rapidamente no Brasil. Com o intuito de maior socialização dos conhecimentos e da acessibilidade territorial e financeira, a modalidade EaD ganhou

repercussão e expansão nas últimas décadas. As primeiras experiências de EaD estiveram voltadas para a instrução e treinamento e, ainda hoje, muitos cursos oferecidos por meio desta modalidade permanecem com este formato, no qual se valorizam os conteúdos e ferramentas, mas inexistem a interação e o diálogo entre os alunos e professores. Essa realidade é mais presente em cursos oferecidos por empresas que visam a lucratividade e que oferecem formação em larga escala e totalmente à distância, no qual alunos não se encontram presencialmente durante toda a graduação.

E a contraponto, a EaD é sinônimo de democratização. Ela é uma alternativa ao desafio de possibilitar que mais pessoas tenham acesso ao ensino superior. Ela é uma porta de entrada para o espaço privilegiado de conhecimentos e amadurecimento profissional, intelectual e humano que constitui as universidades. Ela é a resposta da Sociedade da Informação aos processos hegemônicos e tradicionais de conhecimento. E ela permite que um contingente imenso de pessoas faça parte dessa nova sociedade, acessando e transformando as informações e os conhecimentos globalizados.

Todas essas transformações mencionadas geram profundas modificações na estrutura organizacional do ensino superior. Por essa razão, a educação segue, mais do que nunca, o ritmo da contextualização, da globalização e da complexidade, lançando mãos dos saberes compactados, fragmentados e de caráter conteudista. Dessa forma, a formação do professor precisa ser vista através de um novo enfoque teórico-metodológico, que articule os conhecimentos adquiridos em sala de aula, com as informações que se propagam pela sociedade em rede, de maneira a permitir que os alunos relacionem os saberes com sua vida fora da universidade: no convívio familiar, social e profissional. No entender de Nogaro; Cerutti (2016, p. 97) as TICs podem ser usadas como recurso de investigação e comunicação, incentivando a produção de novas culturas acadêmicas e novos modos de aprendizagem.

Na sociedade globalizada, nos enriquecem, mudam-nos, convertem-nos, porque nos permitem ver o que era invisível, a partir das informações e dos conhecimentos que os indivíduos possuem. Essa passa a ser uma visão de mundo diferenciada, pois permite que os acadêmicos possam obter conhecimentos mais amplos sobre os conteúdos estudados.

Os processos de ensinar e aprender, portanto, sofrem muitas alterações. Criam-se novas formas de construir o conhecimento, além de oportunizar a integração dos alunos e professores à cultura sociodigitalizada. A internet, os Ambientes Digitais de Aprendizagem (AVA) e a educação EaD são exemplos de recursos que alargam as possibilidades de ensino e motivam os alunos a aprenderem, despertando a interação entre professores e alunos.

Essa é a potencialidade das TICs enquanto tecnologias educacionais: a possibilidade de interação e mediação pedagógica à distância. A docência na atualidade caminha para uma verdadeira revolução, onde o principal desafio está centrado na capacidade destes profissionais em formarem-se permanentemente e de fixarem a importância da docência universitária frente as permanentes mudanças da sociedade (DALVI; PEREIRA; DIAS, 2003). Segundo as autoras,

Eis aqui um desafio que precisa ser construído e reconstruído e que resgata cada vez mais, o papel do professor. Este precisa ser capaz de interagir dinamicamente frente às novas e mutantes realidades sociais que se figuram a partir de formas diferenciadas de comunicação, de tecnologias, de constituição dos seres humanos e reestruturação de laços sociais. O professor, ele mesmo, enquanto um dos sujeitos dos processos de ensinar e aprender, precisa construir-se outro, se pôr novo nesse cenário. (DALVI; PEREIRA; DIAS, 2003, p. 72).

Mas como construir-se outro? Como se pôr novo frente a este novo cenário tão complexo e dinâmico? Christopher Day, no livro “Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente”, cita alguns elementos que compõem essa constante construção do professor enquanto profissional, destacando: “[...] a vontade de ir para além do cumprimento do dever, a comunicação eficaz, o sentir-se realizado no ensino, os relacionamentos com os colegas, a satisfação com sucessos específicos dos alunos, as perspectivas dos alunos e a aprendizagem através da reflexão sobre a prática.” (DAY, 2001, p.87).

