

DANIELA FERNANDA VIDUANI SOPRAN GIL

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DOS/DAS PROFISSIONAIS LIBERAIS
INSERIDOS/AS NA ATIVIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Professora Doutora Ruth Pavan



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2013**

Ficha catalográfica

Gil, Daniela Fernanda Viduani Sopran
G463c A concepção de educação e de ensino e aprendizagem dos/as
profissionais liberais inseridos/as na atividade docente da educação
superior / Daniela Fernanda Viduani Sopran Gil; orientação, Ruth Pavan,
2013.

142 f. + Anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo
Grande, 2013.

1. Professores – Formação 2. Práticas pedagógicas 3. Professores
Universitários I. Pavan, Ruth II. Título

CDD – 378.125

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DOS/DAS PROFISSIONAIS LIBERAIS
INSERIDOS/AS NA ATIVIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

DANIELA FERNANDA VIDUANI SOPRAN GIL

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Ruth Pavan (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Prof^ª Dr^ª. Maria Cristina de Lima Paniago Lopes (UCDB)

Campo Grande, 22 de Abril de 2013.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2013**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido esposo Paulo Gil pelo respeito à minha trajetória de pesquisa e respeito, principalmente, ao tempo que precisei estar ausente, sem em nenhum momento sequer cobrar-me por tal ausência. Descobri com ele, nesse percurso, que amor é muito mais do que estar presente. Descobri que amor é respeitar e suportar a ausência do outro, também se ausentando para permitir que o outro cresça. Grata por permitir meu crescimento com tanta liberdade. Você sabia que era breve e me esperou retornar desse exílio intelectual. Amo você!

Ao meu filho Matheus, minha dádiva de Deus, que sofreu com as minhas ausências, mas soube entender, mesmo que isso lhe custasse muita dor pela falta de tempo comigo. Amo você incondicionalmente e para a eternidade! Grata. Muito grata pela compreensão, mesmo que rebelde, nos seus oito anos de vida. Espero ser para você o que você é para mim: meu porto seguro.

À minha querida orientadora, professora Ruth Pavan, pelo carinho e paciência em me apontar os caminhos, corrigir meus devaneios e equilibrar minha militância para atender ao rigor da pesquisa. Com ela aprendi, na prática, a incompletude do ser humano e a possibilidade de continuar acreditando na mudança. Por sua amorosidade e boniteza em me orientar, dedico-lhe este trabalho, com amor e respeito. Grata por acreditar que essa pesquisa era possível.

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas a quem devo gratidão nesse momento... Sujeitos que, durante minha trajetória de pesquisa, me marcaram e contribuíram para que essa dissertação chegasse a termo.

Grata a Deus pela oportunidade da vida, pela força que me concede e pela esperança que me anima.

Grata ao meu esposo Paulo e filho Matheus, que muito respeitaram meu momento, torceram por mim e sofreram com a minha ausência. Saibam que o sofrimento foi recíproco.

Grata à minha família pela torcida e pelo incentivo.

Grata à professora Ruth Pavan, que amorosamente me orientou.

Grata ao Grupo de Pesquisa “Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente” pelas discussões, leituras e pesquisas que me fizeram crescer e respeitar olhares.

Grata a todos/as os/as funcionários/as da Universidade Católica Dom Bosco pelo tempo que passamos; às professoras do programa, que sempre se mostraram disponíveis à construção do conhecimento em comunhão; às/aos colegas mestrandos/as e doutorandos/as, pela partilha e pelas reflexões que nos fizeram melhores.

Grata a todos/as os/as que fazem parte da instituição em que trabalho como coordenadora, pelo apoio em tantos momentos importantes; aos sujeitos da minha pesquisa, pela disponibilidade e abertura ao diálogo.

Grata às professoras da banca examinadora, pelas quais guardo profundo respeito e admiração, pela disponibilidade de ler e contribuir para esta pesquisa.

Grata sempre...

Miudezas...
“*Percorro todas as tardes um quarteirão de paredes nuas.*
Nuas e sujas de idade e ventos.
Vejo muitos rascunhos de pernas de grilos pregados nas pedras.
As pedras, entretanto, são mais favoráveis a pernas de moscas do que
de grilos.
Pequenos caracóis deixaram suas casas pregadas nestas pedras
E as suas lesmas saíram por aí à procura de outras paredes.
Asas misgalhadinhas de borboletas tingem de azul estas pedras.
Uma espécie de gosto por tais miudezas me paralisa.
Caminho todas as tardes por estes quarteirões desertos, é certo.
Mas nunca tenho certeza
Se estou percorrendo o quarteirão deserto
Ou algum deserto em mim.”

Manoel de Barros (2001, p. 39).

GIL, Daniela Fernanda Viduani Sopran. *A concepção de educação e de ensino e aprendizagem dos/as profissionais/a liberais inseridos/as na atividade docente da Educação Superior*. Campo Grande, 2013. (142 p.) Dissertação (mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, mais diretamente ao grupo de pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Tem como objeto de pesquisa analisar as concepções de educação e processo de ensino e aprendizagem dos/das profissionais liberais que atuam como docentes na Educação Superior. Os objetivos específicos consistem em: a) Identificar o processo histórico da Educação Superior no Brasil; b) caracterizar as concepções de educação e processo de ensino e aprendizagem presentes na história da Educação; c) compreender as concepções de educação e processo de ensino e aprendizagem dos/as profissionais liberais que atuam como docentes na Educação Superior. Como referencial teórico utilizamos os autores que abordam a Educação Superior em uma perspectiva crítica, dos quais destacamos Apple, Au e Gandin (2011), Cunha (1989, 1996, 2005a, 2005b, 2006, 2007), Freire (1995, 1997, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), Gadotti (1995, 2011), Gauthier Gauthier e Tardif (2010), Hypolito (1997), Lucarelli (2007), Santos (1999), Veiga (2006, 2008a, 2008b), entre outros. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. A escolha foi por seis professores/as de uma instituição de Educação Superior de caráter privado, localizada na capital de Mato Grosso do Sul. Por meio da análise histórica, foi possível concluir que houve diferentes concepções de educação e ensino e aprendizagem, com destaque para a tradicional, a tecnocrática e a crítica. Essas abordagens ainda marcam as concepções atuais. Com relação à concepção de educação e de processo ensino e aprendizagem dos/as docentes entrevistados/as, estes/as destacam a importância da educação como conquista necessária para a atuação no mercado de trabalho e salientam que o processo ensino aprendizagem deve estar estreitamente articulado com as questões pertinentes a isso, revelando a forte presença da concepção tecnocrática.

Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas - Educação Superior – Profissionais Liberais.

GIL, Daniela Fernanda Viduani Sopran. *The view on education and the teaching-learning process of professionals from different areas of knowledge working as professors at an educational institution of higher learning*. Campo Grande, 2013. (142 pp.) Master's Thesis (MA). Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This study is connected to the Research Program on Pedagogical Practices and their Relationship to Teacher Training, more directly to research group on Curriculum, Pedagogical Practices and Teacher Training. Its aim is to analyze the view on education and the teaching-learning process of professionals who work as professors in higher education. Its specific aims are: a) to identify the historical process of higher education in Brazil; b) to characterize the views on education and the teaching-learning process throughout the history of education; c) to understand the views on education and the teaching-learning process of professionals who work as professors in higher education. The theoretical framework was made up of authors who approach higher education from a critical perspective, particularly Apple, Au and Gandin (2011), Cunha (1989, 1996, 2005a, 2005b, 2006, 2007), Freire (1995, 1997, 2011th , 2011b, 2011c, 2011d), Gadotti (1995, 2011), Gauthier (2010), Hypolito (1997), Lucarelli (2007), Santos (1999), Veiga (2006, 2008a, 2008b), among others. The study used a qualitative methodological approach and employed semi-structured interviews for the collection of data. The author chose six professors of a private higher education institution located in the capital of Mato Grosso do Sul, Brazil. The study's historical analysis shows that there have been different views on education and the teaching-learning process, especially the traditional, the technocratic and the critical approaches, which are still influential at present. As to the view on education and the teaching-learning process of the interviewed professors, the latter highlight the importance of education as a condition to enter the labor market and need for the teaching-learning process to be closely articulated with issues relevant to that market, thereby revealing a marked presence of the technocratic view.

Keywords: Pedagogical Practices - Higher Education – Professionals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Trajetória de pesquisa: questões, problema e indagação.....	11
Estrutura da Dissertação.....	17
CAPÍTULO I – GÊNESE E DIFERENTES CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SUBJACENTES À TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	20
1.1 Pedagogia jesuítica: uma leitura do processo educacional no contexto da nossa colonização	22
1.2 Pedagogia positivista: a consolidação da concepção burguesa de educação e a ideologia da ordem e do progresso.....	35
1.3 Pedagogia tecnocrática: discussão sobre a racionalidade técnica	46
1.4 Pedagogia crítica e Pedagogia universitária: discussão e debate atual.....	59
CAPÍTULO II - O PERCURSO DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
2.1 Objetivo Geral.....	81
2.2 Objetivos Específicos	81
2.3 Metodologia da Pesquisa	81
CAPÍTULO III - A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM DISCUSSÃO	91
3.1 A escolha da docência: uma via para compreender a concepção de educação, ensino e aprendizagem dos sujeitos de pesquisa	92
3.2 Docência na Educação Superior: reflexões e apontamentos sobre a aula e a participação dos/das estudantes na visão dos/das docentes	98
3.3 O encontro com os/as docentes e o diálogo sobre aprender e ensinar.....	106
3.4 A concepção de Educação e de Educação Superior dos/as profissionais liberais professores/as	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS E O RETORNO AO PONTO DE PARTIDA	121
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
FREIRE (2011b, p. 30).

Trajetória de pesquisa: questões, problema e indagação

A pesquisa nos remete ao desafio do que nos inquieta, do que nos desassossega, do que nos cala por faltar voz para um diálogo epistemológico que busque, dentre inúmeras possibilidades, a possibilidade de ressignificação. Frente a essa busca por respostas às perguntas que foram sendo formuladas ao longo de minha prática profissional nasceu esta pesquisa. Várias outras razões podem ser apresentadas como definidoras das escolhas que aqui destacamos. Um fator de relevância e que se torna importante destacar é a experiência profissional, acadêmica e o lugar onde essa pesquisa se originou e nasceu.

Como coordenadora geral pedagógica de uma faculdade privada na capital de Mato Grosso do Sul, convivo diariamente com profissionais liberais que escolheram a docência na Educação Superior por diferentes motivos, os quais procuramos problematizar a partir do

objeto da pesquisa. Nesse convívio diário com professores e professoras que não possuem formação pedagógica para o exercício da docência, deparei-me com grandes desafios e inquietações. Cursei magistério por quatro anos durante meu Ensino Médio e, em seguida, ingressei no curso de Pedagogia por mais quatro anos. Após oito anos de formação, busquei a pós-graduação *lato sensu* em métodos e técnicas de ensino por mais um ano. Nesse tempo já contava 23 anos de vida e nove de formação profissional.

Em minha trajetória profissional passei pelos diferentes segmentos do ensino como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, coordenadora pedagógica da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio. Pude pisar no chão da escola trazendo em minha bagagem todos os sonhos e convicções a respeito de uma educação que pudesse, de alguma forma, contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e autônoma desde a mais tenra idade de meus educandos e minhas educandas. Após esse percurso, em 2006, ingressei na Educação Superior desta instituição que ora pesquisamos. Como coordenadora pedagógica, coordeno todas as coordenações de curso, bem como assuntos acadêmicos e pedagógicos da instituição no que se refere a estudantes e docentes.

Foi nessa caminhada que alguns incômodos se apresentaram. Como falar e discutir Educação Superior, avaliação, processos de ensino e aprendizagem com profissionais liberais era o mote da questão. De que forma fazê-los refletir sobre esses assuntos pertinentes ao seu trabalho pedagógico também me inquietava. De outro lado, podia perceber na conversa com estudantes que eles e elas aprendiam, sim. Minha curiosidade em ouvir esses/as profissionais só fez aumentar.

Assim, pelo desassossego, pelos questionamentos que me causaram, pela curiosidade que me despertaram, sobretudo, pelas concepções sobre educação, ensino e aprendizagem oriundas dos bacharéis e das bacharelas que ocupam a função de ser professor e professora na Educação Superior, debruçamo-nos e mergulhamos neste desafio. Inquietações e provocações tornaram-se elementos decisivos a quem, de uma forma ou de outra, buscou por reflexões. Questionamentos, curiosidade, inquietações, desassossego, provocações e reflexões. Esses foram os elementos constituintes que impulsionaram a pesquisa.

As inquietações e a necessidade de compreender os/as professores/as nas suas concepções acerca de sua prática pedagógica também foram decisivas e definidoras nesse

processo de pesquisa. Como afirma Cunha (1989, p. 16), e fazendo nossas as palavras dela, “a educação é uma ato político e eu precisava definir meu caminho”. E sendo a universidade uma instituição contextualizada, datada e situada num tempo e espaço históricos, conforme Cunha (1989, p. 22), o jogo das relações estabelecidas entre escola e universidade precisa ser, “cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica”. Nesse sentido, destacamos a “não neutralidade pedagógica” e caracterizamos, com Cunha (1989, p. 22), “o ensino como um ato político socialmente localizado”.

Ao reconhecermos a educação como ato político, datado, situado, baseado na não neutralidade pedagógica e, enfim, contextualizado, procuramos investigar neste trabalho quem são e o que pensam os/as profissionais liberais que estão atuando na formação universitária de jovens e adultos/as.

Suas concepções sobre educação, ensino e aprendizagem podem explicar e justificar práticas que se encaminham ou não para a superação da ordem vigente e demonstrar a serviço de quem se organiza (ainda) a Educação Superior no Brasil. Conforme Volpato (2010, p. 103), “as rupturas com os modelos tradicionais são desejáveis tanto para os professores, quanto para os alunos. E a pesquisa pode ser um importante instrumento para tal.”

O interesse por esta pesquisa ocorreu também, e muito, pela importância do tema, a compreensão da concepção de educação, ensino e aprendizagem que têm os/as profissionais liberais inseridos/as na atividade docente da Educação Superior. Buscou-se compreender o que pensam acerca da atividade pedagógica que desenvolvem, trazendo também para o debate sua ancoragem na trajetória histórica da educação no Brasil, abrangendo a educação universitária nesse contexto, para que se pudessem analisar seus desdobramentos e atravessamentos, numa perspectiva crítica que compreende o sujeito histórico marcado por fatores culturais, econômicos e sociais.

Conforme já dissemos, o objeto de pesquisa traz a discussão sobre a concepção de educação e de ensino e aprendizagem dos/as profissionais liberais inseridos/as na docência da Educação Superior, e limitou-se a investigar e compreender as concepções que os/as profissionais liberais têm acerca da atividade docente, já que não possuem formação em licenciatura, que, a princípio, os “prepararia” para exercer a docência. É importante destacar e explicar o motivo da escolha desse objeto de pesquisa centrado no/na docente:

A perspectiva de estudar o professor como sujeito da ação pedagógica contribuiu para entendê-lo na sua condição técnica, profissional e pessoal. Os professores atuam como seres humanos, individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que estabelecem no desenvolvimento de seu trabalho são, portanto, relações humanas, individuais e sociais. Diferente de um objeto material, que pode ser reduzido às suas partes, o ser humano é complexo e só pode ser compreendido a partir de sua natureza física, biológica, histórica, individual, social e simbólica, como totalidade. (VOLPATO, 2010, p. 21).

Com base nessa afirmação, podemos questionar de que forma esse/essa professor/a confronta-se com a sua realidade para repensá-la de forma crítica ou se apenas não se confronta, mas se conforma e continua sua caminhada buscando explicações e justificativas em discursos estéreis e pouco produtivos para pensar a sua prática pedagógica na universidade.

Sobre a revisão de literatura na vertente dos estudos acerca da Educação Superior e pedagogia universitária, mais precisamente no recorte proposto para essa pesquisa e em ordem cronológica, temos a tese de doutorado de Gildo Volpato, pela Unisinos em 2007, sob o título *Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior*, orientada por Maria Isabel da Cunha. Volpato afirma em seu resumo que:

[...] foi tomado como objetivo de pesquisa o compreender as representações e as práticas pedagógicas bem avaliadas pelos alunos, realizadas por profissionais liberais, docentes universitários. Procuraram-se identificar os possíveis interferentes e impactos que ocorrem nesse processo, decorrentes da história pessoal dos docentes, dos sistemas de avaliação institucional, dos valores próprios do campo profissional e do contexto mais amplo da sociedade [...].

Amali de Angelis Mussi Gregório, em 2007, pela PUC/SP, defendeu sua tese de doutorado *Docência no Ensino Superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional*, sob a orientação de Vera Maria Nigro de Souza Placco, trazendo como foco principal “os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que exercem a docência no ensino superior”.

Em 2008, Suzana Cini Freitas Nicolodi defendeu sua dissertação de mestrado na Unisinos intitulada *A constituição da docência na educação profissionalizante de ensino médio*, sob a orientação de Maria Isabel da Cunha. Para Nicolodi, “o estudo se propôs a investigar a constituição da profissionalidade de docentes que atuam na educação profissional de ensino médio, e que não possuem formação específica para o magistério”.

Em 2009, a tese de doutorado *Docência universitária: a aula em questão*, de Edileuza Fernandes da Silva, pela UnB, sob a orientação de Ilma Passos de Alencastro Veiga, representa uma contribuição para os estudos na área da docência na Educação Superior. Segundo Silva:

Esta tese se originou das inquietações que, ao longo de minha trajetória profissional, venho vivenciando em relação à docência e que se intensificaram na experiência como professora e pesquisadora da educação superior, fazendo com que elegeisse a docência universitária como tema de investigação. O estudo pautou-se nas reflexões sobre a organização, desenvolvimento e avaliação de aulas de nove disciplinas de Cursos da UnB, procurando identificar inovações nos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, e que sinalizam rupturas quanto à forma de lidar com o conhecimento.

Para finalizar, em 2009, encontramos as contribuições de Silvia Maria Barreto dos Santos, que, em sua tese de doutorado intitulada *Docência universitária na era da Imprevisibilidade: dilemas e possibilidades*, sob a orientação da professora Maria Estela Dal Pai Franco, pela UFRGS, traz a discussão sobre os “dilemas e possibilidades” com que o/a professor/a universitário/a se depara na denominada “sociedade do conhecimento”.

Nesse sentido, trazemos a discussão sobre a concepção de educação, ensino e aprendizagem dos/as profissionais liberais com o propósito de levantar questões e reflexões sobre as quais, a partir da revisão de literatura, não encontramos registros diretamente vinculados a essa temática. Com essa pesquisa busca-se contribuir com os estudos na área da docência da Educação Superior, abrindo caminhos para novas pesquisas e horizontes na área da pedagogia universitária, deixando, a quem se interessar, mais perguntas, inquietações e perspectivas de novas contribuições nessa área.

Nossa pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Para justificar a escolha trazemos Santos Filho e Gamboa (1997, p. 43):

[...] a pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas [...] Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno.

Assim, a opção pela pesquisa qualitativa se dá pelas contribuições que ela traz a esse estudo, procurando compreender o/a professor/a como ser histórico e socialmente contextualizado, bem como suas concepções acerca da educação e do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, os pressupostos teóricos foram discutidos e pautados em autores que pesquisam e teorizam sobre a educação a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

Os procedimentos adotados em consonância com a pesquisa qualitativa obedeceram às seguintes fases: definição do problema, levantamento de literatura e formulação do referencial teórico, investigação empírica com a coleta dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas e, por fim, a análise dos dados por meio da interpretação das respostas dos/das professores/as.

Ainda com relação ao instrumento de coleta, destacamos que, para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos” e justifica-se pelo fato de que é possível valorizar a presença do investigador, oferecendo perspectivas possíveis para que o/a entrevistado/a alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo com isso a pesquisa e, além disso, buscam-se respostas por meio de um roteiro com questões, além de básicas, não fechadas, e que dê margem para que o/a pesquisador/a explore, ao longo de seu desenvolvimento, outras interrogativas à medida que recebe respostas de seus sujeitos de pesquisa.

Foram escolhidos/as professores e professoras de uma instituição de Educação Superior de caráter privado, localizada na capital de Mato Grosso do Sul, que possui as características de uma instituição voltada para formação profissional sem a obrigação da pesquisa, que conta com seis cursos de bacharelado em funcionamento (Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem e Fisioterapia), além de

dois cursos tecnológicos e duas licenciaturas, mas que, pelos critérios estabelecidos, foram desconsiderados. Foram entrevistados seis professores/a, um de cada curso.

A escolha de seis professores/as está pautada no caráter qualitativo dessa pesquisa; portanto, não estão em questão dados quantitativos, e sim o aprofundamento da análise do campo pesquisado.

Em articulação com o campo empírico, os estudos bibliográficos foram constantes e relevantes para a produção científica desenvolvida durante e ao final da trajetória desta pesquisa.

Estrutura da Dissertação

A estrutura deste trabalho está organizada em três capítulos, com esta introdução que os precede e com as considerações finais que os sucedem.

O primeiro capítulo intitula-se *“Gênese e diferentes concepções pedagógicas de educação e o processo de ensino e aprendizagem subjacentes à trajetória histórica da Educação Superior no Brasil”* e organiza-se em quatro subitens, que procuram dar conta dos fatores históricos que produziram a educação brasileira como a vivenciamos hoje. O primeiro item do capítulo 1 traz a *“Pedagogia jesuítica: uma leitura do processo educacional no contexto da nossa colonização”*; o segundo item discute a *“Pedagogia positivista: a consolidação da concepção burguesa de educação e a ideologia da ordem e do progresso”*; o terceiro aborda a *“Pedagogia tecnocrática: discussão sobre a racionalidade técnica”*; e o quarto e último item procura abranger a *“Pedagogia crítica e pedagogia universitária: discussão e debate atual”*. O aprofundamento do conteúdo de cada item está detalhado no início do capítulo 1. É importante ressaltar que o capítulo se estende em quantidade de informações e dados históricos pela preocupação em compreender com maior riqueza de detalhes sob qual processo se dão as concepções atuais dos/as nossos/as interlocutores/as, já que acreditamos que a produção do que somos é profundamente marcada pela história do que nos faz pessoas e profissionais da Educação Superior nos dias atuais. Procuramos na história muitas respostas para a pergunta acerca do que nos produziu e permanentemente continua nos produzindo; além disso, buscamos na densidade teórica subsídios para compreender as

respostas de nossos/as profissionais liberais, colaboradores/as desta pesquisa, procurando, sobretudo, embasar-nos de forma que a análise dos dados pudesse ser, de fato, compreendida pelas pesquisadoras e por quem se interessar por esta pesquisa.

Já o segundo capítulo traz os procedimentos metodológicos de pesquisa. Nele apresentamos nossa metodologia a partir de uma perspectiva crítica, caracterizando-se pela abordagem qualitativa que teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. E o terceiro capítulo, *“A docência universitária em discussão”*, traz a sistematização dos dados empíricos, por meio da categorização das respostas dos/as entrevistados/as: a primeira categoria do capítulo, *“A escolha da docência: uma via para compreender a concepção de educação, ensino e aprendizagem dos sujeitos de pesquisa”*, apresenta e contextualiza a instituição e os sujeitos da pesquisa, além de sua escolha da docência. A segunda categoria do capítulo, *“Docência na Educação Superior: reflexões e apontamentos sobre a aula e a participação dos/das estudantes na visão dos/das docentes”*, problematiza o cotidiano de sua aula e a participação dos alunos/as durante suas aulas. A terceira categoria, *“O encontro com os/as docentes e o diálogo sobre aprender e ensinar”*, visa compreender a concepção desses/as profissionais sobre ensino e aprendizagem, além de implicações e atravessamentos sociais. Por último, a categoria 4 do capítulo 3, *“A concepção de educação e de Educação Superior dos/as profissionais liberais professores/as”* analisa essas concepções. Com essa categorização procuramos compreender o/a docente da Educação Superior formado em cursos de bacharelado que atua na e para a formação de sujeitos.

Finalmente, apresentamos as considerações finais deste trabalho, sabedoras do inacabamento do tema ora apresentado e com o desejo de descortinar novos horizontes e novas possibilidades de pesquisa na área da pedagogia universitária, como campo de estudo marcado por desafios constantes. Isso quer dizer que novas e muitas possibilidades podem se abrir para futuras pesquisas em educação nessa área e deixamos as portas abertas para isso, pois, assim como Freire, assumimos o nosso inacabamento e assumimos, acima de tudo, que, pelo inacabamento que nos faz gente que gosta de gente, estamos conscientes que, no dizer de Paulo Freire,

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2011b, p. 53).

Importa-nos, principalmente, a nossa capacidade de aprender decorrente da possibilidade da pesquisa, que “sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 2011b, p. 67). Aprendemos e nos inquietamos, e assim continuamos, sempre na construção daquilo que nos incomoda e nos provoca na Educação Superior: sua qualidade e seu emaranhado de possibilidades.

CAPÍTULO I. GÊNESE E DIFERENTES CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SUBJACENTES À TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.
(FREIRE, 2011b, p. 30).

Ao tratarmos da docência na Educação Superior sob uma perspectiva crítica de análise e discussão, consideramos a pertinência de um debate voltado a uma direção que contemple a trajetória histórica da educação no Brasil e seus atravessamentos políticos, econômicos, sociais e culturais. Entendemos que, sem contextualizar a docência universitária e a Educação Superior, não teremos possibilidades de compreender o que nos faz docentes no cenário educacional brasileiro.

Como Gadotti (1995, p. 55) afirmou – e acolhemos aqui suas palavras para justificar a crença numa educação melhor e de qualidade, para além da racionalidade técnica, e muito fortalecidos/as pelos ideais de quem escolhe o caminho de uma educação crítica –, “muitos dos que escolheram a educação, como ponto central de suas reflexões, tem chamado particularmente a atenção para os gritantes desequilíbrios e disparidades no interior do próprio sistema educacional”.

O/a professor/a, nesse sentido, é o sujeito escolhido nessa arena de conflitos, mas está longe, muito longe, de encerrar-se em si mesmo: “a ideia é de que, por esta via¹, entenderemos melhor as condições sócio-histórico-culturais de ensino e, ao mesmo tempo, faremos avançar a área da educação de professores” (CUNHA, 2005b, p. 35).

Para dar conta dos cinco itens de discussão que abrangem este capítulo nos ancoramos nos/as seguintes autores/as: Anastasiou (2004), Anastasiou e Pimenta (2010), Apple, Au e Gandin (2011), Aranha (2006), Becker (1993), Bittar (1995), Castanho (2006), L. A. Cunha (2007), Cunha (1989, 2005a, 2005b, 2006, 2007), Cury (2008), Enricone (2007), Fávero (1999), Ferreira Jr. e Bittar (2008), Fischman e Sales (2010), Freire (1995, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), Gadotti (1995, 2011), Gauthier (2010), Hypolito (1997), Loiola e Borges (2010), Lopes (1996), Lucarelli (2007), Manacorda (1995), Martineau (2010), Minayo (1996), Mizukami (1986), Pavan (2008, 2011), Ribeiro (1994), Santos (1999), Silva (2008, 2009), Vasconcelos (2005), Veiga (2006, 2008a, 2008b), Zabalza (2004), entre outros/as.

Admitimos que alguns autores e algumas autoras podem ter ficado de fora dessa discussão, não por tratar de aspectos menos importantes, mas pelo fato de que não é possível esgotar o assunto e sua multiplicidade de relações que permeiam a prática na Educação Superior.

O primeiro item, pedagogia jesuítica, faz referência ao início da formação do sistema educacional brasileiro colonizado pela hegemonia europeia e suas formas de espoliação. O segundo item, pedagogia positivista, posiciona a educação no momento histórico em que os dogmas da igreja foram paulatinamente substituídos pelos dogmas da racionalidade técnica e a suposta neutralidade da ciência, proclamando a ordem e o progresso das nações. No terceiro

¹ A de considerar o professor e a professora como sujeitos que nos ajudarão a compreender suas concepções acerca da educação, ensino e aprendizagem na educação superior.

item, pedagogia tecnocrática, trazemos para o cenário de discussão o momento perverso, excludente e violento da ditadura militar no Brasil e seus atravessamentos para a educação, em defesa da bandeira do tecnicismo e suas formas de alienação. Já no quarto item fazemos menção à pedagogia crítica como momento de possível conscientização e libertação, para além de uma relação entre opressores e oprimidos na educação, em que fraturas são possíveis. Ainda no mesmo item, discutimos a pedagogia universitária, caracterizando o debate atual no cenário da universidade e seu processo de ensino e aprendizagem, por meio da aula e formação docente.

Assim, abordar alguns aspectos e temas que fazem parte da universidade, suas diferentes concepções pedagógicas, bem como o processo de ensino e aprendizagem, elementos esses marcados e atravessados pelas bases históricas que a construíram, é o objeto de discussão do capítulo 1 dessa pesquisa, para que, conhecendo sua trajetória e seu contexto, possamos refletir e compreender práticas pedagógicas universitárias, sem qualquer pretensão de esgotar a totalidade do debate que envolve a Educação Superior.

1.1. PEDAGOGIA JESUÍTICA: UMA LEITURA DO PROCESSO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA NOSSA COLONIZAÇÃO

Minha terra é boniteza de águas que se precipitam, de rios e praias, de vales e florestas, de bichos e aves. Quando penso nela, vejo o quanto ainda temos de caminhar, lutando, para ultrapassar estruturas perversas de espoliação. [...] Pensava nela e nela penso como um espaço histórico, contraditório, que me exige como a qualquer outro decisão, tomada de posições, ruptura, opção (FREIRE, 1995, p. 26).

Para compreender algumas práticas pedagógicas que se apresentam no contexto educacional, mais especificamente no âmbito da pedagogia universitária², importante se faz conhecer o percurso histórico da educação, independentemente da etapa de escolarização que nos propomos a discutir nesse item, sendo importante lembrar “que a educação brasileira se orienta historicamente pelo modelo europeu” (SILVA, 2009, p. 18) para isso foi utilizada “a catequese como forma de difundir os princípios religiosos” (SILVA, 2008, p.20), servindo

² Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 2, pedagogia universitária é o termo empregado para designar o “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (CUNHA, M.; ISAIA, S., 2006, p. 351).

assim de modelo e “de base para a organização escolar” (SILVA, 2008, p. 20). A proposta é trazer a pedagogia jesuítica para o debate em questão, com as lentes voltadas para os séculos XVI e XVII, já que esse tempo nos revela o início da colonização do Brasil pelos portugueses e, como afirma Gauthier (2010, p. 126), “só no século XVII aparecem um discurso e uma prática formalizados que se possa qualificar de pedagogia”:

[...] Por pedagogia entendemos aqui a codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar ao aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor (GAUTHIER, 2010, p. 126).

Para apresentar a história desse tempo e espaço, trazemos as contribuições de Bittar (1995), L. A. Cunha (2007), Gauthier (2010) e Manacorda (1995), com apontamentos complementares de Anastasiou (2004), Anastasiou e Pimenta (2010), Cunha (1989), Hypolito (1997), Freire (1995, 2011a, 2011d), Silva (2008, 2009), Vasconcelos (2005) e de Mizukami (1986).

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. [...] Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns aspectos; por isto, devem ser elas analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Antes das incursões pelas veredas históricas, é importante esclarecer a escolha de relatos buscados em fontes que possam parecer não denotar uma análise crítica das situações apresentadas. Nossa preocupação é, num primeiro momento, narrar os fatos e, em momentos oportunos, trazer o olhar de autores/as críticos/as sobre as narrativas que serão apresentadas.

Esse recurso se faz necessário para o estabelecimento de um equilíbrio entre subjetividade e objetividade no ato de pesquisar. [...] Com base nessas considerações, os documentos da época são importantes, uma vez que com eles devemos buscar um melhor conhecimento sobre o passado. No entanto, valorizar o conhecimento do passado, tarefa específica do historiador, não significa concordar com ele (BITTAR, 1995, p. 227).

Já a análise crítica da situação de ensino e aprendizagem percorrida em suas tramas históricas nos conduz a (in) conclusões importantes acerca dos atravessamentos que condicionam ou libertam os sujeitos da/na aprendizagem, sejam educadores/as ou educandos/as. Compreender a trajetória³ e contextualizá-la nos desperta para as marcas que nos condicionam na educação, seja em que etapa for. Nesse sentido é que nos debruçaremos sobre o início da construção pedagógica nesse continente chamado Brasil, por meio do debate trazido pelos/as autores/as apontados/as anteriormente, bem como a presença brasileira no processo educacional sentida/vivenciada até hoje na sala de aula, como é o caso da pedagogia jesuítica.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. [...] Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque o individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repitamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (FREIRE, 2011d, p. 104 e 105).

Pedagogia jesuítica, pedagogia tradicional ou mesmo “concepção bancária da educação” (FREIRE, 2011d) são denominações que estão atravessadas pela característica de adaptação do sujeito (educando) a uma proposta educacional caracterizada pela pretensa homogeneização, cujo objetivo se revela em “controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo” (FREIRE, 2011d, p. 91). E mais: formaram-se, segundo Freire (2011a), as marcas de uma sociedade de “inexperiência democrática” (p. 89) devido à nossa colonização, que “foi, sobretudo, uma empreitada comercial” (p. 91), já que “os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra

³ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 2, trajetória é o termo empregado para designar “porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações anteriores ou posteriores, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica” (CUNHA, M.; ISAIA, S., 2006, p. 367).

descoberta, uma civilização” (p. 91), sobretudo porque na verdade o que lhes interessava era “a exploração comercial da terra” (p. 91).

No momento em que na Europa ocidental a escola moderna ganhava contornos, com classes organizadas por faixa etária e por grau de aprendizagem, conforme narra Bittar (1995), considerando que “a concepção de mundo na sociedade europeia ocidental do século XVI era a cristã”, o Brasil incorporava-se ao sistema colonial português. Duas eram as concepções pedagógicas que influenciariam as escolas nos séculos seguintes: primeiro a concepção reformadora dos movimentos protestantes, que preconizava educação elementar de meninos e meninas independentemente da origem social, e, em segundo, a igreja como detentora da prerrogativa da educação salvadora (educar como sinônimo de cristianizar) por meio da Companhia de Jesus, como reação ao enfraquecimento da igreja e possível influência dos movimentos protestantes da época. Esse processo culminou na edição do *Ratio Studiorum*, método pedagógico dos jesuítas, que era “um conjunto de regras destinadas a uniformizar horários de aula, currículos e métodos de ensino que regulamentaram todo o sistema escolar jesuítico” (BITTAR, 1995, p. 232), tendo sua versão final amplamente difundida no século XVII, com o total de 467 regras. Segundo Silva, 2009 (p. 30), “o método pedagógico jesuítico *Ratio Studiorum*, que significa a ordem dos estudos ou método de ensino, fundamentava-se na teoria de Aristóteles e Santo Tomás de Aquino”.

Temos, então, a luta da igreja em prol de uma educação cristã e tradicional, partindo de regras iguais para todos:

Dessa forma, podemos concluir que os movimentos reformadores significaram uma brecha importante na superestrutura feudal, uma vitória do nacionalismo contra o universalismo do papado, ao mesmo tempo em que quebrou o seu monopólio, ao promover a cisão da cristandade. Nessa conjuntura, a Igreja Católica deparava-se com a possibilidade concreta, logo transformada em realidade, de perder a condição privilegiada, na Europa Ocidental, de única representante de Deus na terra. Nessa conjuntura, tomou iniciativas que visavam a sua sobrevivência e a interrupção da força contestadora da Reforma. A convocação do Concílio de Trento, em 1545, marcou o início de uma ação organizada do papado contra o protestantismo que, na verdade, pode ser chamada de reação católica (BITTAR, 1995, p. 230).

Para Silva, 2009 (p. 30), a catequização garantia a manutenção da ordem e da disciplina, por meio da conversão, do convencimento e de práticas pedagógicas que objetivavam “a prática das virtudes e da disciplina como fundamental”.

A Reforma protestante exprimia em suas propostas as exigências populares, além do caráter laico e estatal da instrução, não mais como algo reservado aos clérigos, mas sim como fundamento do próprio Estado. Para Gauthier (2010), a reforma protestante de Martinho Lutero pode ser considerada um dos fatores que influenciaram o surgimento da pedagogia. O autor ainda coloca que Lutero protestava contra a cobrança de indulgência para remissão dos pecados, ou seja, quem podia pagar tinha o perdão dos pecados e enriquecia a igreja. Nesse sentido, para o protestantismo de Lutero, o importante era que as pessoas pudessem interpretar as Escrituras, enfatizando a necessidade de educação do povo, sendo, por isso, “um movimento determinante na criação das escolas e na escolarização das massas” (GAUTHIER, 2010, p. 129).

Nesse cenário, a Contrarreforma foi a resposta da Igreja Católica, que defendia a prerrogativa de deter a custódia da escola; ou seja, a Contrarreforma é a tentativa de deter a ameaça do protestantismo, momento este em que “[...] os católicos adotam uma atitude mais ofensiva, pois percebem que não basta pregar e ouvir confissões; é necessário estabelecer um instrumento ainda mais eficaz para dominar as almas” (GAUTHIER, 2010, p. 130). A resposta ao protestantismo, movimento, aliás, iniciado dentro da própria Igreja, “evidenciando sua crise interna” (BITTAR, 1995, p. 228), foi fixada no Concílio de Trento, “que providenciou a reorganização das escolas católicas, evocando antigas tradições” (MANACORDA, 1995, p. 201).

A convocação do Concílio de Trento, em 1545, marcou o início de uma ação organizada do papado contra o protestantismo que, na verdade, pode ser chamada de reação católica. Todavia, as medidas tomadas não tiveram caráter inovador [...] as resoluções conciliares caracterizavam-se pelo conservadorismo e repressão a qualquer atitude ou pensamento considerados como desvio ou desobediência às normas estabelecidas pela Santa Fé (BITTAR, 1995, p. 230).

Dentre as medidas tomadas pelo Concílio de Trento, criou-se a Companhia de Jesus “que, pela via da educação, tornou-se um dos fatores mais eficientes da Contra-Reforma,

tanto na Europa quanto fora dela” (BITTAR, 1995, p. 230), e “assumiu a educação e a catequização como meios de garantir o protagonismo das idéias católicas naquele momento” (SILVA, 2009, p. 20). Bittar (1995) afirma que, nesse contexto, a prática pedagógica procurava combater os movimentos de reforma que surgiam em seu interior, buscando o domínio da escola pela Igreja. Isso indicava, segundo a autora, que essa prática pedagógica objetivava principalmente a “formação do aluno de acordo com os preceitos da Igreja Católica” (BITTAR, 1995, p. 235).

Neste sentido, “a aula jesuítica caracterizava-se por seu caráter extremamente individualista” (SILVA, 2008, p. 21) e a metodologia se baseava na repetição, memorização, declamação, realização de exercícios, realização de exames de suficiência e castigos físicos para aqueles/as que não correspondessem às expectativas do professor, que, por sua vez, tinha corresponder às expectativas cristãs em relação a seus preceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem. O *Ratio* “ditava o comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuítica e indicava o ‘que’ e ‘como’ os mestres deveriam ensinar” (SILVA, 2009, p. 31). Além disso, segundo Manacorda (1995, p. 202), “regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina”. Bittar (1995, p. 236) afirma em relação à metodologia da *Ratio*:

Quanto à metodologia adotada pelo *Ratio*, compreendia os processos didáticos necessários à transmissão do conhecimento. A preleção, por exemplo, consistia de uma lição antecipada, uma explicação do que o aluno deveria estudar para, depois, expor ao professor. [...] prêmios eram atribuídos aos vencedores como incentivo poderoso à competição. A metodologia não descartava castigos corporais [...]. Para a tarefa do castigo físico, recorria-se a um oficial de fora, o Corretor, que administrava a punição de acordo com as instruções recebidas do Prefeito de Estudos. [...] A questão disciplinar era um dos eixos da pedagogia jesuítica (BITTAR, 1995, p. 236).

Gauthier (2010) também apresenta as características desse método⁴: em primeiro lugar, um “ensino simultâneo” (p. 135), que, diferentemente dos séculos XV e XVI, em que se ensinava de modo individual, trouxe o agrupamento de alunos, com o surgimento das classes e cada aluno com seu livro (antes apenas o mestre tinha livro), a fim de atingir um

⁴ Aliás, poderemos verificar elementos muito semelhantes à escola nos dias atuais.

número maior de alunos; em segundo lugar, a “gestão do tempo” (p. 136), marcada pela obsessão com o tempo para que não houvesse ociosidade e onde tudo era dividido e cronometrado; em terceiro lugar, a “gestão do espaço” (p. 137), fazendo com que a escola fosse um local fechado com janelas altas para evitar a distração com o mundo e evitar a desordem, com atribuição de lugares marcados e específicos a cada aluno, de acordo com o seu grau de adiantamento no currículo; em quarto lugar, a preocupação com a “direção da criança” (p. 138) quanto à postura, deslocamento e conduta como mecanismo de controle e vigilância dos corpos, tendo como princípios a fila como controle de deslocamento deles (ressalte-se que a fila era do menor para o maior), e a conduta, nesse caso, era vigiada por um sistema rigoroso onde a arquitetura da sala tinha janelas na porta da sala e tribuna para o professor, além da estrutura de castigos e recompensas; e em 5º e último lugar, “a organização dos saberes” (p. 142), que preconizava primeiro a formação cristã com o objetivo de “conversão religiosa” (p. 142) para “modelar um bom cristão, crente e fiel praticante” (p. 142), seguindo as três vertentes dessa formação: primeiro, “o catecismo, a missa diária e as preces” (p. 142); segundo, o domínio dos rudimentos da leitura, da escrita e da contagem, obedecendo exatamente a essa ordem; e terceiro, o aperfeiçoamento dos costumes, a civilidade a fim de ensinar as regras que devem ser seguidas para alcançar uma moral cristã:

É preciso dizer que, para os cristãos, o visível é à imagem do invisível, o corpo reflete a alma. Assim, encontra-se uma série de conselhos e preceitos quanto à aparência, às roupas, ao riso, à maneira de comer, de limpar o nariz, etc. Por exemplo, cruzar os braços é sinal de preguiça, encarar é sinal de impertinência, etc. São, pois, dispositivos de controle da afetividade. Trata-se de conter os sentimentos excessivos e evitar qualquer exagero (GAUTHIER, 2010, p. 143).

Nesse cenário, Gauthier (2010, p. 130) coloca que “os jesuítas abrem muitos colégios que têm uma grande fama. Por exemplo, contam-se na França cerca de 300 colégios jesuítas em 1600 e, no fim do século XVIII, são mais de 1.500.”

Assim como o *Ratio* foi um documento importante para os jesuítas na Contrarreforma, a *Didactica Magna* foi o documento dos protestantes na Reforma. Os efeitos da crescente difusão da escola e o aumento significativo de alunos fizeram com que o movimento protestante encontrasse maior expressão de sua concepção pedagógica na figura de Comenius

(1592 a 1670), que, em sua *Didactica Magna*, propôs uma escola para a vida toda, que, dividida em oito graus, pudesse ensinar tudo a todos.

O subtítulo da obra de Comenius (1952) é revelador. Na verdade, “ensinar tudo a todos” significa não só limitar-se ao conteúdo, nem trabalhar segundo o modo de preceptorado, mas fazer com que “todos” tenham acesso ao conteúdo, independentemente de suas diferenças individuais. Já é um programa completo de pedagogia que Comenius traça, pedagogia que só se conjuga no plural e que exige um método, isto é, a aplicação de uma ordem cuidadosamente elaborada, a fim de garantir que todos os alunos aprendam mais, mais depressa e melhor (GAUTHIER, 2010, p. 134).

Para Gauthier (2010, p. 144), vários foram os fatores que levaram ao aumento de estudantes nas escolas nesse período, e, por isso, havia necessidade de um documento que regulamentasse as práticas pedagógicas: “[...] o efeito conjugado de vários fatores [...] levou para a escola maior número de crianças. O mestre foi então obrigado a solucionar novos problemas, que até então não ocorriam com tanta acuidade.”

No sentido “de garantir a ordem e o sucesso, toda a anarquia discente e docente devia ser evitada: as normas eram rigidamente seguidas” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 146). Gauthier (2010) finaliza suas considerações sobre a pedagogia tradicional jesuítica dizendo que essa prática pedagógica objetivava, sobretudo, “eliminar o acaso e a desordem, fonte de pecado” (p.145 e 146). O autor afirma ainda que “essa pedagogia, tanto do lado católico quanto do protestante, quer submeter os corpos e as almas aos bons costumes, fazendo de cada criança um indivíduo policiado, instruído e cristão” (GAUTHIER, 2010, p. 145 e 146).