Estes componentes citados pelo autor são indispensáveis para que os professores incorporem novos papéis, em um cenário no qual as práticas anteriormente assumidas são substituídas por conhecimentos e habilidades passageiras, que se alternam de acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico de uma sociedade caracterizada pelo estabelecimento de conhecimentos provisórios e em constante atualização e evolução. Neste sentido, prossegue o autor:

[...] o desenvolvimento do professor deve considerar os referidos aspectos, bem como as disposições psicológica e sociais que podem encorajar ou desencorajar a sua aprendizagem – como, por exemplo, as suas histórias pessoais de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, o saber-fazer, profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos diários do seu trabalho. (DAY, 2001, p.87).

Dessa forma, além do fomento às experiências e dos investimentos em pesquisa para que haja uma maior divulgação e melhor utilização das TICs como ferramentas potencializadoras do ensino, é preciso que se divulgue e pesquise essas disposições que podem influenciar a prática docente. É preciso que se transcenda a ideia de que a docência é uma

ciência racional e assumir a emergência da pedagogia das emoções, pautada nos quatro pilares de uma educação para o futuro (DELORS, 1998). Nesta ótica, a função social e política da universidade implica em agregar à formação profissional, elementos que discutam as dimensões física, emocional, intelectual, ética e estética dos docentes e discentes que a frequentam.

6.4 A urgência de uma pedagogia das emoções: a universidade enquanto espaço de “desracionalização” do conhecimento

A razão instrumental, característica fundante da modernidade, não se apresenta mais como suficiente para a compreensão da realidade, por isso a emergência de um Pensamento Complexo, como tratamos na seção cinco. Morin (2000), autor que conduziu nossas discussões acerca desta temática, destaca a importância de uma educação integral para a “conexão” dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. O autor aponta uma importante função da educação:

Ensinar não é unicamente uma função, uma profissão como qualquer outra, onde se pode distribuir, produzir pedaços de saber: pedaços de Geografia, pedaços de História, de Química. Enfim, Platão disse muito bem: “para ensinar necessita-se de Eros”, que significa amor, prazer, amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas. Se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento, nenhum resultado é interessante. (MORIN, 2000, p. 59).

Como bem pontua o autor, não há aprendizagem fragmentada e, tampouco, há aprendizagem pela pura e simples razão. “O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio”, aponta o autor (MORIN, 2001, p. 58). Para aprender e para ensinar é preciso aproveitar essa disposição interna de cada indivíduo para a emoção e, fazer dela, uma aliada para a construção de uma pedagogia significativa, sensível, que permita a criação de uma educação de dentro para fora.

Essa perspectiva de educação integral não é nova e, no Brasil, teve como seus grandes propulsores Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Ambos se aproximam muito ao descrever a importância da comunhão, da partilha e do amor para o ato educativo. Nas palavras de Brandão (2003, p. 22) a

[...] educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de alguém que supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.

Percebemos nessas palavras a aproximação entre Freire e Brandão quando discutem a importância do diálogo e do afeto para aprendizagem e convergem também, quanto à necessidade do diálogo e da reflexão para a prática educativa humanizadora. Nesse sentido, como lembra Freire (1987, p. 79), “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda.”.

A educação libertadora e humanizadora proposta pelos autores pressupõe que o diálogo é mais do que uma simples conversa. Para o educador Freire (1999, p. 118) o diálogo “[...] não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado [...] o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos.”.O diálogo é um ato de partilha, de aceitação do outro e de si mesmo, é um ato de amor. E é nesse tipo de relação amorosa e respeitosa que se estabelece a aprendizagem. Entretanto, como complementa Andreola (2000, p. 22), é preciso pensar essa relação de amor, sem esquecer as perspectivas “[...] da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatizando também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade.”.

Por isso, a amorosidade é dimensão humana inseparável do processo educativo. Sem afeto e emoção o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido. Essa afirmação também se sustenta por bases científicas. A neurociência cognitiva, campo de investigação que combina diversas áreas, desde a biologia até a psicologia e a neurologia, vem comprovando, ao longo do último século, a importância do afeto, das emoções e da amorosidade para o sucesso da aprendizagem. E devemos considerar que, do ponto de vista científico, sempre que falamos em aprendizagem, de forma direta ou indireta, estamos falando sobre o desenvolvimento do cérebro e este não está dissociado dos componentes emocionais, que tanto interferem nos processos de aprendizagem, como comprovam os estudos de Damásio (1996) e outros pesquisadores.