Na medida em que temos uma prática pedagógica que busca uniformizar comportamentos e currículos, tanto os preceitos da Igreja Católica como os protestantes estão contribuindo para a consolidação do sistema capitalista em substituição ao sistema feudal. Vemos a cultura de índios e mamelucos no Brasil ser totalmente inferiorizada pela cultura ocidental europeia que discrimina, escraviza e marginaliza a diferença e busca a todo custo impor seus costumes e crenças e adaptar comportamentos tidos como os mais adequados e aceitáveis para sua sociedade branca. Essa concepção também tem consequências para a educação. Freire (2011d) afirma que, nesta visão “bancária” de educação, educandos são vistos como sujeitos em adaptação e ajustamento. Quanto mais se lhes transmitirem depósitos,

menos críticos serão e menos sujeitos e autores de sua história. Portanto, menos transformadores; apenas seres ajustados e adaptados ao mundo e à sua realidade, obedientes à ordem vigente. Nesse contexto, para Vasconcelos (2005, p.66 e 67):

Na escola tradicional, eminentemente hierárquica e que ainda sobrevive entre nós, mesmo que um pouco modificada e sob uma tênue capa de modernidade, o professor despreocupa-se com a aprendizagem de seus alunos, encarados por ele como meros coadjuvantes de uma cena na qual ele se considera (e é considerado) o protagonista [...]. Ao aluno cabe tão somente o papel de mero receptor de informações, estas previamente selecionadas pelo professor e que lhes são verticalmente transmitidas [...]. Cabe aqui a utilização da expressão freiriana, que denomina esse tipo de educação “educação bancária”, em que o coletivo é absurdamente ignorado, o diálogo não encontra seu espaço e a construção do novo não é considerada tarefa da escola.

Nesse projeto de educação autoritária, segundo Vasconcelos (2005, p. 67), “o professor, então instalado no centro do processo educacional, sente-se valorizado e respeitado, quando, na verdade, é apenas temido”, pois o sentimento que provoca nos/as estudantes é o de “subserviência, medo e ansiedade”, transformando o processo de ensinar e aprender “em simples adestramento/treinamento, claramente favorável à manutenção da ordem social estabelecida”.

No que se refere à constituição e concepção de docência⁵, Hypolito (1997) coloca que “o magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias” (p. 18) desse período. Importante lembrar que “quando surgiu a necessidade de as escolas serem abertas para camadas mais amplas da população” (p. 19), a igreja necessitou também ampliar seus colaboradores para “atender a essas novas demandas” (p. 19). Essa ampliação ocorreu com a convocação de “colaboradores leigos” (p. 19) como docentes. Para a igreja, esses colaboradores deveriam *professar*⁶ a sua fidelidade aos princípios, doando-se sacerdotalmente aos estudantes. Daí que advém o termo *professor*⁷.

⁵ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 1, concepção de docência passa pelo “ponto de vista dos professores sobre a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente [...]” (CUNHA, M., ISAIA, S., 2003, p. 372).

⁶ Grifo nosso.

⁷ Grifo nosso.

Na perspectiva dessa narrativa, a fim de situar o percurso da história da Educação Superior⁸ no contexto da pedagogia jesuítica, voltamos o olhar para a trajetória da Educação Superior no Brasil. L. A. Cunha (2007)⁹ diz, em seu texto “Ensino Superior e universidade no Brasil”, que a Espanha, no século XVI, instalou universidades em suas colônias americanas. Mas Portugal não. Ao contrário: proibiu a criação de tais instituições para que os estudos universitários não operassem como movimento de independência. O que Portugal permitia eram estabelecimentos escolares jesuítas para o oferecimento de cursos superiores de Filosofia e Teologia, poderiam permanecer funcionando como aparelho ideológico do Estado e da manutenção da ordem vigente.

Embora a corporação universitária fosse composta em sua maioria por leigos, seus membros eram considerados clérigos; portanto, sob as jurisdições eclesiásticas, deviam atender aos interesses destas. A docência exercida por laicos deixava de ser uma atividade restrita aos membros do clero, o que também gerou problema quanto ao subsídio material que garantia a sobrevivência do professor, havendo uma tendência à opção pelo salário, proveniente do pagamento feito pelos estudantes (SILVA, 2009, p. 29).

Silva (2009, p. 29) afirma ainda que “a docência universitária configura-se nesse contexto fortemente determinada pelos preceitos da religião católica, e no Brasil a constituição do ensino superior e da docência foi influenciada pela universidade portuguesa”.

Os estudantes desses estabelecimentos escolares jesuítas eram os filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e de mineradores.

Em alguns colégios (a partir de 1553), ofereciam-se cursos de Artes, com duração de três anos (também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia), e Teologia, com duração de quatro anos (conferia o grau de doutor). Podemos, então, afirmar, segundo L. A. Cunha (2007), que o ensino no período de 1500 a 1808 era clerical.

⁸ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 2, História da Educação Superior é o termo empregado para designar o “surgimento e desenvolvimento das universidades e instituições de Ensino Superior, desde as suas origens até os dias atuais, analisando as condições socioculturais que propiciaram o seu aparecimento e consolidação ao longo dos séculos [...]” (MOROSINI; ROSSATO, 2006, p. 78).

⁹ Referimo-nos ao autor Luiz Antonio Cunha como L. A. Cunha em nossas citações, por se tratar do mesmo sobrenome (CUNHA) e ano (2007) de outra autora citada ao longo deste trabalho.

Segundo L. A. Cunha (2007), a Educação Superior no Brasil, do modo como a conhecemos hoje, resultou da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas no início do séc. XIX. Ao fim do período colonial e com a invasão de Portugal por Napoleão, correlata ao surgimento do estado nacional, gerou-se a necessidade de romper com o modelo herdado da colônia e de fundar um grau de ensino completamente distinto para atender às necessidades da corte que se mudou para o Brasil.

Para melhor esclarecer, é importante avançar um pouco no tempo e lembrar que, de 1822 a 1889 (período imperial), a Educação Superior foi marcada pela multiplicação de faculdades isoladas. A admissão de candidatos estava condicionada (desde 1808) à aprovação nos chamados exames de estudos preparatórios. As elites regionais cada vez mais pressionavam para que se facilitasse o ingresso no Ensino Superior, a fim de diminuir os obstáculos dos exames preparatórios. A iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino era estatal, assim como a manutenção material. Dependiam do ministro do Império a nomeação dos catedráticos, a decretação dos currículos de todos os cursos e a nomeação dos respectivos diretores. Conclui-se que, durante a colônia (período clerical), não houve permissão portuguesa para que universidades se instalassem no Brasil, e as tentativas nesse sentido foram frustradas.

A partir de tais considerações históricas, podemos caracterizar a pedagogia tradicional ou pedagogia jesuítica, conforme o título escolhido para esse item de discussão, por meio de diferentes apontamentos e perspectivas, sem esquecer que a pedagogia tradicional se funda e se cristaliza em muitas salas de aula de hoje, camuflada em aulas que ainda são tradicionais e seguem os preceitos da pedagogia jesuítica. “O ritual escolar está basicamente organizado em cima da fala do professor” (CUNHA, 1989, p. 121), sendo que “há sim a constatação de que é o professor a principal fonte de informação sistematizada” (CUNHA, 1989, p. 121). Isso nos permite tirar a seguinte conclusão:

O que vemos na ação docente e discente, hoje, em sala de aula, é muito similar ao descrito e proposto para as escolas jesuíticas no documento *Ratio Studiorum*, que representava determinado momento histórico, com outros valores, problemas e desafios, como era o caso da escola jesuítica. O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades (ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 147).

Nesse momento histórico, a concepção de educação e de ensino e aprendizagem possuem uma característica marcante, que Mizukami (1986) denomina como “disciplina intelectual” (p. 17), com a missão de catequizar e unificar a escola por meio de “programas minuciosos, rígidos e coercitivos. Exames seletivos, investidos de caráter sacramental” (MIZUKAMI, 1986, p. 17).

A autora coloca ainda que a educação, nesse sentido, é tida como transmissão de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade e que aprender e ensinar nesse contexto significa que “os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados” (MIZUKAMI, 1986, p. 13).

Disso se segue, conforme palavras de Mizukami, o fato de “esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno” (1986, p. 14), em que pese a característica jesuítica nesse olhar sobre a “tradição”, em que a aula era individualista, pois o docente se dirigia a um estudante apenas, “e o procedimento predominante era o interrogatório, momento em que eram trabalhados conteúdos de memorização que deviam ser reproduzidos; estabelecia-se assim uma relação da repetição do texto diante do jesuíta com a prática da confissão e expurgo dos pecados” (SILVA, 2009, p. 31).

A análise da história da educação no Brasil nos revela práticas educativas carregadas e atravessadas pelo modelo jesuítico. Anastasiou nos fala dessa presença:

Historicamente, sabe-se que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio Studiorum* – datado de 1599 -, os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova. Nessa visão de ensino, a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo (2004, p. 12).

Nesse contexto, e ainda tratando do modelo jesuítico, percebemos que o processo de ensino deveria seguir passos fixos e o final do processo seria marcado pela prova, momento no qual o aluno deveria devolver ao professor tudo o que conseguiu aprender/memorizar. Para Anastasiou (2004), por meio da avaliação, o aluno apresenta o que já aprendeu, e ao professor, que já cumpriu o seu papel de ensinar, cabe iniciar novo conteúdo para o aluno. Nessa relação de ensino “o que se requer do aluno é o aprendizado do conceito enunciado geralmente por meio da memorização” (ANASTASIOU, 2004, p. 22).

Na perspectiva tradicional ou jesuítica de aprendizagem, a inteligência é associada à memorização e o trabalho docente se restringe à transmissão do conteúdo por meio da exposição oral. Essa característica de ensino denota a herança jesuítica presente em práticas pedagógicas que até hoje se mostram vivas e presentes nos contextos educacionais, nos diferentes níveis de escolarização, em que a historicidade e a criticidade são elementos excluídos do processo de ensino, que tem como principais características a transmissão do conhecimento pelo professor, que é a fonte do saber, e um aluno como sujeito passivo que assiste à aula. Segundo Anastasiou (2004), a formatação da aula, tal como a conhecemos hoje, segue os modelos propostos no *Ratio*, e a autora demonstra esse reflexo marcante quando, por exemplo, reportando-se ao currículo e aos planos de ensino na Educação Superior, informa que eles apresentam: “dados de identificação (turma, turno, disciplina, número de alunos, carga horária, etc.), ementa, objetivos (gerais e específicos), tópicos de conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia” (ANASTASIOU, 2004, p. 58), que, a partir da elaboração pelo docente, eram entregues à coordenação e apresentados aos alunos. Esse modelo nos é muito familiar no contexto pedagógico atual.

Anastasiou (2004) ainda afirma que numa prática pedagógica em que predomina a metodologia tradicional e conteudista, “a educação não é tomada como fenômeno histórico, social e coletivo, pois desconsidera o espaço dos sujeitos, professores e alunos como seres históricos, determinados mas também determinantes, da e na realidade social” (p. 40).

Não se trata de abolir momentos de aula expositiva no contexto escolar e universitário, tampouco dizer que ela é responsável pelo fracasso e não avanço da educação nos mais diversos níveis, pois, conforme Anastasiou (2004, p. 55) coloca, podemos “ter uma aula expositiva altamente favorável ao pensamento divergente, desafiando diversas operações mentais dos alunos”, e, em contrapartida, “uma proposição de projetos” que seja autoritária e não favoreça a construção da autonomia e do conhecimento do/a aluno/a.

Mas é importante, sim, debruçarmo-nos sobre a reflexão acerca de práticas fundantes na educação, mais especificamente na Educação Superior, bem como as implicações desses diferentes modelos, muitas vezes marcados por transmissão e memorização do conteúdo, centralizando a responsabilidade na figura docente.

Dessa forma, esse item procurou trazer à tona as características da pedagogia jesuítica, ou tradicional, no processo de ensino e aprendizagem e seus reflexos na formação de cidadãos e cidadãs, para melhor compreendermos o espaço e tempo de hoje.

[...] com o tipo de exploração econômica que caracterizou a nossa colonização, não teria sido possível a criação de uma vivência comunitária. [...] Não podíamos, dentro destas circunstâncias, marchar para formas de vida democrática, que implicava um alto senso de participação nos problemas comuns. Senso que se “instala” [grifo do autor] na consciência do povo e se transforma em sabedoria democrática (FREIRE, 2011a, p. 96).

A compreensão do processo histórico de opressão que a educação no Brasil teve em suas raízes, embasa a discussão da formação da Educação Superior. No próximo item avançaremos no tempo e espaço da educação brasileira, focando mais de perto a trajetória da Educação Superior no Brasil.

1.2. PEDAGOGIA POSITIVISTA: A CONSOLIDAÇÃO DA CONCEPÇÃO BURGUESA DE EDUCAÇÃO E A IDEOLOGIA DA ORDEM E DO PROGRESSO

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade.
(FREIRE, 2011c, p. 108).

Avançando no contexto histórico e buscando dados que descrevam o que se convencionou chamar de pedagogia positivista, trazemos Aranha (2006), Becker (1993), L. A. Cunha (2007), Fávero (1999), Freire (2011c, 2011d), Martineau (2010), Minayo (1996), Ribeiro (1994) e Silva (2008), para, além de dados históricos, apresentarmos diferentes pontos de vista sobre esse momento que acontece com a ascensão da Revolução Industrial em 1750 e após a expulsão dos jesuítas no Brasil em 1759.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 e a extinção da Companhia de Jesus em 1773, a reforma pombalina tomou grandes proporções:

[...] o grande gestor da introdução das ideias iluministas foi o marquês de Pombal, que agiu com rigor na reforma do ensino. Ao expulsar os jesuítas, instituiu naquele mesmo ano a educação leiga, com responsabilidade total do Estado. [...] Pombal instituiu as aulas régias (“régias” porque pertenciam ao rei, ao Estado e não à Igreja). Começou estruturando os chamados *Estudos Menores*, que correspondiam ao ensino fundamental e médio [...]. Em 1772 foi iniciada a segunda fase, com a reforma dos Estudos Maiores, quando se reestruturou a Universidade de Coimbra. [...] Em 1772, Pombal instituiu o *subsídio literário*, imposto destinado a financiar as reformas projetadas, o que valia também para o Brasil. Dessa forma, os professores eram selecionados e pagos pelo Estado, tornando-se funcionários públicos (ARANHA, 2006, p. 175 e 176).

Nesse sentido, Silva (2008) afirma que “a reforma pombalina instituiu o ensino laico e público, pregou a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e utilitário, e definiu os conteúdos baseados em Cartas Régias” (p. 22). Essas cartas “defendiam a renovação dos métodos educacionais jesuíticos pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza” (p. 22). Os cursos jesuítas “foram substituídos pelas aulas régias” (p. 22), com o objetivo de “preparar as elites para completar seus estudos na Europa e cuja metodologia consistia em aulas avulsas, ministradas por professores improvisados, leigos e mal remunerados” (p. 22).

Para continuar essa discussão, é importante situar o positivismo dentro do tempo e espaço social e caracterizar as ideias defendidas por essa filosofia. O positivismo tem sua raiz no século das Luzes¹⁰, XVIII, o seu triunfo no século XIX e se estende pelo século XX.

Como afirma Ribeiro (1994), a filosofia positivista domina o pensamento da época como método e doutrina, defendendo a educação laica e estatal, propondo que “os fatos só são conhecidos pela experiência e que a única válida é a dos sentidos” (p. 12):

Passa então o positivismo a dominar o pensamento típico do século XIX, como método e como doutrina. Como método, embasado na certeza rigorosa dos fatos de experiência como fundamento da construção teórica; como doutrina, apresentando-se como revelação da própria ciência, ou seja, não apenas regra por meio da qual a ciência chega a descobrir e prever [...], mas conteúdo natural de ordem geral que ela mostra junto com os fatos

¹⁰ “Luzes significam o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo” (ARANHA, 2006, p. 172).

particulares, como caráter universal da realidade, como significado geral da mecânica e da dinâmica do universo (RIBEIRO, 1994, p.13).

As repercussões desse momento histórico encontraram eco na educação brasileira. Para Aranha (2006, p. 174), “não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia”. Portanto, nesse contexto “a escola deveria ser leiga (não religiosa) e livre (independente de privilégios de classe)”.

Para Martineau (2010, p. 153) “a partir do século XVIII, o axioma fundamental é mais ou menos o seguinte: toda realidade, material ou moral, é analisável”, e a ideologia que sustenta esse período é a razão em oposição à fé. Ainda segundo o mesmo autor, algumas características são marcantes para explicar esse momento: a primeira característica é “a razão como faculdade crítica” (p. 153) e em oposição à fé: o que ocorria é que a igreja era um obstáculo à livre expressão e ao questionamento científico. Pode-se afirmar com isso que, diferentemente da pedagogia jesuítica, que atribuía importância ao aprendizado da leitura para ter acesso às sagradas escrituras, essa filosofia pensava que é possível “construir uma ideia racional do mundo independente da religião” (p.154), passando-se a dar outra importância à instrução. A segunda característica, para Martineau (2010), é “a razão como realidade positiva” (p.154) que se pauta “na afirmação dos direitos do indivíduo”, de sua “faculdade de raciocinar” e da “igualdade de todos diante da razão” (p. 154). A terceira característica é a denominação do século XIX como “o século do progresso e da ciência” (p. 155), pois se pensava que, além de conhecer o mundo, a razão pode agir sobre o mundo. A quarta característica é a sua denominação como “o século dos filósofos” (p. 156), pois marca um momento de grande expansão do pensamento dos grandes filósofos da época. Já a quinta é a obediência às leis do mercado e “a consolidação da economia de mercado” (p. 157), em que o feudalismo é substituído pelo capitalismo fabril. Esse movimento continua ao longo do século XVIII como uma “introdução para a era da industrialização” (p.157), com seu sucesso no século subsequente (XIX), e trouxe nos séculos seguintes consequências trágicas para as camadas mais pobres da população com a ascensão da burguesia como classe dominante. A sexta e última característica do século XVIII é que ele foi o “século das mudanças políticas e das revoluções” (p. 158), que marcou um período de profundas transformações econômicas e sociais no cenário mundial.

O positivismo teve seu grande representante e iniciador no francês Augusto Comte. Para ele, o sujeito passa por sua trajetória até alcançar o estado positivo. “O termo positivo designa o real, em oposição às formas teológicas ou metafísicas de explicação do mundo, que predominavam na filosofia até então” (ARANHA, 2006, p. 205). Com o avanço da ciência moderna no século XIX, o “positivismo exprime a exaltação provocada” (ARANHA, 2006, p. 205) pelo cientificismo sob a máxima “saber é poder” (ARANHA, 2006, p. 205).

As marcas da filosofia positivista são bastante sentidas até hoje em se tratando do “domínio intelectual no seio das Ciências Sociais” (Minayo, 1996, p. 39):

As teses básicas do positivismo podem ser assim resumidas: (1) A realidade se constitui essencialmente naquilo que nossos sentidos podem perceber; (2) As Ciências Sociais e as Ciências Naturais compartilham de um mesmo fundamento lógico e metodológico, elas se distinguem apenas no objeto de estudo; (3) Existe uma distinção fundamental entre fato e valor: a ciência se ocupa do *fato* e deve buscar se livrar do *valor* [grifo da autora] (MINAYO, 1996, p. 39).

A forma como o positivismo concebe o conhecimento científico produz uma definição de aprendizagem, conforme aponta Becker (1993, p. 144), como “transmissão do conhecimento” e “constitui a marca registrada do empirismo”.

Com isso Becker (1993) destaca a relação entre o empirismo e a filosofia positivista. É importante, nesse caso, reafirmar que, para o positivismo, qualquer conhecimento científico deve ser devidamente medido e comprovado pela racionalidade, sob a égide de leis sociais invariáveis, objetivas e neutras. Nessa perspectiva, o rigor e a neutralidade são condições primeiras para se chamar algo de conhecimento científico. “Noutras palavras, o cientista social deve se comportar frente a seu objeto de estudo – a sociedade, qualquer segmento ou setor dela – livre de juízo de valor, tentando neutralizar, para conseguir objetividade, na sua própria visão de mundo” (MINAYO, 1996, p. 49-40).

Além disso, “uma das principais influências do positivismo nas ciências sociais foi marcada pelo lugar de destaque concedido à pesquisa empírica na produção do conhecimento” (MINAYO, 1996, p. 44), mas nesse caso a pesquisa empírica deve trazer resultados calculáveis e não análises subjetivas e resultados que não podem ser medidos.

Para Aranha, “outra decorrência do positivismo é a concepção determinista, que atribui ao comportamento humano as mesmas relações invariáveis de causa e efeito que presidem as leis da natureza” (ARANHA, 2006, p. 205). Esse raciocínio se fundamentava no princípio fundamental da experimentação e matematização na construção do conceito científico, e isso se estendia, segundo Aranha (2006), para as ciências humanas se quisessem ser reconhecidas como ciência. Com isso “a sociologia, a psicologia, a economia deveriam usar um método semelhante ao das ciências da natureza, a fim de alcançar rigor e objetividade” (ARANHA, 2006, p. 205).

Os traços do positivismo demonstram claramente a defesa da manutenção da ordem social e econômica, além de organização e hierarquização.

Vale lembrar que o lema de nossa bandeira nacional republicana, o “Ordem e Progresso”, tem no papa do positivismo sua inspiração, e em sua filosofia social, a República tem a base de concepção da prática política (MINAYO, 1996, p. 43).

Outro aspecto importante é que “a política positiva não reconhece nenhum direito além do de cumprir o dever” (RIBEIRO, 1994, p. 25), e o autor coloca ainda que o positivismo aceita que em toda a sociedade “há dirigentes e dirigidos”. Nessa perspectiva, “os dirigentes devem sempre ser os mais capazes, isto é, aqueles que influem na educação e na cultura da espécie humana: são os sacerdotes, os filósofos, os cientistas, os jornalistas, os professores, etc.” (RIBEIRO, 1994, p. 25).

Muitas são as marcas e consequências de uma filosofia e de um cientificismo que veem os indivíduos como passíveis de mensuração, além da sua visão de sociedade e da importância da hierarquização e da manutenção do *status quo*, já que “a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 2011d, p. 90). Segundo o mesmo autor, “o que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados” (FREIRE, 2011d, p.93).

Em conformidade com nossa análise, para caracterizar as diferentes *pedagogias*¹¹ dessa pesquisa, assim como fizemos no momento em que discutimos a “pedagogia jesuítica”,

¹¹ Grifo nosso.

abordamos nesse momento a relação do positivismo com a trajetória da Educação Superior no Brasil. Com isso, fazemos recuos e avanços históricos para apresentarmos os atravessamentos que caracterizam a Educação no Brasil, bem como suas marcas que ainda hoje nos revisitam, nos incomodam e nos acomodam.

Para L. A. Cunha (2007), com a proclamação da República em 1889, mediante golpe de Estado, numa conspiração que reuniu liberais, positivistas e monarquistas ressentidos, o federalismo tornou-se a orientação principal do novo regime, o que correspondia aos interesses da burguesia cafeeira. O regime reservava parcela de poder ao governo nacional, particularmente na área educacional.

Nas primeiras décadas da República, as transformações do Ensino Superior foram marcadas pela facilitação do acesso, a partir das reformas educacionais de 1891. O resultado dessas reformas foi uma grande expansão do Ensino Superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso para a burguesia.