No entender de Damásio (2000), as emoções são reações químicas e neuronais complexas que “formam um padrão.” Existem para auxiliar na sobrevivência, regulando o organismo para a manutenção da sobrevivência. Em outra obra, o autor (DAMÁSIO, 2011, p. 159) complementa “[...] as emoções e seus fenômenos subjacentes são tão essenciais para a manutenção da vida e para a subsequente maturação do indivíduo que se encontram confiavelmente prontas para uso já em fase inicial do desenvolvimento.”

Do ponto de vista biológico, a emoção é o conjunto de reações químicas e neurais subjacentes à organização de determinadas respostas comportamentais básicas necessárias à

sobrevivência. Assim, as emoções humanas podem ser consideradas como consequência da ativação de uma rede neural complexa e elaborada, que quando acionada promove um vasto repertório de respostas comportamentais. As emoções estão ligadas a diferentes e complexas estruturas do sistema nervoso, porém nem todas pertencem ao grupo que compõem esse complexo sistema.

Como seres humanos, identificamos emoções na fisionomia das outras pessoas, temos a capacidade de “leitura” dos seus estados emocionais. Identificamos aspectos positivos e negativos. “Ambientes estáveis, acolhedores e estimulantes, onde as interações ocorrem de maneira prazerosa e tranquila para a criança, são essenciais.” (SIMÕES; NOGARO, 2016, p. 74). Lent (2010) classifica as emoções humanas em primárias, secundárias e de fundo. Neste caso nos interessa falar das emoções de fundo quando nos referimos à sala de aula. Estas emoções referem-se ao bem-estar ou mal-estar, a ansiedade ou apreensão, a calma ou tensão. Elas podem atuar imperceptivelmente, desencadeando uma emoção sem que a pessoa se aperceba de sua presença e nós temos a capacidade de percebê-las nos outros. Desta forma o professor precisa estar ciente de que comunica emoções, mesmo sem intenção explícita e revela, por exemplo, aspectos de seu estado emocional por expressões faciais, fazendo com que o estudante saiba se há receptividade ou não. No entender de Simões; Nogaró (2016), a intervenção adequada para auxiliar o estudante a desenvolver todas as suas possibilidades, ocorre quando as pessoas que fazem parte de seu universo social, adquirem os conhecimentos necessários que lhes permite agir com segurança no processo de crescimento e aprendizado. É preciso evitar emoções negativas como o estresse, a ansiedade excessiva e a rejeição, pois podem atrapalhar fortemente o desempenho escolar dos alunos.

Assim, as emoções precisam ser levadas em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem. O ambiente educacional precisa estar organizado de maneira que possibilite a mobilização de emoções positivas durante o ato de aprender e de relacionar-se com o outro.

As emoções positivas contribuem muito para a qualidade de nossas vidas [...] as emoções positivas ampliam nossos pensamentos e nossas ações [...] expandem nosso modo típico de pensar e estar no mundo, forçando-nos a sermos mais criativos, mais curiosos ou mais ligados nos outros [...] constroem recursos pessoais [...] promovem a descoberta de ideias, ações e laços sociais originais e criativos. Brincar, por exemplo, pode construir nossas habilidades físicas e sociais, explorar pode gerar conhecimento, e saborear pode determinar nossas prioridades de vida. Estas consequências podem muitas vezes pendurar muito tempo depois que a emoção positiva inicial se extinguiu. (ATKINSON et al., 2002, p. 436).

Quando o educador não está bem preparado emocionalmente e profissionalmente, o estudante não se sente bem acolhido e isto interfere no processo pedagógico. Antes do

aparecimento dos estudos desta área isto não era considerado e imperava a concepção do aprendizado como consequência somente da razão humana, sem outros interferentes. Hoje sabemos que não é possível dissociar emoção e razão. De acordo com Brokington (2011), de maneira geral, estudos da área das neurociências indicam que os estados emocionais influenciam nos processos de gravação da memória, da lembrança e em processos de tomada de decisão. Dessa maneira, o conhecimento científico e a forma como ele é aprendido e ensinado passam pela dimensão emocional. Nesta perspectiva, as emoções, em especial a amorosidade, não são apenas elementos motivadores ou estimuladores da aprendizagem; elas assumem papel integrador e qualificador nos processos de reflexão e consolidação dos saberes.