A reforma de ensino de 1911, devido à suposta facilitação do acesso ao Ensino Superior, se propôs a introduzir os exames de admissão neste nível de escolarização, pois, se não fosse assim, os diplomas tenderiam a não ser tão raros e deixariam de ser um instrumento de discriminação social, comprometendo a função do ensino de formar os intelectuais das classes dominantes. A reforma foi uma tentativa de restabelecer sua função de formação de intelectuais de uma classe burguesa dominante. Essa reforma procurava compor dois movimentos: “a desoficialização e a contenção da invasão do ensino superior por candidatos inabilitados” (L. A. CUNHA, 2007, p. 159).

Com isso, as escolas superiores deixaram de sofrer qualquer fiscalização por parte do governo. Essa abolição de controle não foi capaz de resolver, segundo o autor, os problemas da expansão. Ao contrário, pois mais faculdades foram criadas e mais estudantes tiveram acesso a este nível de ensino.

Segundo L. A. Cunha (2007), com o decreto 11.530 de 18/03/1915, reorganizou-se o Ensino Secundário e Superior na tentativa de corrigir as distorções do decreto anterior, trazendo mudanças profundas, mas mantendo duas características do decreto anterior: a destituição dos privilégios para estudantes secundários do Colégio Pedro II e os exames de admissão, rebatizados de exames vestibulares. Com esse decreto o estudante precisava, além

de ser aprovado no exame, apresentar sua certificação ginasial (no Ensino Secundário), como forma de controle do acesso. Esse decreto também previa que o exame vestibular fosse rigoroso e exigia a presença de um fiscal no momento da realização da prova.

[...] somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade. Embora de forma lacônica, a criação da instituição universitária passa a ser reconhecida legalmente através do art. 6º ao determinar: O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar (FÁVERO, 1999, p. 17).

Para Fávero (1999), em 1920, com o decreto nº 14.343 e em decorrência do decreto nº 11.530, “o presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro, considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915” (p. 17) e somente então é que a primeira universidade oficial é criada: “cabe assinalar que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal” (p. 19).

É importante colocar que a criação da Universidade do Rio de Janeiro marca um tempo de discussões importantes a respeito da universidade no Brasil. Fávero (1999) afirma que a Universidade do Rio de Janeiro intensificou “o debate em torno do problema universitário no País” (p. 19). Nos anos 20, esse debate adquiriu maior expressão, sobretudo pela “atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC)” (FÁVERO, 1999, p. 19). As discussões que nasceram nesse contexto versavam sobre a “concepção de universidade; funções [...]; autonomia universitária; [...] se o modelo de universidade a ser adotado no Brasil deve ser único ou cada universidade deverá ser organizada de acordo com suas condições peculiares e as da região onde se localiza” (FÁVERO, 1999, p. 19).

L. A. Cunha (2007) coloca que, dez anos mais tarde, o decreto 16.782-A de 13/01/1925 torna mais restrito o acesso à universidade. Institui o número de vagas a serem preenchidas e divulgadas pelos diretores e as matrículas seriam feitas por ordem de classificação no exame vestibular. Se o estudante não fosse aprovado, deveria prestar novo vestibular para obter classificação favorável.

A visão pretendida para a universidade no Brasil “não chega a ser concretizada nos anos 20” (Fávero, 1999, p. 20), apesar do campo de discussão que foi aberto, pois as posições eram divergentes e na prática “nada se aproximava de um centro universitário pela intercalação dos currículos e pelos objetivos de pesquisa desinteressada. A pesquisa, quando existia, tinha mais um caráter individual e não institucional” (FÁVERO, 1999, p. 20).

Já na era Vargas (1930), segundo L. A. Cunha (2007), nos primeiros cinco anos duas políticas educacionais se desenvolveram: uma autoritária pelo governo federal e outra liberal pelo governo do estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal.

O decreto 5.616 de 28/11/1928 estabeleceu normas para a instalação de universidades. Já o decreto 19.851 de 11/04/1931 foi denominado como estatuto das universidades brasileiras, com a centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação, que estabeleceu padrões de organização do Ensino Superior.

Nesse contexto, o Governo Provisório, ainda em 1930, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora (FÁVERO, 1999, p. 20).

Em relação aos institutos de Ensino Superior de caráter privado, criados com o decreto 19.851 de 11/04/1931, L. A. Cunha (2007, p. 167) afirma que os cursos superiores das instituições privadas precisavam ser credenciados pelo Ministério da Educação e seus diplomas devidamente registrados por órgãos estatais competentes.

Tais reformas e trajetórias demonstram a “crescente especialização do saber” (L. A. CUNHA, 2007, p. 168), mas encontraram resistência por parte de tendências desagregadoras da época. A universidade anterior a Vargas foi muito criticada pelos/as seus/suas professores/as, que comparavam a “estreiteza” (L. A. CUNHA, 2007, p. 168) dos cursos existentes no Brasil com os de outros países.

Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político, quanto no educacional, tendo como preocupação criar e desenvolver um ensino mais adequado à “modernização” (*grifo da autora*) do País, com ênfase na formação de elites e na capacidade para o trabalho. [...] Nessa linha, o governo elabora o seu projeto universitário, articulando medidas, que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras à

reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, passando pela proposta de reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1935, até chegar à institucionalização da Universidade do Brasil, em julho de 1937 (FÁVERO, 1999, p. 21).

No ano de 1931, o projeto de reforma do Ensino Superior é sancionado por Francisco de Campos e, segundo Fávero (1999), o mesmo alegou que se tratava de um projeto largamente meditado e longamente discutido, para o qual autoridades na área foram ouvidas o que teria resultado num projeto de caráter propriamente individual, mas “tal afirmativa parece-nos equivocada, porque efetivamente se torna difícil a um projeto garantir sua individualidade, quando resulta de transações e compromissos” (FÁVERO, 1999, p. 21). Para Campos, no campo da didática caberia à universidade transcender o ensino e formar tecnicamente as elites do país por meio de sua formação profissional universitária, além do desenvolvimento de uma cultura nacional de investigação da ciência pura. Para refletir sobre esse momento histórico, Fávero (1999, p. 22) indaga: “Como pensar em liberdade de pensamento e autonomia universitária plena quando o atestado ideológico torna-se exigência para o preenchimento de cargos e o exercício de funções públicas?”. “Como pensar em liberdade de pensamento quando, a partir de 1935, a abertura admitida pela Revolução de 1930 passa a ser vista como um erro a ser corrigido?” (FÁVERO, 1999, p.22). A autora ainda nos lembra de que “as medidas adotadas pelo governo após 1930 revelam uma percepção da escola como instrumento capaz de assegurar a ideologia dos grupos dominantes” (FÁVERO, 1999, p. 25), preparando aqueles/as que ocuparão lugares de comando ou de obediência na “divisão social e técnica do trabalho” (FÁVERO, 1999, p. 25).

Essa concepção de Educação Superior revela, por seus objetivos expostos, que a filosofia positivista mostra suas marcas e sua forma de pensar a sociedade, a ciência e a educação, e, principalmente, a serviço de quem está.

Nesse contexto, a resistência e as críticas mais contundentes partiram dos estudantes no que dizia respeito às práticas desenvolvidas nas instituições e suas relações com o Estado. No ano seguinte à inauguração do Estado Novo (1937 a 1945), ou seja, em 1938, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE). Até então os movimentos estudantis aconteciam de maneira isolada e em nível “estritamente local, com objetivos assistencialistas, desportivos ou culturais” (L. A. CUNHA, 2007, p. 169). A proposta da UNE apresentada aos representantes

do ministro da Educação e de delegados de 80 Centros Acadêmicos, no 2º Congresso Nacional de Estudantes em 5 de dezembro de 1938, não condizia com a política autoritária de Vargas, devido ao caráter democrático e à defesa do exercício de liberdade que tal proposta continha. Mesmo sem condições políticas de aprovação, tais ideias abriram caminho “para uma crítica mais radical do ensino superior brasileiro, que veio a ser retomada pelos estudantes nos anos 60, dessa vez ao lado de outros protagonistas – os professores e os pesquisadores” (L. A. CUNHA, 2007, p. 170). Ao fim da era Vargas (1945) havia cinco universidades, em meio a dezenas de faculdades isoladas.

O decreto-lei nº 8.393 de 1945 dispôs sobre o objetivo da universidade: educação, ensino e pesquisa, pautados em “autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar” (FÁVERO, 1999, p. 26 e 27), mas o reitor seria escolhido pelo presidente da República. Por meio dos “dados obtidos da análise de documentos da própria instituição [...] deixam perceber, de forma muito clara, que a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar outorgada [...] não chegou a ser implementada” (FÁVERO, 1999, p. 27), de modo que “essa inferência nos leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada geralmente não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço” (FÁVERO, 1999, p. 27).

Tanto no final dos anos 40 como no início dos 50, vemos esboçar-se aqui e acolá na Universidade do Brasil algumas tentativas de luta por uma autonomia universitária, não só externa, mas interna. [...] Nesse contexto, as congregações discutem e criticam que, em diferentes momentos, as relações de poder na Universidade se expressam de cima para baixo, caracterizadas como relações desiguais e relativamente estabilizadoras de forças (FÁVERO, 1999, p. 27).

Os anos 1950 e 1960 foram marcados por um crescente coletivo intelectual que enxergava na modernização “o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica indispensável, por sua vez, para viabilizar o rompimento dos laços de dependência do exterior” (L. A. CUNHA, 2007, p. 173), e “todo esse processo de modernização institucional foi apoiado decisivamente por duas agências governamentais de existência duradoura: o CNPq e a CAPES, ambas criadas em 1951” (L. A. CUNHA, 2007, p. 175).

Afirma Fávero (1999, p. 30):

A criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), em 1951, cujo objetivo precípua era desenvolver a pesquisa científica e tecnológica em todos os campos do conhecimento [...] muito contribuiu para essa renovação dentro da universidade. Na mesma direção, também em 1951, é instituída a Coordenadoria Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, que visassem ao desenvolvimento econômico e social do país.

Ainda para a mesma autora, os/as docentes universitários/as em diferentes áreas, reivindicaram, nesse contexto, condições apropriadas de trabalho para que se cumprisse o objetivo da universidade brasileira em relação à educação e à pesquisa de acordo com o preconizado e com suas supostas autonomias: administrativa, financeira, didática e disciplinar. Nessa luta em busca de reais melhorias vemos que, segundo Fávero (1999, p. 29 e 30), somente na década de 1950 o pedido de tempo integral de trabalho e dedicação exclusiva será contemplado de forma a iniciar “um movimento para desenvolver a pesquisa de forma institucionalizada” em variadas áreas do conhecimento.

Compreender a história e a presença de diferentes atravessamentos na Educação Superior brasileira nos remete a uma análise responsável e rigorosa das práticas que vivenciamos hoje dentro das salas de aula. Para Fávero (1999, p. 31), “estudar a história da Universidade do Brasil significa revisitar, não apenas a própria história [...] mas também a do pensamento liberal e autoritário” que revela como somos hoje, os atravessamentos que nos constituíram/constituem como instituição universitária no Brasil, numa “realidade concreta permeada de contradições” (FÁVERO, 1999, p. 31).

Trazer a pedagogia positivista para o debate em questão dentro de uma perspectiva que contemple a história e seus atravessamentos para a Educação Superior foi o objetivo desse item.

Paulo Freire descreveu amplamente este processo classificando-o de educação domesticadora: o professor é visto como quem sabe tudo e o aluno como alguém que nada sabe. Dado este pressuposto, do aluno é cobrada uma atitude passiva para que ele possa ouvir e ver a fala e a exposição do professor (BECKER, 1993, p. 144).

O tempo que marca os séculos XVIII, XIX e XX foi a tônica da discussão dentro de uma pedagogia que se convencionou chamar de positivista, tendo em vista a serviço de quem a educação esteve nesse período. No próximo item, discutiremos as características e concepções da pedagogia tecnocrática, marcada profundamente por acontecimentos sociais, históricos e econômicos que produziram opressão, repressão, autoritarismo, tortura, exílio e barbárie, praticados por um governo autoritário.

1.3. PEDAGOGIA TECNOCRÁTICA: DISCUSSÃO SOBRE A RACIONALIDADE TÉCNICA

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2011d, p. 40).

Para caracterizar o que se convencionou chamar de pedagogia tecnocrática trazemos Anastasiou e Pimenta (2010), Aranha (2006), Castanho (2006), Cattani (1997), L. A. Cunha (2007), Ferreira Jr. e Bittar (2008), Freire (2011d), Gadotti (1995), Loiola e Borges (2010), Hypolito (1997) e Silva (2008).

Durante vinte anos (de 1964 a 1985) os brasileiros viveram do medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. Esses anos de chumbo, além do sofrimento dos torturados e *desaparecidos* [grifo da autora], foram desastrosos para a cultura e a educação. Também provocaram prejuízos econômicos e políticos ao país. [...] Os brasileiros perderam o poder de participação e crítica, e a ditadura se impôs violenta (ARANHA, 2006, p. 313 e 314).

Após uma sucessão de fatos ocorridos depois do fim da Segunda Guerra (1945), os Estados Unidos ganharam força e a sua supremacia econômica se fez valer no Brasil. Com receio do Brasil repetir a história de Cuba com a implantação do comunismo, as forças conservadoras conseguiram vencer e depuseram o governo na figura de seu presidente, e o golpe militar concretizou-se em 31 de março de 1964 com a “aliança empresarial-militar”,

caracterizando a “mudança institucional mais grave da história do Brasil” (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 334):

Emudecidas as assembleias após os expurgos e a dissolução dos partidos políticos, foram criados outros dois, a Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), evidentemente manipulados pelo poder centralizado. O Executivo forte governava apoiado em atos institucionais (AI), mecanismo adotado pelos militares para transformar em lei imposta as decisões que não estavam previstas na Constituição ou mesmo eram contrárias a elas (ARANHA, 2006, p. 296).

Aranha ainda completa dizendo que

[...] uma sucessão de presidentes militares fortaleceu o Executivo enquanto fragilizava o Legislativo. Diversas medidas de exceção acentuaram o caráter autoritário do governo: Lei de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informações, prisões políticas, inquéritos policiais militares, proibição do direito de greve, cassação de direitos políticos, exílio, etc. A partir de 1968 a repressão recrudesciu, com torturas e mortes, além de *desaparecimentos* e *suicídios*, tornando arriscado qualquer oposição ao regime (ARANHA, 2006, p. 314, grifo da autora).

Num momento histórico em que “pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 2011d, p. 85), o modelo econômico perverso e excludente ganha cada vez mais espaço, e a educação sentiu seus impactos e reflexos. O caráter tecnocrático da educação nesse período se caracteriza pela valorização da eficiência e da produtividade (modelo da empresa) que se sobrepunha ao pedagógico, e foi fortalecido por meio das reformas impostas pelo governo militar: 5.540/68 (Reforma Universitária) e 5.692/71 (1º e 2º graus). Essas “foram reformas educacionais que estavam inseridas num contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial” (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 336).

Conforme afirma Gadotti (1995, p. 83) “o sistema educacional de um país é um prolongamento de um sistema social e político. Em consequência, não poderá estar mais ‘atrasado’ ou ‘adiantado’ do que este”. Isso quer dizer que “as contradições existentes na sociedade serão reproduzidas, da mesma forma, no sistema educacional: o autoritarismo na educação e na escola será do mesmo teor daquele existente na sociedade” (GADOTTI, 1995, p. 83).

L. A. Cunha (2007) coloca que o Conselho Federal de Educação foi criado em 1962 seguindo as atribuições que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) lhe estabelecia. O projeto de revolução universitária foi desenvolvido entre os estudantes, fortalecido com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), e somente às vésperas do golpe de 1964 um número significativo de professores/as se integrou ao movimento de reforma. Este trazia propostas democráticas e autônomas, que visavam ainda a um salto qualitativo quanto ao regime de trabalho, remuneração e incentivo à pesquisa científica dos/as docentes/as.

Porém, em 1967, após o golpe militar, a UNE, considerada como um movimento fora da lei pelo seu *viés subversivo* (grifo nosso), foi extinta, pois “a intenção era evitar a representação em âmbito nacional, permitindo a atuação do Diretório Acadêmico (DA), restrito a cada curso, e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), para cada universidade” (ARANHA, 2006, p. 314).

As décadas de 1960 e 1970, ao contrário do que se poderia imaginar e, claro, sem mencionar as consequências que esse período impôs à vida acadêmica, foram marcadas pela expansão das universidades no Brasil. Ao mesmo tempo em que passamos por avanços na expansão e crescimento do Ensino Superior com a reforma educacional de 1968, a Lei 5.540 (conhecida como Lei da Reforma Universitária) e a Lei 5.539, os “efeitos contraditórios” (L. A. CUNHA, 2007, p. 178) foram marcantes, principalmente com o Ato Institucional nº 5/1968. Qualquer prática que fosse julgada como subversiva seria severamente punida e banida do sistema, o que afetou duramente a educação e a prática pedagógica, em particular, no recorte que fazemos, com relação às universidades. Para Gadotti (1995, p. 83), “a política educacional do regime militar foi imposta autoritariamente como a totalidade da sua política”. O fato de mais tarde se extinguir “certos dispositivos autoritários, como o Ato Institucional nº. 5” (GADOTTI, 1995, p. 83), não conseguiu apagar as marcas deixadas por esse regime no sistema educacional do nosso país.

E assim, “com o pretexto de averiguar atividades subversivas, instalou-se o terrorismo nas universidades. Processos sumários e arbitrários demitiam ou aposentavam professores” (ARANHA, 2006, p. 315) que porventura esboçassem qualquer manifestação de caráter político e ideológico que estivesse fora da cartilha da ditadura; “é que o opressor sabe muito

bem que esta ‘inserção crítica’ das massas oprimidas na realidade opressora em nada pode a ele interessar” (FREIRE, 2011d, p. 54).

Pode-se afirmar, segundo L. A. Cunha (2007), que a Reforma Universitária de 1968 se caracterizou por conferir às universidades a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira; em contrapartida, trazia alguns dispositivos que as limitavam, como era o caso da escolha do dirigente.

Por outro lado, as agências de fomento à pesquisa ganharam corpo e ampliaram os recursos na pós-graduação. Com isso, ao final da ditadura na década de 1980, “os programas de pós-graduação haviam atingido um padrão de ensino e de pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos” (L. A. CUNHA, 2007, p. 179).

Ainda segundo L. A. Cunha (2007, p. 181), “todas essas mudanças expressam a oscilação entre momento de facilitação e de dificuldade da criação das universidades, especialmente pela iniciativa privada, bem como a disputa pelo espaço de normatização do setor privado – ora o CFE ora o MEC”. Tal disputa se prolongou até a segunda metade da década de 1990.

Nesse processo de reforma apareceu o movimento para instituir um novo segmento no nosso sistema de ensino e de pesquisa, que foi a criação de programas de pós-graduação, o que pode ser considerado, segundo L. A. Cunha (2007), a grande mola propulsora da reforma universitária brasileira. Com o objetivo de formar pesquisadores, a pós-graduação no Brasil ganhou força e, com isso, tornou-se condição de ingresso na carreira docente, bem como o meio de promoção dentro das universidades. Estas categorizaram o/a professor/a a partir de sua titulação: auxiliar para graduados/as, assistente para mestres/as, adjunto para doutores/as e titular também para doutores/as, porém com exigências ainda maiores para o ingresso, como era o caso das bancas de arguição de tese como um dos instrumentos de avaliação para a entrada nessa categoria. Além disso, a lei da reforma universitária determinava que o ensino fosse associado com a pesquisa, o que impulsionou a condição de professores/as de tempo integral e dedicação exclusiva.

Mas vale ressaltar que a “implantação da pós-graduação, com cursos de mestrado e doutorado, recebeu significativo apoio a partir da década de 1970, por fundamentar a

concepção de desenvolvimento nos governos militares” (ARANHA, 2006, p. 317 e 318). Porém, o tempo de duração da ditadura incluiu o controle de várias decisões, o que provocou a perda de autonomia da universidade; por outro lado, “a divisão em departamentos fragmentou a antiga unidade, instaurando um processo de burocratização nunca visto” (ARANHA, 2006, p. 317 e 318).

Além disso, para vetar qualquer intenção de politização dos/das estudantes e romper com a integração das pessoas e grupos, “uma nova composição curricular permitia a matrícula por disciplina, instituindo-se o sistema de crédito” (ARANHA, 2006, p. 317); assim evitava-se uma possível aglutinação de *ideias subversivas* (grifo nosso).

Fazendo uma avaliação da Reforma Universitária de 1968, Aranha (2006, p. 320) afirma que as marcas, o fracasso e os prejuízos se fizeram presentes:

Sem desconsiderar as críticas precedentes, todas graves, o fundamental se acha no caráter tecnocrático da reforma, segundo o qual os valores da eficiência e da produtividade se sobrepujam aos pedagógicos. Além disso, a alegada neutralidade técnica, que asseguraria a administração e o planejamento despolitizados, na verdade camuflava e fortalecia estruturas de poder, substituindo a participação democrática – fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de poucos. Portanto, essa reforma, embora aparentemente técnica, neutra, apolítica, de fato, foi política.

Em 1971, foi implementada a reforma do 1º e 2º graus (5692/71), ou seja, do Ensino Fundamental e Médio, realizando-se “durante o período mais violento da ditadura, no governo Médici” (ARANHA, 2006, p. 318). Dentre vários desmandos, podemos citar o aumento da duração do Ensino Fundamental de quatro para oito anos e a institucionalização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Usamos nesse caso o adjetivo “desmandos” tendo em vista a adulteração do método utilizado pelo MOBRAL; conforme afirma Aranha (2006, p. 319), “o programa de alfabetização utilizava o consagrado método Paulo Freire [...] só que esvaziado do conteúdo ideológico considerado subversivo. Havia, pois, uma adulteração indevida do método, impensável sem o processo de conscientização”.

Aliás, a intenção explícita da ditadura em *educar* (grifo da autora) politicamente a juventude revelou-se no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. No ensino secundário, a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSP) e, no curso superior, para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Nas propostas curriculares do governo transparecia o

caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas (ARANHA, 2006, p. 314).

Segundo Ferreira Junior e Bittar (2008, p. 346) “era necessário apetrechar o Estado nacional da capacidade de planejar a educação de acordo com os interesses socioeconômicos do mercado capitalista. Para tanto, impunha-se a universalização da escola primária e média”, e, para a Educação Superior, “previa-se a ampliação das vagas no âmbito dos cursos de graduação voltados para as profissões tecnológicas” (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 346), com a função de “produzir conhecimentos exigidos pela demanda do crescimento acelerado da produção econômica e, ao mesmo tempo, de formar novos quadros capacitados para a geração de ciência e tecnologia” (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 346).

Conforme já dito anteriormente, num movimento de abandono da democracia, o golpe militar foi a saída encontrada para frear as ideias socialistas. Mas, segundo Ferreira Junior e Bittar (2008), o golpe não freou a economia, mas, pelo contrário, acelerou durante cinco anos o capitalismo e consolidou o milagre econômico no período de 1969 a 1974, o que acarretou a exclusão perversa das classes trabalhadoras de qualquer decisão política. As reformas educacionais implantadas organizaram o ensino objetivando a tecnocracia, propondo a racionalidade técnica como “único mecanismo político válido” (p. 335):

Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas; no prosscênio da política nacional, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas: eis como a ditadura militar executou o seu modelo de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 335).

O que se pode afirmar, portanto, é que a partir desse modelo econômico se justificam as reformas educacionais implantadas. Ou seja, nessa configuração de modelo econômico foi necessário direcionar reformas educacionais para atender as demandas científicas e tecnológicas que essa nova sociedade solicitava ao Estado, pois a educação não poderia fugir aos princípios econômicos e ao aumento da produtividade da economia nacional. O termo tecnocracia é usado devido ao fato de o governo militar se caracterizar por ser um governo de técnicos (para atender às demandas do mercado), e por isso a expressão educação tecnocrática

e pedagogia tecnocrática. Nessa visão tecnocrática, os técnicos e especialistas seriam os mais indicados para as demandas do Estado e seriam a garantia da ordem capitalista hegemônica e opressora das classes subalternas.

Portanto, o tecnicismo tão difundido e discutido no âmbito da pedagogia ocorre, no Brasil, sobretudo, nesse período. A tendência tecnicista da educação advém da aplicação de um modelo empresarial de Frederick W. Taylor que se baseia na racionalização da produção capitalista, que a educação emprestou erroneamente do mercado de trabalho da sociedade capitalista hegemônica, excludente e perversa. Assim, a escola e a universidade atenderam (e pode ser que ainda atendam) às demandas econômicas impostas pelo capitalismo. Sob a égide do tecnicismo, “o trabalhador do ensino ideal executa o que está prescrito pela supervisão e previsto nos manuais” (HYPOLITO, 1997, p. 87).

A aula tecnicista é invadida por materiais de instrução programada e instrução modelar, técnicas e recursos audiovisuais e forte utilização do livro didático, enfatizando a tendência de reprodução da realidade por modelos predefinidos, fortalecendo a ideologia política do momento [...]. Sempre, ao final do processo, há a ênfase no produto acabado, desconsiderando a educação como processo (SILVA, 2008, p. 34).

Tendo a educação, como sabemos hoje, seus objetivos político-culturais de “proporcionar meios, para reflexão da ciência na práxis, para uma inserção lúcida na prática social, levando à ação política para eliminar a repressão do aparato estatal e à ação cultural para denúncia da ideologia da dominação” (CASTANHO, 2006, p. 42), sua severa e proposital remoção nesse contexto histórico implicou basicamente, “a revelação da ideologia tecnocrática como a mais perversa forma de ideologia de dominação” (CASTANHO, 2006, p. 42), sugerindo à escola e à universidade uma “racionalidade técnica situada acima da disputa política” (CASTANHO, 2006, p. 42).

Nas questões relativas à chamada “baixa tecnocracia”, assim definida por Ferreira Junior e Bittar (2008, p. 346), era urgente a formação de mão de obra da massa subalterna da juventude, “que se constituía na prole das classes populares” (p. 346). Em relação a esse imenso contingente brasileiro de jovens “que viviam na pobreza ou na miséria, os tecnocratas eram explícitos quanto ao receituário a ser adotado: propugnavam a formação paramilitar de trabalho de menores” (FERREIRA JUNIOR e BITTAR 2008, p. 346). Isso significava a incorporação do trabalho de rapazes na faixa etária de 14 a 18 anos ao mercado de trabalho.

Ainda para Ferreira Junior e Bittar (2008), o tecnicismo foi uma consequência da ideologia oficial do Estado e ganhou materialidade após o AI-5 (Ato Institucional nº 5) em dezembro de 1968. Nesse contexto, “a ideologia tecnicista serviu como um invólucro mistificador do projeto ‘Brasil Grande Potência’ que os governos dos generais-presidentes utilizaram para justificar a supressão das liberdades democráticas” (p. 343) e seu ideário era o de transformar o Estado “aos moldes de uma grande empresa gerenciada por técnicos” (p. 343):

No tocante à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da “teoria do capital humano”¹², como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade. A tecnocracia brasileira era filiada aos ditames emanados da “escola econômica” sediada na Universidade de Chicago (EUA). (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 343).

Aqui nos deparamos com a educação sendo tratada como um bem de consumo permanente e duradouro, revelando sua relação direta com a economia e seus ditames; aliás, essa marca que nos produziu não foge em nada de seu real objetivo, já que “os tecnocratas propagavam a ideologia tecnicista como um sistema de ideias dogmaticamente organizado, que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação durante o regime militar” (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 350). E ainda vale lembrar um outro elemento:

Na vereda da ideologia tecnicista, o discurso do ministro da educação continuava subjugando a política educacional à razão instrumental do valor econômico [...]: a educação continuava sendo um instrumento social importante para alavancar os ditames preceituados pela política de crescimento econômico [...]. Em síntese, eis o que foi a educação brasileira durante a ditadura militar: uma política social instrumentalizada pela ideologia tecnicista, com o objetivo de impulsionar o projeto de “Brasil Grande Potência”, lema que correspondia, no âmbito político-ideológico, ao autoritário “Brasil ame-o ou deixe-o” (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 348 e 349).

¹² A teoria do capital humano, segundo Cattani (1997, p. 35), articula-se à ideia da “melhor capacitação do trabalhador [...] como fator de aumento da produtividade. A ‘qualidade’ da mão de obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção. A teoria do capital humano é uma derivação da teoria econômica neoclássica [...]. Com a crise do modelo taylorista-fordista, ela ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional.”

As consequências que esse tempo histórico produziu na educação brasileira foram desastrosas e são sentidas até hoje. Vários fatores, como, por exemplo, a baixa qualidade da escola pública, são frutos das reformas educacionais desse período, além do processo aligeirado de formação dos/das docentes e da política de arrocho salarial aos quais os nossos professores e as nossas professoras são submetidos/as no Brasil. Essa combinação de formação aligeirada e arrocho salarial culmina na baixa qualidade da educação básica brasileira, e sua origem se encontra, sem sombra de dúvida, na ditadura militar, tendo em vista o escopo das reformas educacionais que foram determinantes para produzir um país que sente até hoje as feridas, bem como os reflexos provocados pela violência, exclusão, exílio, repressão, tortura e barbárie.

Para Freire (2011d), as marcas que nos produziram estão ancoradas na subalternização dos proletários e da sua cultura, em favor de uma cultura hegemônica, opressora e marcada pela violência. A consciência histórica que nos produziu opressores e oprimidos só pode ser superada autenticamente se estiver carregada pela humanização que faz com que nos tornemos pessoas em processo de libertação e não preconiza simplistamente a mera troca de papéis. Aliás, a mera inversão de papéis somente revela o opressor que habita o oprimido, que, numa falsa libertação, faz valer o seu poder, tão pior e esmagador quanto o do seu antigo opressor. A libertação da situação de opressão só é possível se ancorada na práxis que transforma e supera a dualidade de opressores e oprimidos. A práxis é entendida aqui como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, pois, “sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2011d, p. 52).

Nesse processo autoritário e colonizador de consciências, ocorrido durante o período da ditadura militar, repetimos, a educação sofreu grandes feridas e ainda hoje sente suas cicatrizes. Muitas vezes ainda é consagrada a “dimensão da cultura do silêncio” (FREIRE, 2011d, p. 82), num movimento nada conciliador com a educação que liberta, mas que nesse caso escravizou mentes sob a égide da manutenção da ordem opressora e esmagadora. Enquanto isso, na educação, onde se reflete a sociedade, “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem¹³ a adaptar-se ao

¹³ Paulo Freire nesta citação faz referência aos educandos que se adaptam ao mundo frente às imposições de seus opressores.

mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2011d, p. 83). Freire (2011d, p. 83 e 84) ainda completa seu raciocínio dizendo:

Na medida em que esta visão “bancária”¹⁴ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. [...] Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-se a esta situação, melhor os dominem.

O fato é que “nenhuma ‘ordem’ suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2011d, p. 106). Numa educação crítica “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2011d, p. 81). Isso se torna difícil nesse tempo e espaço, e – por que não dizer? – nesse passado-presente, que se entrelaçam numa constante busca pela falsa autonomia do educando na escola, pois, oculta no discurso da autonomia, assistimos, até hoje, a educação bancária fazer valer seus depósitos, com atores bem marcados e delimitados: depositários e depositantes. Conforme Freire (2011d), sabendo-se que a educação reflete a estrutura de poder, torna-se difícil ser um/a educador/a dialógico/a numa estrutura que nega a todo instante o diálogo e dificulta tornar-nos “homens como corpos conscientes” (p. 87) e não homens/mulheres espectadores/as do mundo que os/as circunda, em que para o “educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos” (p. 88).

Trazer Paulo Freire para esse debate é uma opção epistemológica de pesquisa quando se quer discutir tais práticas que foram instaladas e marcaram a história da educação e da pedagogia no Brasil. Além disso, é uma possibilidade de (re)pensar a práxis e a educação numa perspectiva de superação que emancipa e liberta o sujeito das amarras da subalternização, do silêncio e do poder perverso e opressor. Destacar esse educador não é sem propósito, pois Freire foi um grande lutador contra o regime ditatorial e pagou alto preço por suas atividades, consideradas subversivas. Foi então preso durante 70 dias e depois exilado, “demitido de seu país”, como ele mesmo afirmou, retornando somente na década de 1980:

¹⁴ A concepção bancária de educação foi discutida no item sobre pedagogia jesuítica.

Paulo Freire é um dos maiores educadores do Brasil e, sem dúvida alguma, o mais conhecido internacionalmente. Também é um dos pedagogos que mais marcou o pensamento educativo na segunda metade do século XX. Ao longo dos anos, elaborou uma teoria do conhecimento que propõe a ruptura com as concepções elitistas e fatalistas da prática educativa. Freire concebia a educação como um processo de conscientização e de libertação, e consagrou toda a vida a difundir essa ideia. [...] Hoje, o nome de Paulo Freire é um símbolo associado a muitos organismos que se identificam com a sua vontade de emancipação, tanto nos Estados Unidos, no Canadá, na Dinamarca e na Suécia quanto em vários países da África e da América Latina (LOIOLA e BORGES, 2010, p. 306).

Destacamos que não cabe aqui qualquer processo de culpabilização dos/as docentes; afinal, essa foi e ainda é a realidade histórica que os/as produziu, como “homens históricos e inacabados” (FREIRE, 2011d, p. 101) que somos. O que vale aqui é lembrar que, para nos fazer temer a liberdade, o autoritarismo age com e por meio da educação, de forma que, segundo Freire (2011d), faltando-nos a compreensão crítica do contexto em que nos encontramos imersos, cabe-nos apenas o parcelamento da realidade numa visão racionalista imposta então pela pedagogia tecnocrática. Dessa forma, não podemos conhecer de fato a realidade e não podemos, assim, emergir, sendo privados violentamente do direito de enxergar o contexto em suas diferentes dimensões. Analisar o contexto, pois, nos é negado. Negado a professores/as e estudantes. Aqueles/as que desafiaram essa lei foram brutalmente castigados/as.

Em linhas gerais, essa é certamente a característica mais relevante da educação numa perspectiva tecnocrática: levar-nos a parcializar os fatos, sem deles poder emergir. A parcialidade dos conteúdos, a divisão dos grupos e das aulas, e “a estreiteza dos especialismos” (FREIRE, 2011d, p.160) são características das marcas que nos produziram como educadores/as, que nos dificultaram por muito tempo exercer o papel “dos homens [e mulheres] no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 2011d, p. 161).

A partir do exposto, pode-se afirmar que a pedagogia tecnocrática é utilitária e satisfaz, sobretudo, a sociedade de mercado. Ela aceita e legitima essa sociedade, objetivando preparar o/a estudante para o mercado de trabalho, a fim de fazer crescer, produzir e obter lucro. Essas concepções se intensificaram e estão presentes até hoje na sociedade e na educação.

O processo de ensino e aprendizagem marcado pelo viés da tecnocracia revela também atravessamentos ocorridos no período em que vivemos tanto a pedagogia jesuítica como a positivista. A continuidade histórica e seus contextos sociais, políticos e econômicos demonstram que tais *pedagogias* não se findam, mas se entrelaçam na história, na sociedade e na educação e revelam suas marcas até hoje na prática docente. O que queremos afirmar é que, por mais que o tempo e os espaços estejam marcados por datas e lugares, esses não são definitivos ou lineares no sentido de que começaram e acabaram num determinado momento, pois, conforme a teoria que nos respalda, nada é estanque. Mais ainda, a prática docente hoje é, conforme já dissemos, marcada pela história, ou seja, o que somos hoje advém das diversas pedagogias que nos produziram, já que “a prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 179).

Ainda vivenciamos as diferentes pedagogias em nosso cotidiano escolar, bem como no universitário, e a busca por propostas de superação desse processo encontra-se no bojo do próximo tópico de discussão, que intitulamos “pedagogia crítica e pedagogia universitária”, como reflexão sobre a prática pedagógica dos/as professores/as no Brasil, num contexto histórico que, permanentemente, nos produz e que também é produzido por nós:

A prática educativa tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar, que caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas [...] A prática educativa institucionalizada, tradicional, que identifica as instituições, manifesta-se nesses traços característicos e diz algo dos pressupostos que as orientam. Para ultrapassá-las, transformá-las, inová-las, é necessário um movimento de análise e compreensão dessa cultura institucionalizada em sua história (ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 180).

As autoras completam dizendo que “a realidade e as práticas são sociais, construídas, recriadas individual e coletivamente” (p. 182), de modo que é importante “considerar alguns modelos que têm marcado a prática docente institucional” (p. 183) para se compreender as marcas que nos produziram como docentes. Anastasiou e Pimenta (2010) afirmam que a perspectiva tecnocrática de educação, na prática da docência universitária, caracteriza-se pelo enfoque “técnico ou academicista, o conteúdo do ensino é composto dos conhecimentos científicos e sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados pela pesquisa científica” (p. 184). O ensino, sob essa ótica, “é compreendido como um campo de aplicação

desses conhecimentos, sendo tarefa do professor traduzi-los em um fazer técnico para transmiti-los aos alunos, que aprenderão à medida que introjetarem a verdade científica” (p. 184), sendo o/a professor/a entendido/a aqui como alguém que “deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento” (p. 184). O/A docente do ensino superior, nesse caso, “não necessita ter o domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas. O investimento, portanto, deve ser na sua formação técnico-instrumental” (p. 184). Para finalizar, as autoras colocam que “insistir no modelo da racionalidade técnica na formação do professor, por sua vez, equivale a tomar a parte pelo todo, isto é, atribuir às técnicas um poder que elas, por mais avançadas que sejam, não têm” (p. 185).

Já para Gadotti (1995), “a tecnoburocracia não apenas controla os aparelhos do estado e a organização, mas impõe *crenças e valores*: supervaloriza o planejamento (controle) e o conhecimento técnico-organizacional” (p. 84). Nela predomina “a mentalidade da escola-empresa” (p. 86), na qual “o educador assume um caráter de *agente do controle*, defensor dos interesses do estado dentro da escola” (p. 86); além disso, “na *escola-empresa*, o funcionamento da escola é medido em função dos resultados obtidos, confundidos normalmente com o preenchimento de todos os requisitos burocráticos” (p. 86), cumprindo exemplarmente o seu papel e “preparando o futuro trabalhador para receber ordens e obedecer ao patrão” (p. 87). Nesse sentido, a escola [universidade] autoritária “esvazia-se de sentido, reduz-se a um *controle estéril* entre aqueles que precisam (por obrigação imposta) ensinar um pacote de conhecimentos fossilizados e aqueles que rejeitam esses mesmos conhecimentos” (p. 87), numa “guerra surda e inglória” (p.87). Para Gadotti (1995, p. 88), “a educação só tem sentido na medida em que é concebida como ação, visando a participação e a autonomia. Educação é processo de transformação do indivíduo e da sociedade.” Ele finaliza dizendo (p. 89):

Não se trata de enfrentar o autoritarismo apenas abrindo espaço para a participação e a comunicação. É preciso *motivar para a participação*. Isso porque o regime domesticou grande parte da população para a não participação. Arvorando-se em único intérprete dos interesses da sociedade, marginalizou sistematicamente toda a população das decisões. Ao lado, portanto, do *papel técnico* de ensinar, o educador tem um *papel político* de mobilizar e organizar para a participação [grifos do autor].

Os anos de chumbo marcaram a história num processo de imobilização, subserviência e domesticação que nos produziu enquanto sociedade e enquanto educadores/as. O processo de abertura política no Brasil tem pouco mais de 25 anos. Superar o revés dessa história ainda é luta de todos/as, é subversão de todos/as e é reflexão para todos/as os/as envolvidos/as num projeto crítico de educação que busque construir um país mais democrático e justo, com igualdade de direitos e, principalmente, respeito pelas suas diferenças. O próximo item procurará trazer os pressupostos de uma educação para a transformação, na perspectiva da pedagogia crítica, na qual a superação do que durante anos acatamos passivamente nos revela como seres inconclusos carregados e atravessados das diferentes pedagogias que até aqui apresentamos: jesuítica, positivista e tecnocrática.

1.4. PEDAGOGIA CRÍTICA E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: DISCUSSÃO E DEBATE ATUAL

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação. [...] Quem pode pensar “sem” as massas sem que se possa dar ao luxo de não pensar em “torno delas”, são as elites dominadoras, para que, assim pensando, melhor as conheçam e, melhor conhecendo-as, melhor as dominem. Daí que o que poderia parecer um diálogo destas com as massas, uma comunicação com elas, sejam meros “comunicados”, meros “depósitos” de conteúdos domesticadores. A sua teoria da ação se contradiria a si mesma se, em lugar da prescrição, implicasse a comunicação, a dialogicidade.
(FREIRE, 2011d, p. 176-177).

Neste momento de discussão abordaremos algumas reflexões acerca da pedagogia crítica e o debate atual sobre a pedagogia universitária, sem negligenciar aspectos históricos que as produziram no Brasil. Vamos nos deter em questões específicas sobre a docência, o processo de ensino e aprendizagem, sem a pretensão de esgotar todos os aspectos que fazem parte da universidade no Brasil. Para tanto, vamos nos apoiar nos/as seguintes autores/as: Anastasiou e Pimenta (2010), Apple, Au e Gandin (2011), Castanho (2006), Cordeiro (2007), L. A. Cunha (2007), Cunha (1989, 2005a, 2005b, 2006, 2007), Enricone (2007), Fischman e Sales (2010), Freire (2011b, 2011d), Gadotti (2011), Lopes (1996), Lucarelli (2007), Pavan

(2008, 2011), Santos (1999), Saviani (2002, 2008), Silva (2008), Veiga (2006, 2008a, 2008b), Volpato (2010) e Zabalza (2004), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Planos Nacionais de Educação, marcados por um tempo que se caracteriza como pós-abertura do regime militar no Brasil (1985 aos dias atuais) e trouxe debates importantes numa perspectiva crítica de educação:

A pedagogia crítica – e os estudos educacionais críticos de um modo geral – busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica), em sua miríade de combinações de formas e complexidades, manifestam-se e são postas em questão na educação formal e informal das crianças e adultos (APPLE, AU e GANDIN, 2011, p. 14).

A perspectiva crítica em evidência neste debate “envolve transformações cruciais dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes” (APPLE, AU e GANDIN, 2011, p. 14), o que “implica uma atitude que se volte à transformação social e à ruptura com as ilusões confortadoras” (APPLE, AU e GANDIN, 2011, p. 14). Para os mesmos autores, uma “análise crítica deve ser testemunha da negatividade, isto é, uma de suas funções principais é a de iluminar os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de exploração e dominação” (p. 15), o que implica afirmar que “deve apontar para as contradições e para os espaços de ação possíveis” (p. 15). O movimento de reflexão dos espaços de exploração e de luta por “ações contra-hegemônicas” (p. 15) se situa como uma das tarefas da análise crítica apontadas por esses autores.

Para Apple, Au e Gandin (2011), o que define a concepção de educação ou pedagogia crítica é a contraposição justa às narrativas colonizadoras e seus métodos utilizados para desfavorecer os grupos despossuídos e subalternizados, colocando no centro das discussões a importância da luta contra as forças da desigualdade.

Santos (1999, p. 197) afirma que “por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a realidade ao que existe”, e, sob essa perspectiva, “a realidade [...] é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades” a serem analisadas. Nessa “análise crítica do que existe [...] a existência não esgota as possibilidades da existência”, e ela existe pelo “desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe”, sendo tudo isso “impulso para teorizar sua superação” (SANTOS, 1999, p. 197).

Estamos falando de pouco mais de 25 anos de educação num Estado democrático de direito, a partir da abertura do regime militar. As discussões sobre a escola atravessadas pelas estruturas de seu objeto primordial de discussão, o ensino e a aprendizagem, fazem-nos sabedores de que ainda “devemos nos envolver no processo de reposicionamento” e “ver o mundo pelos olhos dos despossuídos” (APPLE, AU e GANDIN, 2011, p. 14), pois fomos marcados por estruturas perversas de espoliação e produzidos pela história da educação de um país que durante anos nos *ensinou* (grifo nosso) por meio de paradigmas educacionais que se desenvolveram como pedagogia jesuítica, positivista e tecnocrática, que se entrelaçam dentro de um sistema capitalista de produção.

Damos continuidade à nossa discussão fazendo uma análise sobre a Educação Superior, nosso objeto de pesquisa, nesse tempo e espaço pós ditadura militar, no que diz respeito aos sujeitos que atraem nossos olhares: os/as docentes. É sabido que sem professor/a não se faz educação. Ele/a não pode ser descontextualizado/a ou distanciado/a dos condicionantes que o/a fazem docente nesta ou naquela realidade histórico-social. Como afirma Cunha (1989, p. 22), os modos de agir e de ser do/da professor/a “recebem influências do ambiente escolar”, ao mesmo tempo em que “também influenciam este mesmo ambiente”; afinal, “o professor não ensina no vazio”, mas sim “com alunos reais em situações definidas”.

Saber que ideias o/a professor/a tem acerca da aprendizagem pode elucidar algumas questões importantes à luz do cenário da Educação Superior. O desejo de questionar certezas nos faz debruçar sobre o que pensa esse/essa professor/a que ministra aulas na Educação Superior, mas não possui formação pedagógica para tal. Para Cunha (1989, p. 40):

Faz parte do senso comum, ratificado pelos órgãos institucionais, que o professor possua um saber que lhe é próprio. Esse saber possui duas grandes direções: o domínio do conteúdo de ensino, isto é, de seu próprio objeto de estudo, e o domínio das ciências da educação que lhe permitirão compreender e realizar o processo pedagógico. Para fins de atuação no 1º e 2º graus há, inclusive, um reconhecimento legal deste saber, na medida em que existam cursos próprios para a formação de professores que abrangem os domínios já citados. Já para o 3º grau não há exigências legais que reconheçam a obrigatoriedade da formação pedagógica. Porém, também não há negação expressa de que esse conhecimento não seja útil e necessário.