A urgência de uma pedagogia das emoções é a urgência de uma docência formadora de profissionais mais humanizados e humanizadores, é a urgência de uma formação universitária capaz de produzir conhecimentos problematizados e contextualizados com os problemas reais vivenciados na atualidade pelos docentes e discentes. A urgência de uma pedagogia das emoções no ensino superior é a urgência de processos formativos que levem as pessoas a viverem melhor e mais felizes. É a urgência do entrelaçamento entre os conhecimentos técnicos e os humanizantes, entre os saberes e as histórias de cada sujeito. É a coerência de um ensino pautado no saber pedagógico vivido e não no saber transmitido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentremos agora na seção final de nosso trabalho. Nela faremos apontamentos ou proposições que possam servir de balizadores para os docentes que atuam ou desejam exercer a profissão de professor universitário. As proposições que fazemos estão sustentadas por um eixo aglutinador denominado desenvolvimento profissional docente. Sobre o qual vamos discorrer agora, procurar caracterizá-lo e situá-lo conceitualmente.

O ingresso na docência do ensino superior é realizado por diferentes modalidades: processos seletivos, concursos, análise de currículo, dentre outros. As condições para o ingresso ou os requisitos estão normalmente, relacionados à titulação ou à experiência profissional. Quanto à titulação, a LDB (n ° 9.396/96) é bastante transparente: basta ter pós-graduação *Lato Sensu*. Embora saibamos que as exigências alteram de acordo com as características da Instituição, uma vez que o docente ingressou o que se espera é que dê continuidade a sua capacitação aumentando sua titulação, quando ainda não é Doutor e, quando o for poderá prosseguir estudos em estágios de Pós-Doutorado. Mas além da titulação há outras dimensões da formação que podem aumentar exponencialmente em qualidade, não havendo um limite estabelecido. É aqui que entra o que denominamos de formação continuada.

A formação permanente pode ocorrer para adquirir conhecimentos novos ou ampliar o que já se possui, sejam eles técnicos ou pedagógicos. Ela não é uma opção do professor, mas uma condição gerada pela dinâmica do mundo moderno, pelas constantes mudanças nas tecnologias ou pela inovação no conhecimento. Isto significa dizer que o professor precisa estar ciente de que o exercício da docência demanda a permanente necessidade de aprendizado.

Entre os professores que atuam no Ensino Superior encontramos com muita frequência a crença de que, “titulado”, aprovado para o ingresso e com experiência de atuação, possui credenciais que lhe garantem o êxito profissional. É muito comum encontrarmos professores que pouco ou quase nada escrevem, não participam de programas de “formação continuada”, estudam somente o básico para ensinar, não desenvolvem pesquisa e acreditam que darão conta da profissão sem maior esforço. Muitos destes docentes apresentam resistência à participação em grupos de estudo, em cursos de formação permanente e até em reuniões de colegiado. O que se pode esperar destes docentes em termos de desempenho profissional? Muitos não possuem ciência de que podem e devem agir e atuar profissionalmente de outro modo. O importante parece se manter na instituição.

Como romper com tais práticas? Como mudar estes comportamentos? Como instituir outra cultura profissional? É aqui que surge a formação permanente orientada para o desenvolvimento profissional.

A formação permanente foi entendida ao longo deste trabalho como um movimento de autoconhecimento e de reflexão, baseado na curiosidade e no diálogo (FREIRE, 1996). A formação permanente requer experiência, mas a experiência por si só não é formadora. É necessário a reflexão para a validação da experiência. Os professores, assim como o restante da humanidade, são seres inacabados, naturalmente curiosos e, exatamente por serem assim, são vocacionados para eternamente vir a ser.

A formação permanente faz parte da educação para a vida, que marca a agenda do novo milênio. Ela não é necessária somente para a profissão docente; deve ser praticada por todos que vivem no mundo e modificam-no ao longo do seu viver. A educação ao longo da vida é caracterizada pela capacidade de se espantar frente à vida, de pensar e repensar a realidade, de pôr-se em busca contínua e ininterruptamente por ser mais, impulsionando-se ao aperfeiçoamento, ao aprendizado, às plenitudes parciais, às possibilidades de inéditos viáveis. É um processo de crescimento-conhecimento que só se faz possível pela capacidade que a consciência humana possui de relacionar linguagem, pensamento e ação, possibilitando o transitar à criticidade.