Examinar as concepções de educação e de ensino e aprendizagem dos/das profissionais liberais nos ajuda a compreender as práticas presentes no contexto da Educação

Superior, pois, conforme afirmam Anastasiou e Pimenta (2010, p. 37), “embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico” em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual “passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (ANASTASIOU E PIMENTA, 2010, p. 37).

A prática docente na Educação Superior não possui regulamentação específica, conforme já dissemos anteriormente, como nos demais níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) prevê que esse/essa profissional seja preparado/a nos cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. A exigência legal é que as faculdades, institutos e universidades tenham 30% de seus/suas professores/as preparados/as e titulados/as em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). No que se refere a essa formação, estudos têm mostrado que a docência universitária se concretiza por meio de um “processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos ‘outros’”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário” (BENEDITO, 1995, p. 131, apud ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 36). Assim, o/a docente universitário/a se apropria de sua experiência como aluno/a, repetindo modelos de ensino, “embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente” (BENEDITO, 1995, p. 131, apud ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 36).

A LDBEN, em seu artigo 66, determina que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Dessa forma, “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2008a, p. 14). No que se refere à exigência de titulação dos/as professores/as para a Educação Superior, Anastasiou e Pimenta (2010, p. 40) afirmam que

[...] o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos. Observe-se então que a lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício

do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*.

A partir da organização das políticas públicas de educação para esse nível de ensino, L. A. Cunha (2007, p. 189) coloca que, tendo em vista o cenário educacional universitário na década de 1990, “a criação de universidades continua conforme os padrões tradicionais, isto é, a partir de instituições preexistentes. Mas a legislação introduziu a figura do recredenciamento periódico.”

Além disso, a nova LDB-96 não traz em seu texto a menção do vestibular, o que é contrário a toda a legislação vista desde 1910, e, com isso, outra forma de ingresso ganha espaço, como é o caso do exame nacional do ensino médio – ENEM.

Por causa desse panorama Cury, (2008) afirma que a redação da LDB-96 foi apressada e exigiu, nos 10 anos seguintes, inúmeras alterações legais em forma de leis e decretos, também no que diz respeito à educação superior.

O primeiro decênio do Plano Nacional de Educação (2000 a 2010), no que tange ao Ensino Superior, mais especificamente no que se refere ao preparo docente para suas atividades pedagógicas, trouxe a meta de “promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%”.

Já para o segundo decênio, o PNE (2011/2020) traz, em uma de suas metas, quanto ao incentivo para o ingresso em programas de pós-graduação *stricto sensu*, “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores” e, outras estratégias, “expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior – FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, à pós-graduação *stricto sensu*, especialmente ao mestrado profissional”.

Nesse percurso histórico da constituição da Educação Superior no Brasil, pensamos que a pedagogia universitária é um tema relevante, quando inserida num contexto pós-LDB, em que a busca de qualidade dos cursos de graduação no país é um fator merecedor de atenção.

Tendo traçado o histórico e a trajetória da Educação Superior no Brasil, a finalidade principal desse item é o de contribuir para ampliar a reflexão sobre a pedagogia universitária, argumentando em favor da pedagogia crítica.

A concepção de educação, ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica de educação, para Gadotti (2011), baseado em Freire, aponta que “educar é estabelecer relações de proximidade” sem descuidar “dos conteúdos, do saber científico, da rigorosidade” (p. 03). Para Gadotti (2011), Paulo Freire “queria justamente, que os conteúdos fossem devidamente tratados, com o cuidado da linguagem” (p. 03), deixando em seu legado educacional a “concepção popular emancipadora da educação” (p. 07):

Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nas últimas décadas, num mosaico de interpretações, convergências e divergências (GADOTTI, 2011, p. 07).

O que podemos afirmar é que estamos diante de uma educação crítica que produz conhecimento e promove a liberdade, como “ato de diálogo no descobrimento rigoroso” (Gadotti, 2011, p. 08), amoroso e político do ato de educar, divorciando-nos dos interesses dos colonizadores e defendendo uma educação que emancipa e liberta os sujeitos em comunhão. Trata-se de uma “educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento” (Gadotti, 2011, p. 08), reafirmando a responsabilidade amorosa que devemos ter para com o educando em processo de politização, de uma educação conscientizadora e para a liberdade, a partir de um currículo organizado de forma que a cidadania seja parte primordial.

É relevante destacar que para Gadotti (2011), a partir de Freire, a “qualidade na educação implica saber de que educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação” (p. 17). A direção, nesse item de discussão de uma pedagogia crítica, é a luta por uma “educação emancipadora como direito humano [...], portanto, para todos e todas” (p. 17), o que significa dizer que, numa sociedade que ainda se apoia numa estrutura perversa de espoliação, deve-se compreender que “educação boa para poucos não é de qualidade. É educação como privilégio” (p. 17).

Na perspectiva crítica também trazemos Veiga (2006), para quem o ensino constitui tarefa básica do processo didático e corresponde a diversas dimensões que nos auxiliam a compreender a complexidade dessa tarefa. Essa autora coloca que ensinar é um ato intencional que “[...] não é linear nem independente do contexto social” (p. 20). Ensinar significa interagir e compartilhar, pois é uma “atividade que se manifesta concretamente no âmbito das relações humanas” (p. 22). Ensinar exprime afetividade, sem se dar fora da dimensão cognitiva, o que “significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático” (p. 23). Ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico, em que “o desafio fundamental do ensino é a busca de interfaces no conhecimento curricular e no mundo de conhecimentos e práticas vivenciados no cotidiano sociocultural dos alunos” (p. 25). Ensinar exige planejamento didático, não constituindo “apenas uma expressão técnica e linear” (p. 27). Veiga (2006, p. 29) sintetiza todas essas dimensões afirmando que ensinar

- a) é uma prática social, que se realiza não só por meio da ação do professor, mas pela compreensão de contextos sociais mais amplos. A compreensão desses contextos é efetivada pelos docentes. O papel do professor ao ensinar é permanecer sensível às demandas sociais, para influir no estabelecimento de uma reflexão crítica e de uma atuação mobilizadora. Nesse diálogo com a realidade, o ensino se situa para além da sala de aula, buscando caminhos alternativos para o desenvolvimento dos temas e estimulando o aluno com questionamentos, a fim de que ele chegue a uma elaboração própria;
- b) é desenvolver as potencialidades de uma pessoa. É uma atividade profissional laboriosa, que exige preparo, compromisso e responsabilidade do professor para instrumentalizar política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social.

Sobre reflexão crítica Pavan (2008, p. 93) afirma, a partir de Zeichner (1993), que “a reflexão é a rejeição da tentativa de limitar a ação dos professores no que tange ao processo educacional”. A autora aponta que “por meio da reflexão crítica [...] estaremos nos qualificando profissionalmente” (PAVAN, 2008, p. 102) como professores e professoras.

No contexto atual, em que a racionalidade técnica continua como uma das marcas constitutivas dos espaços educativos [universidade], a importância da reflexão crítica torna-se ainda maior, pois por meio dela os/as professores/as podem questionar não só os limites da racionalidade técnica como também fazer uma leitura mais complexa do fenômeno da educação (PAVAN, 2011, p. 89).

A autora defende, ainda, a ideia de reflexão crítica também por ser capaz de nos ajudar a compreender que o trabalho docente não está afastado do contexto histórico, social, político, cultural e econômico de que faz parte, já que “a racionalidade técnica é limitada, pois a realidade social é demasiado rica para se encaixar em esquemas preestabelecidos” (PAVAN, 2011, p. 91). A reflexão crítica, para a autora, “além de mostrar os limites da racionalidade técnica [...], nos oferece também pistas de como lidar com estas situações” (PAVAN, 2011, p. 92). Portanto, “a reflexão pode ser tanto no sentido de legitimar a sociedade quanto no sentido de pensar/propor uma sociedade diferente” (PAVAN, 2011, p. 95).

A reflexão crítica tem como tarefa, para Pavan (2011), lembrar-nos de que existem diferentes caminhos como possibilidades outras de se pensar a sociedade vigente. Postular essa ideia “é sobretudo reconhecer a dinamicidade da sociedade humana e sua possibilidade de mudança. É ver no trabalho educativo a contribuição para a construção de uma sociedade sensível aos problemas sociais e comprometida com sua resolução” (PAVAN, 2011, p. 103).

Nesse contexto, é importante salientar que a educação não está suspensa no ar, mas sim historicamente marcada e determinada. Para Castanho (2006, p. 35), o ensino e a aprendizagem são componentes fundamentais da educação, que se define por ser “um processo basicamente intencional e, mais que isso, planejado, preparado, predisposto”. Para a mesma autora, “a educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce”, onde a “sociedade não é um tecido homogêneo”, mas sim “uma arena de conflitos, com classes que se opõe”, e “entre os bens em disputa, está a educação” (2006, p. 37).

Castanho (2006) nos diz que o conhecimento, sendo algo interessado, não pode jamais ser considerado neutro. Assim, afirma que a educação possui dimensão intencional a partir de interesses de ordem técnica, comunicativa e emancipatória.

Nesse sentido, Cunha (2006) destaca a contribuição da sociologia da educação. As chamadas teorias da reprodução¹⁵ “ajudaram-nos a abalar a inquestionável aceitação dos conhecimentos escolares” (p. 57), e incluímos nessa perspectiva os conhecimentos universitários:

¹⁵ Compreende-se por teoria reprodutivista, segundo Saviani (2002, p. 16), a teoria que defende ser impossível “compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais [...]”, criticando, sobretudo, “o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. Saviani a denomina de teoria crítico-reprodutivista.

Elas favoreceram o desvelamento das relações de poder presentes na escola e explicitaram que não há um arbitrário universal, descolado da cultura, nessa ação; antes, a escola reproduz as relações de dominação próprias da sociedade de classe. Mesmo com a ideia republicana de democratização da escolarização, a definição do que é conhecimento válido para todos é feita pelas classes dominantes com as representações da sua cultura (CUNHA, 2006, p. 57 e 58).

O que nos importa aqui é perceber as marcas que a educação produziu e ainda produz, mesmo num espaço e tempo caracterizados pelo estado democrático de direito. Cunha (2006) nos chama a atenção para o fato de que estamos embrenhados numa estrutura social e econômica capitalista, e a escola, bem como as instituições de Educação Superior, conforme já afirmamos, não estão suspensas no ar, mas fazem parte dessa sociedade de classes. Ou seja, o fato de pensarmos criticamente a educação nos faz debruçar-nos sobre as estruturas ainda perversas de dominação e espoliação que não foram superadas, em se tratando de uma sociedade de classes, diante de uma estrutura hegemônica¹⁶ que nos colonizou. Com base em uma abordagem crítica da educação, podemos dizer que ainda estamos fortemente marcados e colonizados pelo opressor e a escola, a universidade, educadores/as e estudantes fazem parte desse contexto. Muito já se caminhou, mas, conforme Cunha (2006), “a produção do conhecimento é uma produção humana e, portanto, afetada pelas condições históricas e objetivas das pessoas e das sociedades que produziram esse conhecimento” (p. 61).

Como um critério de rigor nas práticas escolares e universitárias ainda é recorrente “a ideia da neutralidade científica” (CUNHA, 2006, p. 61), excluindo do processo de conhecimento a *forma* como esses conhecimentos foram historicamente produzidos, e ainda hoje o que propomos aos/às estudantes “são os resultados sintetizados desses conhecimentos ou, não raras vezes, a repetição memorizada de fórmulas e datas que decorrem dos processos científicos que os produziram” (CUNHA, 2006, p. 62).

Nesse sentido, os/as docentes são produzidos/as por uma formação que também não prioriza a reflexão sobre a práxis, que tenha por base conhecimentos situados histórica e socialmente, e a tendência é reproduzir essas mesmas “práticas escolares oficiais e tradicionalmente construídas” (CUNHA, 2006, p. 64).

¹⁶ “A teoria crítica sempre entendeu por hegemonia a capacidade das classes dominantes em transformarem as suas ideias em ideias dominantes” (SANTOS, 1999, p. 211).

Na Educação Superior, segundo Cunha (2006), “os processos de alienação tendem a se repetir” (p. 65), já que o “aligeiramento da formação e as condições de ingresso sugerem uma condição superficial de apropriação do conhecimento específico” (p. 65). Por isso, mesmo que haja nessa etapa de escolarização maior independência na seleção dos conteúdos por parte dos/as professores/as: “as práticas cotidianas da cultura acadêmica dificultam uma formação com mais qualidade” (p. 66). Mesmo em se tratando de autonomia de escolha, Cunha (2006) afirma ainda que as decisões pedagógicas são “dependentes historicamente das relações da educação com a produção” (p. 66), o que justifica os discursos equivocados de que a educação é um *bem de consumo*. O que esperar dos/as docentes se ainda traçamos nossos caminhos sob o jugo da economia, do consumo e da mais-valia? Por que a dificuldade instalada em ser autor/a do processo, para ser meramente repetidor/a e executor/a do que foi decidido sem a sua intervenção? Segundo Cunha (2006), “dos docentes, costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos conhecimentos da ciência” (p. 66), mas “como a formação que tiveram sustentou-se, preponderantemente, na visão de ciência como produto, os docentes enfrentam dificuldades para realizar um diálogo interdisciplinar” (p. 66).

Para Santos (1999, p. 205), “conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito”, é conhecimento como emancipação, “cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber, por solidariedade”. Sobre a solidariedade, Santos (1999, p. 205) pondera:

Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade.

Isso é difícil de imaginar se pensarmos o conhecimento e a solidariedade pela lógica tradicional, positivista e tecnocrática; mas se pensarmos a solidariedade como “uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro”, onde “o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento”, isso é possível (SANTOS, 1999, p. 206).

Se entendemos aqui que “a dinâmica ensino-aprendizagem constitui-se em uma das relações didáticas mais evidenciadas na situação pedagógica desenvolvida na sala de aula” (LOPES, 1996, p. 105) e a relação intrínseca entre esses dois processos como algo que não

pode ser separado, posicionamo-nos diante da importância, conforme afirma Lopes (1996, p. 106), de uma reflexão “sobre a dinâmica ensino-aprendizagem” como “tarefa que deve fazer parte do cotidiano de todos os professores”.

Na abordagem crítica, essa relação entre *ensino e aprendizagem* faz parte da *educação*, que faz parte de uma estrutura social, econômica e política. Assim, a universidade situada e marcada por um contexto, feita de sujeitos atravessados pela história que os produziu, “implica um vínculo direto com o meio social que inclui as condições de vida do educando, a sua relação com a escola [*universidade*], sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado” (LOPES, 1996, p. 107). Nesse sentido, “o trabalho docente é a atividade que dá unidade à dinâmica ensino-aprendizagem pelo processo de mediação entre o conhecimento a ser aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento” (LOPES, 1996, p. 107). A autora ainda afirma que (1996, p. 108), “antes de tudo, essa relação é de socialização, de troca de conhecimentos aprendidos e transformados na interação. É uma relação dinâmica, dialógica, portanto, construtiva da aprendizagem pela troca de saberes”. Ainda sobre a apropriação desses saberes sistematizados na escola – e incluímos aqui a universidade –, a autora ainda coloca que “a ação consciente de ensinar e aprender” deve “vincular o saber escolar [*universitário*] a seus determinantes sociais” (LOPES, 1996, p. 109).

Portanto, a concepção do processo de ensinar e aprender que se caracteriza na perspectiva crítica é a de que ensinar é uma ação baseada na mediação entre sujeitos ativos na apropriação dos conhecimentos, com base na autonomia e na emancipação dos sujeitos, numa perspectiva libertadora. Essa perspectiva dialógica é antagônica à concepção tradicional, na qual o saber é privilégio do professor e da professora, e sua função é a de transmissão, estabelecida numa relação de autoritarismo, sem que os/as estudantes tenham vez e voz:

De acordo com esse fundamento a conduta apropriada na situação ensino-aprendizagem seria partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, discutir problemas que gerem conflitos cognitivos, dar ênfase ao processo de construção do conhecimento, secundarizando a busca de resultados [...]. Nesse contexto uma prática pedagógica centrada em aulas convencionais, em que o professor expõe um conteúdo sem dialogar com os alunos, está destinada ao fracasso (LOPES, 1996, p. 112).

O empenho, nesse sentido, deve ser na direção de reunir esforços para uma formação política dos/as estudantes, em que o/a docente faz parte de sua construção enquanto sujeito social e de direitos, numa sociedade marcada pela diversidade. Nessa sociedade, os direitos de todos/as devem ser resguardados, enquanto as diferenças devem ser respeitadas.

Nesse panorama é que a pedagogia universitária inicia suas reflexões¹⁷ no sentido de marcar importantes discussões sobre a formação docente para este nível de educação, a partir da preocupação em debruçar-se sobre essa área de atuação docente. Após a discussão sobre a transição, ainda em curso, para uma educação crítica, é importante tratar, a partir desse momento, de alguns aspectos e concepções relevantes para o que se convencionou chamar de pedagogia universitária no bojo da educação crítica.

A universidade, numa sociedade capitalista, enquanto espaço de formação e de produção de conhecimento, é uma “instituição social à qual se atribui uma missão específica” (ZABALZA, 2004, p. 10). Ela é marcada profundamente “por um conjunto de influências externas” (ZABALZA, 2004, p. 10) que incidem diretamente sobre sua política de funcionamento, organização e trabalho.

Segundo Zabalza (2004), além disso, outras questões afetam a universidade, como o aumento da oferta para atender a demanda econômica dos países em desenvolvimento, a massificação do ensino, como “o fenômeno que mais se destaca na transformação da sociedade” (p. 25), que ampliou sobremaneira o acesso à educação superior por meio de políticas públicas com essa finalidade, e, com isso, “foram multiplicadas as instituições de educação superior” (p. 26). O raciocínio que está por trás disso, segundo o autor, é: “se a educação superior constitui um bem social, se a formação especializada constitui um valor econômico necessário, é preciso abrir a universidade a todas as camadas sociais” (p. 26). Porém, é preciso, ainda segundo Zabalza, também estar preparado para receber alunos e alunas cada vez mais heterogêneos, havendo para tanto a necessidade de contratar novos/as professores/as para atender a esses/as novos/as estudantes, sem perder a qualidade da

¹⁷ Segundo Saviani (2008), a pedagogia universitária surge na década de 1970. Na época a expressão utilizada era metodologia do Ensino Superior, que, nos últimos anos, foi substituída por pedagogia universitária. Essa expressão, para Saviani (2008, p. 203), é utilizada para nomear “eventos que manifestam preocupação com a organização do ensino nas universidades e com a questão da formação e do exercício da docência” na Educação Superior.

formação. Além disso, algumas consequências desse processo são visíveis, como o controle das universidades, sua qualidade e seus padrões. Com isso, corre-se o risco da preocupação exacerbada com os recursos administrados, em detrimento da qualidade da formação em si mesma.

Apesar da autonomia formal de que sempre gozaram na lei, numerosos mecanismos de controle foram sendo gerados nas instituições universitárias em razão de poderes políticos. Muitos desses mecanismos de controle foram vinculados às políticas de financiamento e de controle de qualidade (ZABALZA, 2004, p. 27).

A exigência para os/as professores/as em decorrência dessas transformações também deve ser levada em conta. Algumas repercussões no trabalho docente precisam ser discutidas, e, nesse sentido, Zabalza (2004) coloca os seguintes aspectos como “impactos” na carreira docente: “ampliação das funções tradicionais” (p. 30), em que outras atividades são inseridas nas atividades cotidianas de seu trabalho; a “exigência de maiores esforços no planejamento” (p. 31), pois “o problema está em como chegar ao conjunto de alunos com que trabalhamos, já que as lições e explicações tradicionais não servem” (p. 31). Numa sociedade como a atual, há que se repensar “a dimensão pedagógica de nossa docência” (p. 31), pois não se “pode chegar à classe e despejar o que se sabe sobre o conteúdo a ser dado” (p. 31). Outro aspecto relevante é a “burocratização do ensino na universidade”. Essa burocratização vincula-se, segundo Cunha (2005b, p. 8), às consequências que o avanço das políticas neoliberais tem trazido para a educação:

A burocratização do trabalho docente está inserida nesse panorama dentro de uma nova ordem da divisão social do trabalho, as decisões mais importantes da ação educativa estão a cargo de especialistas e do poder central restando, aos professores, as tarefas de aplicação das políticas previamente definidas. [...] Portanto, esta perversa divisão entre quem decide e quem executa acaba sendo o principal efeito corrosivo da burocratização e com importantes efeitos na desprofissionalização dos professores.

Nesse sentido, sob a ótica do trabalho docente, o ensino universitário possui uma cultura que lhe é própria e que a difere dos demais níveis de ensino. Essa é “uma cultura”¹⁸

¹⁸ O que o autor afirma, nesse sentido, é que a instituição de Educação Superior possui características que lhe são próprias e formam uma cultura escolar [acadêmica] diferenciada.

favorável ao deslocamento da atividade docente para uma espécie de território privado” (ZABALZA, 2004, p. 33).

Somada a isso vemos a solidão do/a professor/a como reflexo da intensificação e burocratização do trabalho docente, consequência esta da organização de políticas neoliberais. Nesse contexto, “o professor tem muitas tarefas individuais e pouco coletivas” (CUNHA, 2005b, p. 11), e as instituições, bem como a lógica das avaliações externas que visam quantificar resultados de ações individuais, reforçam esse quadro, bem como “a percepção do professor como artesão solitário, estimulando o isolamento e criando a ideia de que a autonomia significa um investimento individual” (CUNHA, 2005a, p. 11).

A necessidade de uma formação docente que corresponda aos anseios da universidade, permeada pelas cobranças que hoje lhe são direcionadas, trafega num território contraditório; afinal, não temos, como já foi dito, uma regulamentação ou legislação específica em favor de uma formação pedagógica para os/as professores/as da Educação Superior.

Quanto às discussões que envolvem as práticas educativas na universidade, Lucarelli (2007, p. 75) coloca que a forma de controle da qualidade da formação profissional dos/as nossos/as estudantes, em sua maioria, por meio de “processos de avaliação e reconhecimento de instituições e programas de graduação e pós-graduação”, deixou de fora “a preocupação com o que se ensina e como se ensina na universidade”, priorizando aspectos quantitativos quanto aos números que indicam a produção acadêmica dos/as docentes, entre outras.

Influenciados por tais mudanças sociais e inseridos nessas transformações estão o/a professor/a e a universidade. Enricone (2007) apresenta as funções da universidade, que no século XXI volta a sua discussão para a qualidade da formação profissional de seus/suas estudantes. Tais funções podem ser assim elencadas: “promoção da cultura” (p. 147), “formação para a cidadania” (p. 148), “formação profissional” (p. 149), “produção e difusão do conhecimento” (p. 150) e “desenvolvimento pessoal” (p. 152).

Essas funções estão relacionadas com o ensino e a aprendizagem. É importante destacar que o conhecimento da disciplina que se vai ministrar é condição fundante na atividade docente, mas não suficiente e encerrada em si mesma. Isso quer dizer que “não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área” (ZABALZA,

2004, p. 113). Referimo-nos aqui aos estudantes “e ao modo como podemos agir para que aprendam” (ZABALZA, 2004, p. 113). Nesse sentido diz o mesmo autor:

Poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer [...] com que os alunos aprendam. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-lo. Como resultado disso, esse dilema concentra sua energia no polo do ensino, ou seja, assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem [...]. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis [...]. Quando falamos de ensino aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares (ZABALZA, 2004, p. 123).

Para que não haja momentos estanques de ensino e aprendizagem, ou para que não se diferencie em funções demasiadamente dicotômicas (o/a professor/a se preocupa com o ensinar e o/a aluno/a com o aprender), mas sim em processo de ensino e aprendizagem, a formação docente pautada em saberes específicos da prática educativa acaba ficando sob a responsabilidade do/a próprio/a docente, se é que ela acontece por escolha própria ou se é que o/a professor/a está ciente da importância de tal formação.

A partir da perspectiva de não haver exigência legal para a formação da docência em nível superior e de que a LDB, conforme citado anteriormente, sugere que as instituições tenham percentuais para níveis de formação em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, o que pode ser questionado é o quanto essa formação *stricto sensu* pode oferecer ao/à docente em termos de saberes necessários à prática educativa. Cunha (2007, p. 21) afirma que, “entendendo que o que qualifica esse profissional é a pós-graduação *stricto sensu*, o mundo acadêmico revela o valor que dá à pesquisa em detrimento do ensino [...] mas os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa”. Isso quer dizer que, mesmo com formação em mestrado e doutorado, “o professor da educação superior repete os modelos profissionais históricos” (CUNHA, 2007, p. 21), sem fazer rupturas epistemológicas, o que não favorece a educação crítica, tampouco práticas inovadoras¹⁹: “uma experiência inovadora assim demarcada se caracteriza por duas notas essenciais: a ruptura com o estilo didático

¹⁹ Para Volpato (2010, p. 133), práticas inovadoras se referem ao favorecimento dos “modos de ensinar e de aprender mais dinâmicos, interativos, desde que se ofereçam novas possibilidades e novos procedimentos para resolver velhos problemas ligados à metodologia, à relação professor-aluno e à avaliação da aprendizagem”.

habitual e o protagonismo que identifica os processos de gestação e desenvolvimento da prática nova” (LUCARELLI, 2007, p. 80). Mais ainda, “uma prática inovadora no ensino só pode ser entendida no contexto da história dos sujeitos, dos grupos ou das instituições que a realizam” (LUCARELLI, 2007, p. 80). Nesse sentido, “pensar uma nova organização para a aula, de uma perspectiva criativa e inovadora, pressupõe considerar que professor e alunos são sujeitos” (SILVA, 2008, p. 38). Nesse sentido, para Veiga (2008b, p. 267), a aula se revela “como projeto colaborativo”:

Considero que um projeto de organização didática da aula significativa, que ultrapasse a concepção mecanicista de planejamento de ensino, é resultante de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social [...]. Um projeto colaborativo para a organização da aula procura dar conta do processo didático em toda sua abrangência. Objetiva orientar a reflexão com base na prática e para a prática (VEIGA, 2008b, p. 267).

No contexto da discussão acerca do lugar da formação docente universitária, Cunha (2007) afirma, numa visão contextual e histórica, que é muito recente a perspectiva sociopolítica que hoje está intrínseca ao trabalho docente, já que até o século XX compreendeu-se a tarefa docente “como uma missão, acima dos interesses da base material da sociedade” (p. 11). Essa concepção de magistério deu origem ao conceito de vocação e sacerdócio, legitimado pelo dom de ser professor/a. Com as forças positivistas e das ciências modernas, “sua função afirmou-se sobre as bases do Estado republicano” (p. 11). A exigência deslocou-se para a perspectiva de um/a profissional comprometido/a com o desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as e não somente preocupado em guardar os bons costumes. Essa tarefa era identificada com a moral e a disciplina; “na prática, porém, guardou muitas semelhanças com a condição anterior, substituindo o dogma religioso pelo poder da ciência” (p. 12). Vale ressaltar que forças positivistas, hegemônicas em seu projeto de modernidade, como afirma Cordeiro (2007, p. 113), parecem “não dar conta de solucionar questões postas na contemporaneidade”.

Por isso, um dos desafios mais importantes para as *pedagogias críticas*²⁰ na formação docente é identificar e analisar os efeitos das múltiplas formas de

²⁰ Fischman e Sales (2010, p. 12) esclarecem o sentido das pedagogias críticas que sustentam seu referencial teórico de discussão: “Referimo-nos às pedagogias críticas como um conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey, da escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular.”

opressão do cotidiano escolar sem provocar sentimentos de desesperança e perda do sentido de *agenciamento* nos futuros professores (FISCHMAN e SALES, 2010, p. 12).

A profissão docente passou por muitas transformações, mas carrega em si as marcas da concepção de sacerdócio, vocação e dom, mas agora se preocupa com o aspecto cognitivo dos/as alunos/as, estando os/as docentes sempre ocupados/as em ensinar para que o/a estudante aprenda. Hoje, com o acesso à informação, a revolução tecnológica²¹ demonstra, segundo Cunha (2007), que não existe mais espaço para definir a figura docente como a fonte de todo conhecimento, informação e verdade. Isso quer dizer que “é necessário que o professor seja ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos” (CUNHA, 2007, p. 18).

Para dar suporte às mudanças na prática docente da Educação Superior, as pesquisas aparecem como grande alternativa, permitindo distanciar-se da restrição que a racionalidade técnica nos impõe. Conforme Cunha (2005a, p. 5), apesar de estudos na área que visam revisar e discutir “a profissionalidade docente no sentido da autonomia e da reflexão, os mecanismos oficiais que avaliam o que chamam de competência profissional centram-se, fundamentalmente, na racionalidade técnica”. Além de subsidiar transformações, as pesquisas “serviram de inspiração para as bases de uma nova didática da educação superior, articulando o campo da pedagogia com a especificidade da área de conhecimento do professor universitário” (CUNHA, 2007, p. 19). Nessa direção, “a pedagogia universitária se faz em diálogo. Este envolve o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, num exercício interpessoal que requer respeito e humildade” (CUNHA, 2007, p. 19).

Além disso, qualquer debate sobre a profissionalização docente que seja “descolado da análise contextual do trabalho docente, no marco das políticas neoliberais, pode ser uma forma de escamotear as verdadeiras emergências de reconstrução do trabalho do professor” (CUNHA, 2005a, p. 13). Ainda para Cunha (2007), a docência como atividade profissional vai além da ideia de que “a função docente assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência” (p. 14); ela “exige rupturas com a condição tradicional” (p. 15). Exige ainda

²¹ Cunha (2007) fala sobre a revolução tecnológica no sentido de que o/a professor/a deixa de ser a fonte principal de informações para os/as estudantes.

[...] a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos (CUNHA, 2007, p. 22).

Para Lucarelli (2007, p. 75), a necessidade de uma didática universitária deve permear as discussões e as pesquisas buscando legitimar esse espaço onde a pedagogia universitária se mobiliza, com suas características e peculiaridades, ao mesmo tempo em que “tenta construir um espaço de conhecimento orientado para a compreensão dos processos que se dão na aula, com base na consideração de sua relação com o contexto e com seu destino de formação”.

Para a autora, sendo a didática universitária um campo em/de construção coletiva, torna-se importante compreender e reconhecer a multiplicidade de possibilidades didáticas dentro da didática universitária; afinal, estamos tratando de cursos diferentes e disciplinas variadas nesse universo amplo que é a universidade, bem como das peculiaridades existentes em cada realidade de formação para uma profissional. Portanto, isso leva “ao reconhecimento da existência de tantas didáticas específicas quantas forem as áreas disciplinares e profissionais que se abordem” (LUCARELLI, 2007, p. 79).

Mas em que pese a variedade de fatores que interferem nas possibilidades de inovação e transformação nas universidades, o/a professor/a é merecedor/a de destaque, pois, nas palavras de Cunha (2005b, p. 33):

A escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica do ensino superior parece fácil de entender. Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força. [...]

Nesse sentido, a autora coloca o/a professor/a como aquele/a que pode superar as práticas que não são significativas e inovadoras. O/a professor/a é o “elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que

desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais” (CUNHA, 2005b, p. 33).

As decisões universitárias nesse âmbito de discussão passam pela aula como espaço de interesse, mas não único, onde práticas pedagógicas podem se tornar *locus* privilegiado da intervenção pedagógica, materialização curricular e espaço de formação profissional. Ela pode se configurar como lugar privilegiado de submissão ao *status quo* ou de transgressão e de subversão, na tentativa de inovação, por parte do/a professor/a. Nesse sentido, em relação à aula, “o interesse justifica-se pelas novas demandas educacionais da contemporaneidade que submetem a universidade à crítica e exigem o repensar dos seus espaços formativos” (CORDEIRO, 2007, p. 111), pois “novas propostas nascem no contexto da crise da modernidade, com a quebra do paradigma positivista, o avanço da ciência e da técnica, aliados à nova ordem do trabalho capitalista e dos movimentos sociais” (CORDEIRO, 2007, p. 112). Diz Silva (2008, p. 36):

[...] a aula assume a dimensão da organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção e não se vincula a um lugar específico, uma vez que a aula pode realizar-se em espaços não convencionais, para além de uma sala retangular com cadeiras e mesas dispostas linearmente, com um quadro de giz na parede e um espaço central para o professor.

O tempo-espaço em que acontece a aula é fragmentado pela natureza do sistema educacional que impõe seu espaço de duração em que o/a professor/a organiza didaticamente seu currículo. Silva (2008) afirma que as relações de aprendizagem entre alunos/as e professor/a “são plasmadas pela imposição de uma estrutura de tempo estanque, positivista, que funciona como instrumento de controle que pode enterrar a constituição da aula como espaço-tempo de ensinar, aprender e transformar” (p. 37). Esse tempo e espaço, para a autora, “têm sido vividos intensamente na dimensão quantitativa, em que o homem precisa produzir mais e em menos tempo, [...] que contribuem para que perca o controle sobre seu trabalho, numa lógica produtivista, marcante na sociedade capitalista” (SILVA, 2008, p. 38).

Compreender a aula universitária como “espaço privilegiado de formação” (SILVA, 2008, p. 16), repensá-lo “como forma de sintonizá-lo com as exigências atuais: as do mundo do trabalho e, sobretudo, as necessidades fundamentais da pessoa” (CORDEIRO, 2007, p. 114) nos traz importantes reflexões sobre para onde devem ser direcionados os esforços de

inovação e superação. Não que a aula sozinha possa dar conta de resolver todos os problemas da qualidade da formação profissional na universidade, mas há que se considerar que, sendo a aula “uma produção cultural e, como tal, humanamente marcada por muitos sentidos” (CORDEIRO, 2007, p. 114), ela ocorre pautada em concepções de educação, ensino e aprendizagem dos/as profissionais.

Ao destacar a “*formação para a cidadania*” como uma das funções da universidade, Enricone (2007, p. 148) coloca que a aula pautada numa relação autoritária “trata a aprendizagem como fenômeno linear” (p. 149), além de reduzir “o aluno a objeto sem participações” (p. 149). Pensar em outra direção, em que a participação faça parte desse momento e o/a estudante seja sujeito de sua aprendizagem em parceria com o/a professor/a, é pensar na aula e no/a professor/a conforme as ideias de Paulo Freire (2011b, p. 83):

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto.

Nesse sentido, para Freire (2011b), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento” (p. 83), e, “sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’”(p. 84). É importante destacar que Freire fala de ensino, aprendizagem, autonomia e educação em suas obras, referindo-se principalmente à educação de jovens e adultos, e, por isso mesmo, podemos inseri-lo no contexto do debate sobre Educação Superior.

O objetivo desse item foi discutir sobre a forma como a Educação Superior vem se estruturando, a partir das marcas que a produzem socialmente, sob a égide da globalização e do neoliberalismo. Fatores como a formação dos/as professores/as na universidade, bem como sua aula e seus propósitos quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, também caracterizam a discussão e o debate atual da pedagogia universitária. De forma alguma procuramos utilizar uma “narrativa redentora”, nas palavras de Fischman (2010), para supervalorizar *formas corretas* [grifo nosso] numa suposta postura crítica, ou para, de forma simplista, encontrar culpados para justificar práticas passíveis de superação. Não houve

qualquer objetivo de isolar o/a professor/a de seu contexto, e sim de situar suas práticas a partir da realidade que o/a circunda e o/a circunscreve, de forma que possamos analisá-las criticamente, pois a sua aula não é prática isolada, mas está ancorada numa estrutura social, econômica e cultural. Com o que podem e da maneira como podem, os/as professores/as fazem o que pensam ser possível, certo e melhor para seus/suas estudantes. Além disso, é nosso propósito apontar para a importância de se refletir sobre os atravessamentos que a prática docente universitária sofre na sociedade, e, nesse sentido, acolhemos aqui a ideia de Fischman e Sales (2010, p. 15):

Uma formação docente orientada por ideais de justiça e democratização tem mais chance de sucesso se começar por estimular compromisso, já que, na melhor das hipóteses, nosso ensino ocorre em instituições influenciadas por um modelo bancário e, na pior delas, as nossas instituições promovem modelos bancários.

Em suma, o que se pretendeu ao longo da discussão sobre *pedagogia jesuítica*, *pedagogia positivista*, *pedagogia tecnocrática*, *pedagogia crítica* e *pedagogia universitária* [grifo nosso] não foi esgotar o assunto ou pretender fazê-lo, mas abrir um campo de possibilidades para discussões vindouras, abertas a novas reflexões e críticas, principalmente por estarmos certas de nosso “inacabamento”, na expressão de Paulo Freire.

CAPÍTULO II. O PERCURSO DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.
(SANTOS 2010, p. 92).

Nesse momento apresentaremos o percurso metodológico de pesquisa, em que nos propomos investigar *a concepção de educação e de ensino e aprendizagem dos/as profissionais liberais inseridos/as na atividade docente da educação superior*, mais especificamente o que pensam esses/as professores/as que realizam sua atividade pedagógica nos diferentes cursos de bacharelado em funcionamento de uma instituição de Educação Superior localizada na capital de Mato Grosso do Sul. A instituição possui cursos tecnológicos e de gestão, além de licenciaturas, que não foram consideradas já que não constituem o objeto de investigação que nos propomos nesse trabalho. Nesse sentido, trazemos os objetivos (geral e específicos) que nos guiaram nesta pesquisa.

2.1. OBJETIVO GERAL

Nossa investigação objetivou *analisar as concepções de educação e processo de ensino e aprendizagem dos/das profissionais liberais que atuam como docentes na Educação Superior*.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para que o objetivo geral fosse alcançado, concentramo-nos em três objetivos específicos:

- Identificar o processo histórico da Educação Superior no Brasil.
- Caracterizar as concepções de educação e processo de ensino e aprendizagem presentes na história da educação.
- Compreender as concepções de educação e processo de ensino e aprendizagem dos/as profissionais liberais que atuam como docentes na Educação Superior.

2.3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, na qual, conforme já dito na introdução deste trabalho, os pressupostos teóricos se pautaram em teóricos que pesquisam a educação a partir de uma perspectiva crítica. Defendemos, conforme Santos (2010), “uma posição epistemológica antipositivista” (p. 8), mesmo porque “todo conhecimento científico é socialmente construído, [...] o seu rigor tem limites inultrapassáveis e [...] a sua objectividade não implica a sua neutralidade” (p. 9).

A pesquisa quantitativa baseada no pressuposto da neutralidade e racionalidade técnica, herança positivista no campo das pesquisas das ciências naturais, revela-se, por seu modelo dogmático e totalitário, pautada numa racionalidade científica questionável quando tratamos de pesquisas sociais e, especificamente, de educação, pois “possibilita uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro” (SANTOS, 2010, p. 22) e sustenta que “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 2010, p. 28). Segundo o mesmo autor,

“a natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos” (p. 29) da matemática, assentada no isolamento das condições e da posição e tempo absolutos, tomando sujeitos como coisas, e seus resultados, como regra geral, são dedutivos e generalistas, além de reduzir os fenômenos sociais a fenômenos naturais. Não considera, pois, a forma como somos afetados/as e construídos historicamente, marcados e datados por condições sociais, econômicas e culturais. Portanto, não faz sentido seguir esse tipo de pesquisa em nossa dissertação.

Triviños (1987) apresenta estudos teóricos que caracterizam a pesquisa qualitativa. A sua primeira característica é que a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave” (p. 128); outra característica sua é que ela é descritiva, já que “intenta captar não só a aparência” (p. 129), mas busca interpretar as causas dos fenômenos sociais por meio da descrição; a terceira característica colocada pelo autor é que “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e os produtos” (p. 129); como quarta característica Triviños apresenta a tendência dos pesquisadores a “analisar seus dados indutivamente” (p. 129), e não dedutivamente, como apregoam os positivistas, e, como quinta e última característica, ele afirma que “o significado é a preocupação essencial da abordagem qualitativa [...] tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (p. 130).

Ao considerar as características apontadas por Triviños (1987), fazemos uma escolha teórica marcada pela análise das condições históricas de sujeitos que são afetados/as por fenômenos sociais e não podem ser reduzidos a coisas quantificáveis:

A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo [...] (SANTOS, 2010, p. 38-39).

Santos (2010, p. 48) ainda completa sua proposta dizendo:

Em vez de eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez de reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez de ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 3) afirmam que

[é] igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época.

Isso não nos isenta, de forma alguma, do rigor necessário da pesquisa. Pelo contrário, o rigor é condição fundamental na pesquisa em educação e, portanto, na pesquisa social, já que estamos falando de interpretação do processo histórico e atravessamentos sociais a partir das falas dos/as nossos/as entrevistados/as. Interessa-nos, portanto, uma análise das condições históricas e sociais nas quais nossos/as sujeitos de pesquisa se fizeram professores/as na Educação Superior, com suas concepções e vivências, seus olhares e vozes, que dizem muito sobre quem são e o que pensam acerca da educação, ensino e aprendizagem em seus contextos profissionais, pois acreditamos, conforme Triviños (1987, p. 122), que “o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida [...] tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades”. Nesse sentido, para Triviños, descontextualizar e isolar os posicionamentos humanos numa tentativa de compreendê-los, “cria situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas” (p. 122).

Os caminhos percorridos a partir dos pressupostos que respaldam a pesquisa qualitativa, conforme afirmamos na introdução deste trabalho, foram, sobretudo, a definição do problema de pesquisa, levantamento de literatura e formulação do referencial teórico, investigação empírica com a coleta dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas e, por fim, a análise dos dados por meio da interpretação das respostas dos/das professores/as.

Para Triviños (1987, p. 138) “o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que [...] ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações”. Nesse sentido, para o autor, a entrevista semiestruturada é um instrumento decisivo para estudar os processos que interessam ao/a pesquisador/a nessa abordagem. Por esse aspecto relevante e importante na escuta dos/as nossos/as professores/as, sujeitos desta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta dos dados.

A entrevista semiestruturada nos permite, portanto, um maior aprofundamento das informações de que necessitamos enquanto pesquisadores/as pelo “caráter de interação que permeia a entrevista”, já que a “relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33). Ela nos permite ainda “a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34), além da possibilidade de correções de percurso se assim se fizer necessário, pois, sendo semiestruturada, ela não está fechada em si, mas “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente”, permitindo a intervenção do/a entrevistador/a em qualquer tempo.

A instituição na qual os sujeitos atuam é de caráter privado, localizada na capital do estado de Mato Grosso do Sul. Ela possui seis cursos de bacharelado em funcionamento: Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem e Fisioterapia, além de dois cursos tecnológicos: Gestão em Recursos Humanos e Gerenciamento de Redes de Computadores, e duas licenciaturas também em funcionamento: Educação Física e Pedagogia. Outros cursos existem no catálogo de ofertas desta instituição, porém não possuem turmas em funcionamento. Não nos debruçamos sobre os cursos tecnológicos e de licenciatura, pois não era o objeto da discussão desta pesquisa.

A instituição de que falamos neste trabalho também se caracteriza pelo que se convencionou chamar de faculdades isoladas, se restringindo a uma única perspectiva no tripé das funções da universidade: o ensino, desobrigada dos demais eixos que é a pesquisa e a extensão. Segundo L. A. Cunha (2003), foram durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002) que a educação superior privada expandiu, tendo como “meta prioritária” o “destaque para o papel econômico da educação” (p. 38). Nessa proposta a rede federal precisaria de revisão, “silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é

majoritário” (L. A. CUNHA, 2003, p. 38). Para o mesmo autor, as faculdades isoladas compõem a maioria das instituições sendo que das faculdades isoladas, até o final do governo FHC, 92% (noventa e dois por cento) eram privadas: “a privatização do ensino superior [...] foi acelerado” (p. 58) no período em questão, contribuindo para a mercantilização, por meio da privatização da educação superior no Brasil. Severino (2009, p. 254) ainda afirma que “tratar-se-ia de um momento marcado pelo privilegiamento da iniciativa privada, pela minimalização da ingerência do Estado nos negócios humanos, pela maximalização das leis do mercado [...]”. Consequência disso para o mesmo autor (2009, p. 254) é que “continua o desafio para a universidade brasileira rever com criticidade [...] sua relação com o conhecimento, *tratando-o como processo e não como produto*²², equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia”.

Dada essa situação, a faculdade isolada como é o campo dessa pesquisa, esvazia-se desse processo de conhecimento, numa perspectiva formadora, no qual nossos sujeitos pesquisados se inserem em que predomina o atendimento à demanda para o mercado de trabalho, com pouca ou quase nula as tentativas de pesquisa e extensão. Essa observação se faz necessária para que entendamos que o meio no qual nossos/as entrevistados/as fazem parte, diz muito de sua prática, já que o/a docente não atua no vazio e de forma isolada. E assim não corremos o risco de incorrer no erro da culpabilização desses/as docentes, mas sim de compreender como e onde suas práticas se dão e de que forma são afetados/as pelo contexto do qual fazem parte, o que pode explicar (e muito) de suas concepções. Severino (2009, p. 258) afirma em sua reflexão que:

De um lado, buscando criticar o modelo vigente e superar seus problemas, alguns tendem a transformar a Universidade numa instituição que só privilegiaria a pesquisa [...]. De outro lado, outros veem a superação dos problemas entendendo como único papel da Universidade a preparação de técnicos a serviço do mercado de trabalho, numa postura meramente profissionalizante, desconhecendo a necessidade não só da formação científica mas também de uma densa e consistente formação política. [...] Nunca é demais insistir: cabe à universidade como instituição como lugar específico do ensino superior dedicar-se à formação do cidadão autêntico, pois seu papel mais substantivo vai muito além da formação do profissional, do técnico e do especialista. Por mais que os resultados históricos não tenham correspondido a essa expectativa, isso não compromete sua finalidade intrínseca, formadora que precisa ser da consciência social que é a

²² Grifo nosso

única sustentação de um projeto político minimamente equitativo, justo e emancipador.