A universidade é o espaço de formação e transformação da consciência humana, da aprendizagem e do exercício da prática docente. Uma universidade que se encontra em transformação, que compreende e aceita a emergência de um novo paradigma do conhecimento e da educação, forma sujeitos capazes de dialogar, de não se fecharem em si mesmos. Ela forma para analisar, comparar, inferir abstrações da realidade concreta circundante, do todo, das partes e das relações entre estas e destas com aquele; forma professores e alunos que a problematizem, decodificando-a criticamente; historicizando-a e humanizando-a.

Aprender e ensinar requer problematização, experimentação, descobertas, ação reflexiva e autoria da própria aprendizagem. A problematização exige diálogo, sem o qual não pode se estabelecer. O diálogo que, em Freire (1987), compreende começo, meio e fim da prática pedagógica, pressupõe mais que palavra por palavra ou ação por ação, pressupõe a palavra carregada de ação e reflexão em proporções iguais. Traduz-se pela comunicação de alguém com alguém e só se faz verdadeiro em e sob condições, verdadeiramente democráticas. Mas é possível haver esse nível de diálogo na educação superior? É possível tamanha transformação no papel simbólico que o Professor Doutor ocupa?

Os professores universitários possuem uma grande influência histórica enraizada em sua docência. Ainda é compreendido que existe um caráter pragmático na prática pedagógica, onde a reprodução de modelos educacionais de transmissão, ainda é esperada nos cursos de formação. O movimento de mudança paradigmática já é encontrado em legislações de reestruturação dos cursos, aparecendo nas formas de conceber os alunos, o conceito de formação, a contextualização da prática profissional na formação inicial e na estruturação das disciplinas. Entretanto, ainda que os documentos preconizem uma formação humanizada, a abertura neoliberal e a mercantilização do conhecimento são movimentos que modificam o funcionamento institucional das universidades, atribuindo-lhes ações de produção de conhecimento “em série”, como se fossem grandes fábricas.

No trabalho docente essa lógica neoliberal vem permeando as ações pedagógicas e, em especial, as políticas de inclusão e de formação de graduandos e pós-graduandos. Os investimentos centram-se no campo da pesquisa e, em especial, nas áreas tecnológicas, onde a formação docente mostra-se mais deficiente. No cotidiano do professor em sala de aula ela aparece no aumento de alunos nas salas e na limitação do tempo destinado à docência. As atribuições dos professores universitários, que deveriam dividir o seu tempo entre ensino, pesquisa e extensão, acabam por distanciar os profissionais da realidade e de seus alunos; fazendo com que o professor seja um produtor de conhecimentos publicáveis que, em muitos casos, não se relacionam com a sua prática docente e nem com a realidade dos alunos e da comunidade acadêmica.

Daí a urgência da humanização do ensino superior e da profissão docente: é preciso resgatar as relações interpessoais da formação neste nível de ensino. É preciso romper com esse modelo científico-instrumental de conhecimento e modificar as relações e as dinâmicas da universidade e da sala de aula. É preciso que professores e alunos vivenciem a tríade “ensino-pesquisa-extensão”, para que possam conhecer a realidade, refletir sobre ela e modificá-la com clareza e seriedade. É necessária uma mudança estrutural, sociológica, filosófica e técnica que auxilie os sujeitos do processo educativo nesta empreitada.

Acreditamos que a formação permanente, nessa perspectiva, é imprescindível e temos a convicção que alavancarão resultados positivos ao conseguirmos fazer com que os docentes tenham consciência e/ou compreendam que a carreira docente demanda um percurso com outras características e finalidades que o leve a desenvolverem-se dentro do que denominamos desenvolvimento profissional. Este possibilitará que o docente avance em diferentes dimensões: teórica, prática, atitudinal, ética..., atribuindo aquilo que alguns autores denominam profissionalidade docente. A profissionalidade docente é, pois, entendida como “[...] o conjunto

maior ou menor de saberes e de capacidades (e de valores?) de que dispõe o professor e o conjunto do grupo profissional dos professores no desempenho de suas atividades num dado momento histórico.” (SARMENTO, 2009, p. 318).

Do que trata o desenvolvimento profissional ao qual atrelamos a ideia de formação permanente? Segundo Formosinho (2009) é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. É um processo em contexto. O referido autor situa a formação contínua mais localizada nas instituições de formação, nos agentes de formação, nas modalidades de formação e nos aspectos organizacionais. Por sua vez o enfoque do desenvolvimento profissional se preocupa com os processos, os conteúdos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem do aluno.

Um dos critérios da formação continuada é seu caráter assistemático, baseado em cursos de curta duração, sem preocupação com a demanda dos docentes e cuja decisão de oferta é feita pelo grupo dirigente. O desenvolvimento profissional por sua vez é

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (FORMOSINHO, 2009, p. 266).

O desenvolvimento profissional como próprio nome sinaliza é dinâmico e contínuo. O professor vai formando-se conforme avança no exercício da profissão. A ideia de desenvolvimento envolve avanço e progressão. Para desenvolver-se há que haver mudança, novas perspectivas; do contrário, seria estagnação. O professor que adota a ideia de desenvolver-se ao longo do exercício profissional, cria outros comprometimentos de natureza diversa, que supera as tarefas burocráticas ao mesmo tempo em que consciente, não necessita que alguém lhe dê motivos para estar na profissão ou aprender coisas novas. Assume a profissão com autonomia sem preocupação com as “cobranças” que muitas vezes são feitas para que os docentes se envolvam com a causa institucional ou com aprendizagem dos estudantes. Carrega consigo as determinações próprias da concepção de desenvolvimento profissional.

A concepção de desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar. Um corpo docente mais competente e mais conhecedor de certo estará mais capaz de melhorar os resultados dos alunos. (FORMOSINHO, 2009, p. 228).

O professor sustenta seu trabalho e sua docência no conhecimento. Não há segredos, quando professor é proficiente no conhecimento, o andamento do processo de ensino aprendizagem toma outra dimensão: seguro, sem sobressaltos e com impacto na aprendizagem dos estudantes. Segundo Formosinho (2009) quanto maior for a base de conhecimentos do professor, maior será a aprendizagem. O pressuposto essencial no coração desta perspectiva afirma a existência de uma base de conhecimentos, verificada e estável, independente dos contextos, que deve ser transmitida ao professor para que ele desempenhe melhor a sua tarefa. É esta independência da base de conhecimento em relação ao contexto que constitui a característica essencial deste modelo.

O desenvolvimento profissional embora preceda que o professor tome a decisão, queira envolver-se, não se sustenta na individualidade. O trabalho do professor é um trabalho em contexto, coletivo, realizado com pessoas e com o apoio de outros profissionais dentro de uma instituição, o que demanda pensar não somente em si, mas em seus pares. O crescimento profissional ocorre quando o coletivo cresce juntamente, quando há o desenvolvimento organizacional. A esse crescimento de caráter coletivo alguns autores o denominam de “ecológico”, quando há o crescimento do educador e o ambiente que se transforma pela interação. O crescimento humano leva ao crescimento dos ambientes vivenciados. “Em todo este processo veio a descobrir interfaces, relações, interações. Veio a descobrir que a profissionalidade é interativa. Veio a redescobrir que, porque o homem é um ser social, o desenvolvimento do homem profissional é contextual.” (FORMOSINHO, 2009, p. 265).

Acreditamos que o desenvolvimento profissional é permanente. Acreditamos que esse desenvolvimento leve a um outro conhecimento, que aspire à totalidade e à emancipação social dos docentes. Com base nisso, neste momento final repetimos as indagações de Morin (2013, p. 201): “[...] quem educará os educadores? Quem conduzirá iniciativas para que as reformas aconteçam? ” Acreditamos que somos nós, docentes e pesquisadores que devemos conduzir esse processo. Acreditamos que as reformas, assim como as políticas, necessitam do conhecimento técnico-científico dos pesquisadores da área para terem efetividade. E, compactuando com o autor, acreditamos que “[...] será por meio de uma multiplicação de experiências-piloto que poderá nascer a reforma da educação [...] que conduzirá à criação de um tipo de mente capaz de enfrentar os problemas fundamentais e globais e de religa-los ao concreto.” (MORIN, 2013, p. 201). As discussões no âmbito acadêmico são fundamentais para a multiplicação dessas experiências, pois, mesmo que as pesquisas não tenham uma grande visibilidade, elas transformam a realidade dos pesquisadores.

Este trabalho é uma parte do processo de ação-reflexão-ação que nos manteve envolvidos nos últimos dois anos. Mais que isso, é uma parte da trajetória e da formação profissional e humana que envolve aspirações pessoais de uma futura professora e pesquisadora. Colocamos em prática as dimensões do diálogo, do respeito, da amorosidade, da rigorosidade metódica e da reflexão que, ao longo destas páginas, defendemos serem necessárias para a docência universitária na contemporaneidade. Desejamos, neste momento final, registrar nosso olhar esperançoso para a Reforma da Educação e para a criação de novas mentalidades, pois acreditamos que o paradigma emergente e a educação libertadora que ele preconiza, são uma possibilidade viável e necessária.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elisabete; NOGARO, Arnaldo; CALLAI, Helena Copetti. Formação continuada de professores(as) e sua relação com o conceito de acontecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, MG, v.19, n.27, p.123-144, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/1072/955>. Acesso em 15 jan. 2017.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Carta prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL [SCIENCULT], 2009, Paranaíba, MS. **Anais eletrônicos**. Paranaíba, MS: UEMS, 2009, p. 352-359. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114>>. Acesso em: 5 out. 2015.

ATKINSON, Rita L. et al. **Introdução à psicologia de Hilgard**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARRACLOUGH, Geoffrey. **Introdução à História Contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/bus>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo freire?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/MEC. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 21 jun. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 14 set. 2015.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 14 set. 2015.

BROCKINGTON, Guilherme. **Neurociência e Educação: Investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico**. 2011. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/JOSE_GUILHERME_BROCKINGTON.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

CAPES - Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área Interdisciplinar 2013**. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/. Acesso em: 20 jan. 2017.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARDOSO, Ana Lucia. **Formação docente e ensino superior a distância: transição paradigmática e os impactos e contribuições das tecnologias de informação e comunicação**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2272. Acesso em: 15 jun. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças no Mundo do trabalho: Impactos da política de formação de professores. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, MG, v.17, n.1, p.77-92, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/300/283>. Acesso em 18 jan. 2017.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIURANA, E. R Complexidade: elementos para uma definição. In: CARVALHO, E. de A. e MENDONÇA, T. **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

COSTA, W. M. M. Pedagogia e complexidade: uma articulação necessária. In: CARVALHO, E. de A. e MENDONÇA, T. **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

COSTA, Daiane de Cassia Souza da. **Docência Universitária e formação pedagógica: o Estágio de Docência na pós-graduação stricto sensu**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina: Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Costa_Daiene_CS_Me_2015.pdf. Acesso em 23 jun. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 258-

271, mai./ago./2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária.** São Paulo: Cadernos de Pedagogia Universitária, 2008. Disponível em:
<http://www.prpg.usp.br/prpg/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf>. Acesso em 24 jun. 2016.

_____. **O professor universitário na transição dos paradigmas.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 1997.

_____. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Trajetórias e lugares de Formação da docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

DALVI, Maria P.; PEREIRA, Isabel P.; DIAS, Isabel S. **Formar professores no contexto da Cultura Digital.** 2003. Disponível em:
<http://www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema7/02MariaDalvi.pdf> . Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O Mistério da Consciência: Do corpo e das emoções do conhecimento de si.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **E o cérebro criou o homem.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** 6ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos. In: _____. **O ensino na universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 63-89.

DURHAM, Eunice. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.191-234. Disponível em:
<<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2000.

FERNANDES, M. C. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASSETO, M. (Org.). **Docência Universitária**. São Paulo: Papirus, 2005. p. 36-54.

FLORENTINO, J. A. A. Linearidade, complexidade e sistemas. In: RODRIGUES, L. P. (Org.). **Sociedade, conhecimento e interdisciplinaridade: abordagens contemporâneas**. Passo Fundo: UPF, 2007.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: UECE Departamento de Ciências Humanas/, 2002. 127f. Apostila. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em 30 set. 2015.

FORMOSINHO, JOÃO. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João. (coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal, 2009.

_____. Da especialização docente à formação especializada de professores. In: FORMOSINHO, João. (coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação e Participação Comunitária. In: CASTELLS, Manuel. **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. Porto Alegre: ArtMédicas, 1996, p. 53-61.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque dialético materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-90

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAMBOA, Sílvio Ancizar Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRASSI, Marline. H; SCHNEIDER, Ledi. Formação Continuada e Docência no Ensino Superior. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, IV, 2006, Porto Alegre, **Anais** (CD - ROM). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOPPEN, Norberto; LAPOINTE, Liette; MOREAU, Eliane. Um guia para a Avaliação de Artigos de Pesquisa em Sistemas de Informação. **REAd**, Porto Alegre, RS, v.2, n.2, p. 1-34, nov. 1996. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19397/000300124.pdf?sequence=1>>. Acesso em 1 out. 2015.

HOSS, Ligia Beatriz. **Compromisso social e formação pessoal no ensino de ciências exatas (re) pensando a ação docente**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) - Centro Universitário, UNIVATES, Lajeado, 2009. Disponível em:
<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/90/1/LigiaHoss.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

INEP. Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas. **Ministério da Educação/Censo**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em 22 jun. 2016.

JACOB, Vera Lúcia. **Poder do estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA**. Belém, PA: SPEP/GRAPHITE, 1997.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LEITE, Denise. Pedagogia Universitária no Rio Grande do Sul. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS, 2003.p. 193-204.

LENT, Robert. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2010.

LÔ, Wanderson Wendel Noronha. **Complexidade e fragmentação na dinâmica curricular de um curso de bacharelado em Administração**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UCB, Brasília, 2012. Disponível em:

http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1725. Acesso em: 29 jun. 2015.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-34.

MACHADO, Ana Maria Ortiz. **Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender**. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2006. Disponível em:

<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3688/1/386375.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **O método das ideias: habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina; 2001.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/D_professor_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 304-316.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Avelino R.; OLIVEIRA, Neiva A. Modelos de Formação humana: paideia, Building e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carolos; DALBOSCO, Cláudio A.; HERMANN, Nadja, (orgs). **Percursos Hermeneuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: Editora da PUC RS, 2014.

OLIVEN, Arabela Campos. **Paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

PARZIANELLO, Geder. Uma crítica ao laissezfaire da formação de professores para cursos de Jornalismo no Brasil. **Revista Eletrônica Gestão Universitária**. São Paulo, maio. 2004. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/uma-critica-ao-laissez-faire-da-formacao-de-professores-para-cursos-de-jornalismo-no-brasil>>. Acesso em 22 jun. 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTAL MEC. Número de brasileiros com graduação cresce 109,83% em 10 anos. **Ministério da Educação/Censo**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17725:numero-de-brasileiros-com-graduacao-cresce-10983-em-10-anos>. Acesso em 21 jun. 2016.

RABELO, João José Evangelista. **Docência em engenharia: uma experiência de formação a partir do pensamento complexo**. 2011. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCSP, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13291. Acesso em: 29 jun. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de Setembro de 2004.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Um discurso sobre as Ciências.** Porto: Afrontamento, 1998.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto, Portugal, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade - políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-53.

SIMÕES, Estela Mari Santos; NOGARO, Arnaldo. **Neurociência Cognitiva para educadores: aprendizagem e prática docente no século XXI.** Curitiba: CRV, 2016.

STELZER, Joana; DELIGDISCH, Marta Elizabeth; GONÇALVES, Everton das Neves. A trajetória da universidade e do ensino superior brasileiro sob o prisma da autonomia: uma visão histórico-administrativa para uma emergente discussão. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 2011. Florianópolis. **Anais eletrônicos do XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul.** Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/30317/7.8.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002

VIDAL, Eva S. N.; BEHRENS, Marilda A.; MIRANDA, Simone. A conexão das abordagens pedagógicas na sociedade do conhecimento. In: BEHRENS, Marilda A. (Orgs.) **Docência Universitária da Sociedade do Conhecimento.** Curitiba: Champagnat Editora, 2003.

ZAMBALZA, Miguel Ángel. **O Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ZATTAR, Simone. **Aprender a ser reflexivo: um desafio na formação profissional do professor universitário.** 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCPR, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=739. Acesso em: 15 jun. 2015.