Nesse contexto, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) contido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição pesquisada prevê ações que garantam a educação continuada: a) em forma de incentivo financeiro e b) reuniões pedagógicas contínuas visando estudo e capacitação docente. O que de fato ocorre, pela experiência vivida enquanto coordenadora pedagógica, são as reuniões pedagógicas, que se dividem em a) aspectos burocráticos e administrativos, e b) estudos. Em média são realizadas duas reuniões semestrais para este fim. Isso demonstra que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de melhor ofertar aos/às docentes formas mais assertivas para a educação continuada dos/as mesmos/as, ações que denotem políticas indutoras que refletem sobre a prática docente. Assim, o/a professor/a inserido/a numa instituição que pouco oferece em termos de caminhos para uma educação continuada de qualidade não pode ser culpabilizado/a por ações que sejam consideradas falhas em sua prática pedagógica.

As entrevistas desta pesquisa foram realizadas na instituição em que os/as seis professores/as trabalham, respeitando horário e disponibilidade dos/as mesmos, o que possibilitou falarmos em seu ambiente de atuação e de forma que respeitássemos a decisão de todos/as, que, por unanimidade escolheram ser entrevistados/as no espaço em que exercem suas funções docentes. Conforme já dito, foram seis professores/as entrevistados/as, um de cada curso de bacharelado que a instituição pesquisada têm em funcionamento, a partir dos seguintes critérios de escolha:

- Professores/as que atuam em cursos de bacharelado.
- Professores/as com formação inicial em cursos de bacharelado.
- Professores/as que atuam como profissionais liberais nas suas respectivas formações iniciais, ou seja, que tem a docência como atividade complementar à sua profissão.
- Um/a professor/a por curso, que tem mais tempo de trabalho docente na instituição pesquisada.

É importante ressaltar que todos/as os/a docentes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e que mantivemos o sigilo de nomes ou informações que pudessem identificá-los/as, da mesma forma que a instituição pesquisada.

O roteiro de entrevista seguiu perguntas que versaram sobre a escolha da docência, sobre a aula, a participação dos/as estudantes durante a aula, definição e objetivo do processo de ensino e aprendizagem e seus atravessamentos sociais, bem como a relação com outros segmentos da instituição, além de definição e objetivo da Educação e Educação Superior, o que nos possibilitou fazer levantamentos significativos sobre o que pensam acerca da docência e, assim, trazer uma análise em conformidade com os nossos pressupostos teóricos.

Os sujeitos da pesquisa são:

- 01 docente do curso de bacharelado em Administração, com nove anos de trabalho²³, formada em Administração, pós-graduação *lato sensu*, atua como administradora numa empresa, sexo feminino e 49 anos de idade;
- 01 docente do curso de bacharelado em Ciência da Computação, com quatro anos de trabalho, formado em Ciência da Computação, pós-graduação *lato sensu*, atua como militar do exército na área de tecnologia da informação, sexo masculino e 31 anos de idade;
- 01 docente do curso de bacharelado em Ciências Contábeis, com três anos de trabalho, formado em Ciências Contábeis, pós-graduação *lato sensu*, trabalha como contador em cargo público, sexo masculino e 49 anos de idade;
- 01 docente do curso de bacharelado em Direito, com quatro anos de trabalho, formado em Direito, pós-graduação *lato sensu*, atua como advogado em escritório próprio, sexo masculino e 33 anos de idade;
- 01 docente do curso de bacharelado em Enfermagem, com dois anos de trabalho, formado em Enfermagem, pós-graduação *lato sensu*, atua como enfermeiro concursado num hospital público da capital, sexo masculino e 29 anos de idade; e
- 01 docente do curso de bacharelado em Fisioterapia com nove anos de trabalho, formada em Fisioterapia, pós-graduação *lato sensu*, atua como fisioterapeuta concursada num hospital público da capital, sexo feminino e 46 anos de idade.

²³ Os anos de trabalho mencionados se referem ao tempo de trabalho do/a docente *na instituição pesquisada* e não ao tempo total de trabalho na docência.

Nessa direção, definimos como serão apresentados/as nossos/as professores/as:

- Letra A para indicarmos a docente do curso de Administração;
- Letra C para indicarmos o docente do curso de Ciência da Computação;
- Letras CC para indicarmos o docente do curso de Ciências Contábeis;
- Letra D para indicarmos o docente do curso de Direito;
- Letra E para indicarmos o docente do curso de Enfermagem; e
- Letra F para indicarmos a docente do curso de Fisioterapia.

O critério da escolha dessas denominações obedeceu à letra inicial do curso pesquisado. Quanto à formação dos/as entrevistados/as, repetimos que cada um/a possui graduação no curso em que atua e todos/as possuem pós-graduação *lato sensu*. Vale mencionar que a instituição em questão tem professores/as mestres/as e doutores/as, mas, pelos critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos desta pesquisa, a formação *stricto sensu* não foi contemplada. Assim, todos/as os/as entrevistados/as possuem pós-graduação *lato sensu*.

A seguir apresentamos as disciplinas que nossos/as entrevistados/as ministram nos cursos a que pertencem:

Entrevistado/a **A**: “*Gestão e Empreendedorismo*”.

Entrevistado/a **C**: “*Atualmente [trabalho] com Sistema Distribuído. Mas já trabalhei com Lógica Matemática, Matemática Discreta, Sistemas Operacionais Abertos, Sistemas Operacionais e Arquitetura de Computador*”.

Entrevistado/a **CC**: “*Esse semestre nós estamos trabalhando Análise das Demonstrações Financeiras, que é vinculado à Análise de Balanço*”.

Entrevistado/a **D**: “*Agora, Direito Tributário*”.

Entrevistado/a **E**: “*Este semestre eu estou com Controle de Infecção Hospitalar e Epidemiologia*”.

Entrevistado/a **F**: “*Fisioterapia Pneumológica e Fisioterapia Cardiológica*”.

A sistematização dos dados empíricos ocorreu por meio da categorização da análise articulada com as reflexões teóricas que tomamos como base. Para analisar as respostas foi necessário debruçar-nos sobre as teorias que respaldam a discussão do objeto em questão neste trabalho, por meio de autores/as que problematizam a educação a partir da teoria crítica. As categorias são:

1ª categoria de análise: “*A escolha da docência: uma via para compreender a concepção de educação, ensino e aprendizagem dos sujeitos de pesquisa*”.

2ª categoria de análise: “*Docência na Educação Superior: reflexões e apontamentos sobre a aula e a participação dos/das estudantes na visão dos/das docentes*”.

3ª categoria de análise: “*O encontro com os/as docentes e o diálogo sobre aprender e ensinar*”.

4ª categoria de análise: “*A concepção de Educação e Educação Superior dos/as profissionais liberais professores/as*”.

Durante o momento em que buscávamos nossas bases teóricas, leituras sistematizadas e produção da escrita do primeiro capítulo, elaboramos o roteiro de entrevistas visando contemplar e nos respaldar nas análises tendo como foco alcançar os objetivos de pesquisa que nos propomos. Após a construção do primeiro capítulo, realizamos as entrevistas. Durante o processo de entrevista não encontramos obstáculos ou resistências que colocassem em risco a qualidade das análises. A instituição a todo o momento mostrou-se disponível em nos atender e nos forneceu os dados de todos/as os/as docentes para que pudéssemos fazer as escolhas dos/as seis profissionais liberais que seriam nossos sujeitos, a partir dos critérios já mencionados. Após o levantamento desses sujeitos, fizemos contato com eles/as e os/as convidamos. Nenhum/a professor/a demonstrou resistência ou negou-se a conversar conosco, e, por isso, não foi necessário convidar outros/as professores/as que não aqueles/as que obedeceram aos nossos critérios.

Salientamos que a escolha da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, possibilitou-nos, sobretudo, uma análise contextualizada e em movimento, que nos mantém numa atitude aberta e nos faz admitir outras possibilidades de interpretações e sugestões. O que é importante ressaltar é o campo de possibilidades que uma pesquisa nessa perspectiva pode descortinar frente ao que nos inquieta: a docência universitária.

CAPÍTULO III. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM DISCUSSÃO

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 2011b, p. 42).

Descortinar o tempo e problematizar as concepções de educação, ensino e aprendizagem subjacentes à trajetória da educação no Brasil foi o propósito das considerações até aqui apresentadas, para que a análise esteja consubstanciada em múltiplos aspectos, tanto sociais quanto políticos e econômicos, que atravessaram/atravessam e marcaram/marcam a Educação Superior.

Nesse momento voltamos os olhares para o contexto dos sujeitos da pesquisa ora apresentada, profissionais liberais docentes, situando-os/as no tempo e espaço em que suas vozes se fazem presentes. A partir de Cunha (1989, p. 64), afirmamos que “estudar suas histórias, suas características, seus comportamentos é de suma importância para a construção

da ciência pedagógica”. A escuta é, para nós, o momento do grande encontro. Encontro com sujeitos históricos, datados e situados, que não necessitam ser culpabilizados, mas sim necessitam de oportunidade para dizer a palavra que os anima e que os remete às suas lutas diárias, numa postura de disponibilidade em colaborar.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar *a* ele (FREIRE, 2011b, p. 111).

Nesse sentido, iniciaremos a análise das entrevistas problematizando a escolha da docência. Posteriormente trazemos, por meio de algumas falas, a aula universitária dos/as entrevistados/as, incluindo a participação dos/as estudantes e como esses/as docentes interpretam tal participação. Em seguida discutiremos a concepção de ensino e aprendizagem dos/as professores/as, voltando nossos olhares para a visão do/a professor/a frente à sua prática pedagógica e ao contexto em que ela ocorre. Por último serão apresentadas as concepções de Educação e Educação Superior dos nossos sujeitos de pesquisa.

3.1. A ESCOLHA DA DOCÊNCIA: UMA VIA PARA COMPREENDER A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS DE PESQUISA

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 2011b, p. 70).

Para conhecermos mais sobre a opção de cada profissional liberal pela docência na Educação Superior, trazemos aqui seus depoimentos quando, na abertura da entrevista, eles/as responderam: *por que escolheu a docência?* Nas respostas que obtivemos conseguimos

refletir sobre a concepção²⁴ e naturalização da docência²⁵ para os/as entrevistados/as. Volpato (2010, p. 69) afirma, nesse sentido, que “as razões e as motivações que levam um profissional liberal a se interessar pela docência são diversas [...] e dão indícios da complexidade e da heterogeneidade desse processo”.

A professora A explica a sua escolha dizendo: *“Primeiro porque tinha uma coisa que me incomodava, eh, eu queria saber, entender um pouco mais como que acontecia o processo de aprendizagem do outro lado, e segundo porque eu achava que, eh, as coisas não eram só da forma que eu via que acontecia, eu achava que tinha alguma coisa por trás de tudo isso, é, eu escolhi a docência buscando o que tava por trás de tudo isso”*.

No caso dessa professora, percebemos que o interesse pela docência ocorre, segundo Volpato (2010, p. 69), pelo “desejo de ser docente”, em que a decisão pode ter acontecido “por uma forte identificação à docência” sentida e percebida ao longo de sua história enquanto estudante no curso de graduação. Esse depoimento demonstra isso quando a docente afirma que *“[...] eu achava que, eh, as coisas não eram só da forma que eu via que acontecia [...]”*.

O professor C nos diz: *“Olha, inicialmente, é... [...] quando eu terminei a faculdade, enviei vários currículos e a primeira oportunidade que surgiu foi fazer uma seleção pra professor substituto na qual fui aprovado, e comecei a ministrar aula, mas o fato de explicar... eu tinha facilidade disso desde a época do Ensino Médio, então eu tinha uma certa facilidade pra explicar as coisas pros colegas. Tanto é que eu não estudei pra vestibular... como eu tinha essa facilidade, o Diretor da escola que eu estudava me falou: ‘Vamos fazer*

²⁴ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 2, Concepção de Docência é o termo empregado para designar “como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado [...]. **Notas:** nesse sentido, essa concepção é atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente [...]. Assim, ela orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem” (CUNHA.; ISAIAS, 2006, p. 358).

²⁵ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 2, Naturalização da Docência é o termo empregado para designar a “manutenção dos processos de reprodução cultural, construídos e mantidos como base da docência. O professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores. **Notas:** alicerça-se nas práticas historicamente construídas [...]” (CUNHA; ISAIAS, 2006, p.363).

um acordo, você não paga mensalidade e fica dois dias por semana tirando dúvida de todas as séries’... [...] passei no vestibular só explicando... é que quando a gente ensina aprende duas vezes”.

O docente C, ao afirmar que “quando a gente ensina aprende duas vezes”, lembra Freire (1997, p. 19) quando diz “que não existe *ensinar* sem *aprender*”; afinal, “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”. Freire (1997) coloca que ambos, ensinar e aprender, ocorrem de tal maneira que o ato de ensinar não se dá em solidão, mas em comunhão, já que não há como negar a existência da aprendizagem por parte de quem ensina.

O professor CC explica sua escolha dizendo: “[...] *a gente chegou num senso crítico que quanto mais você passa, mais você tem conhecimento, então, o que que eu fiz, né? Justamente na área da educação: foi uma oportunidade que eu tive com um professor, ele colocou como adjunto, né... ele viajava muito e ele me convidou para ser adjunto dele num centro universitário daqui de Campo Grande, aí eu aceitei o convite, aí eu gostei daquela interação, né? Porque quando você dá aula, você interage também com o aluno, então eu gostei dessa interação com os alunos e acabei me firmando como professor e aí eu comecei a trabalhar na especialização, porque para mim dar aula tinha que ter uma especialização, aí foi uma necessidade mesmo de mercado e aí que eu comecei nessa docência e estou até hoje”.*

O professor CC menciona que a *interação* entre ele e os/as estudantes foi fator relevante para a sua permanência na docência da Educação Superior. Essa interação pode ser explicada por meio da relação professor/a e aluno/a, que se define, segundo a *Enciclopédia de pedagogia universitária*, vol. 2 (FERNANDES; GRILLO, 2006, p. 451), como uma “relação humana e pedagógica mediada pelo trabalho com o conhecimento em seus meios de produção, disseminação e ressignificação” e, dessa forma, pode se estabelecer como “uma relação que favorece o protagonismo de professores e de alunos”. Isso posto, aqui o docente nos revela que a troca, a interação e o contato pedagógico, mediados pelo conhecimento, foram importantes nessa escolha e permanência.

O docente D afirma que escolheu a docência pelo modelo de professores e professoras que fizeram parte de sua trajetória na graduação a partir da admiração pela docência: “*Eu*

escolhi a docência pelo respeito e admiração que eu tinha com meus professores... eu queria ser igual eles. Era mais ou menos isso... aquela questão do herói, do exemplo de pessoa, né... e sempre me chamou muito a atenção: as pessoas que dominam conhecimento são pessoas que são bons com a questão do conhecimento [...]”. Para Volpato (2010), o status de ser professor e professora na Educação Superior está diretamente relacionada às relações de poder no campo científico e profissional que a função pode lhes oportunizar.

O docente E coloca claramente a influência da família: *“Então... minha família inteira é docente, meus tios e meu pai. Então eu sempre achei muito bonito a questão da docência, do ensinar e principalmente ensinar formação, nunca pensei em ensinar 2º Grau, Ensino Médio, sempre quis ensinar formação. Então eu acho que cresci tendo essa visão. Tanto é que na academia, quando eu entrei na academia, eu sempre gostei muito mais da parte pedagógica, didática, todas as disciplinas voltadas ao ensino me interessam muito mais. [...] Aí então eu fiz a formação já pensando em ser docente na área da enfermagem”*. Sob esse aspecto, Volpato (2010, p. 74) coloca que o ambiente familiar propício à docência pode ser fator de escolha: *“Essas disposições [grifo do autor] que levam um profissional liberal a decidir atuar como docente podem estar alicerçadas em forças externas, influenciadas, também, pelas condições históricas do contexto em que estão inseridos”*, e aqui destacamos a família como força externa e incentivadora dessa escolha, que se explica pela reprodução de suas relações sociais, que, de certa forma, lhe atribui sentido à profissão.

O que nos chama a atenção nas respostas dos/as docentes é a escolha a partir da concepção de docência como o exemplo, a beleza de ser professor/a, o *“herói”*, *“ensinar formação”* e a autoridade representada pela imagem que os/as nossos/as entrevistados/as têm do/a professor/a universitário/a. Rios (2009, p. 10) afirma que, *“como todos os papéis, o papel profissional é marcado pelos valores da sociedade na qual se encontra o indivíduo”*.

Nesse sentido, *“quando afirmamos que somos professores universitários²⁶, procuramos corresponder a algo que se encontra no imaginário das pessoas em nossa sociedade. Somos professores num espaço diferenciado”* (RIOS, 2009, p. 11). Nesses depoimentos também constatamos, além do status da profissão, a influência dos antigos mestres e mestras, bem como influências dos/as docentes na família, o que nos faz concluir

²⁶ Grifo da autora.

que “os professores tendem a repetir práticas de pessoas que admiram” (CUNHA, 1989, p. 84), seguir seus exemplos e projetar uma construção profissional que os/as faça ser admirados/as por seus/suas estudantes.

A professora F considera que a docência é uma questão de vocação: *“Eu acho que... eu acho não, eu tenho certeza. Ser docente é uma coisa de... é como se corresse na veia, né? Não existe assim uma definição, é... eu acho que cada pessoa tem firme com determinadas coisas. Eu adoro ensinar, adoro a sala de aula, adoro a convivência com os alunos e principalmente porque eu adoro o novo, né... essa renovação de ideias, de aprendizado”*.

Destacamos aqui a aproximação da concepção de docência à ideia de dom e vocação. Vale lembrar que, ao longo da trajetória profissional docente no Brasil, conforme já tratado no capítulo 1 deste trabalho, a educação institucionalizada teve seu início com os jesuítas. Para eles, o trabalho dos professores era rigorosamente controlado e a maioria deles pertencia à congregação jesuítica. Essa característica de vocação e dom que ainda presenciamos é herança dessa colonização, em que se cobra do/a professor/a um pretense moralismo e não um posicionamento político. O período de tempo em que a profissão docente foi considerada uma vocação divina e não de fato uma profissão contribuiu para construir um espaço simbólico onde não há lugar para reivindicações de seus direitos; afinal, não se reivindica o que é sagrado, somente se renuncia a qualquer posicionamento considerado subversivo ou que se pretenda superar.

Face ao exposto, temos um panorama que demonstra uma multiplicidade quanto à escolha da docência. Queremos dizer que essa escolha esteve o tempo todo presente por diferentes motivos na história dos/as docentes, já que “a história de cada professor é própria e única, não havendo dados que permitam generalização, a não ser de que a experiência de vida é fundamental no encaminhamento das pessoas” (CUNHA, 1989, p. 76). Todos/as os/as entrevistados/as demonstram um elemento comum em suas respostas: estar satisfeitos/as com essa escolha, e que as coisas parecem ter caminhado para isso ao longo da trajetória pessoal de cada um/a. Em suas falas também transparece a satisfação de ensinar algo para que alguém aprenda como sendo um fator de permanência, realização e sucesso na profissão. Por um lado, “são construções, marcas, histórias que vão fazer cada um encontrar a sua forma de ser professor, de autorizar-se” (VOLPATO, 2010, p. 22), mas, por outro, denotam a dicotomia ainda existente entre ensino e a aprendizagem, que “considera o ensino escolar como uma

ação individual do professor, transferindo conhecimentos para os alunos” (LOPES, 1996, p. 108). Já o docente E demonstra, conforme já apontamos, que “a decisão de optar pela docência pode estar ligada a uma história familiar ou a lembranças de professores que marcaram positivamente sua formação” (VOLPATO, 2010, p. 23).

Nessa perspectiva, percebemos que se identificar e gostar da sala de aula foi o passaporte de entrada na Educação Superior, o que demonstra as marcas históricas que produziram o exercício da profissão nas universidades. Desde os primeiros cursos superiores no Brasil, o que se exigia desse/a profissional era a formação em bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Masseto (1998, p. 11) coloca que

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer.

Portanto, bastava que esse/a profissional tivesse domínio do conhecimento de sua área de formação e transmitisse aos alunos e alunas. Esse paradigma foi uma das grandes heranças positivistas. A formação docente, conforme Volpato (2010, p. 20), “teve inspiração epistemológica alicerçada no paradigma da racionalidade técnica”, em que “o saber escolar se restringia estritamente ao conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela sociedade, e a atuação docente resumia-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e das técnicas para transmiti-los” (VOLPATO, 2010, p. 20); ou seja, estritamente para ensinar bem o conteúdo àqueles/as que precisam aprender, bastando a formação inicial para contemplar esse pré-requisito. Para Masseto (1998, p. 11), “o exercício docente no ensino superior [...] não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre e doutor, ou, ainda, apenas ao exercício de uma profissão”; para o autor, “exige isso tudo, além de outras competências próprias”.

É preciso que a docência seja encarada como profissão. É preciso que haja a profissionalização da docência no ensino superior. Da mesma forma que é necessária a apropriação dos saberes científicos para o crescente domínio de conhecimento em cada área, é fundamental a apropriação dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência (VOLPATO, 2010, p. 23).

É importante explicar o nosso posicionamento sobre competência a partir de Cunha (1989, p. 79), que afirma que “a competência é vista aqui como a ideação de um papel socialmente localizado. Não há intenção de definir um modelo acabado e neutro. [...] A ideia de competência, portanto, é localizada no tempo e no espaço”, sem qualquer intenção de generalizar comportamentos ideais na prática educativa dos/as nossos/as interlocutores/as.

Todos/as os/as sujeitos da pesquisa são docentes que ministram disciplinas que correspondem à formação do núcleo profissional dos cursos que “têm em comum um caráter altamente profissionalizante, exigindo dos professores, além do conhecimento teórico na área, conhecimento sobre o campo profissional” (VOLPATO, 2010, p. 110). Percebe-se, com isso, a presença das disciplinas e conteúdos fortemente vinculados à formação do/a administrador/a, cientista da computação, contabilista, operador/a do direito, enfermeiro/a e fisioterapeuta. Essa é uma característica que explica alguns discursos por eles/as utilizados/as durante a entrevista.

A próxima e segunda categoria de análise trará a discussão sobre a aula e a participação dos/as estudantes na visão dos/as professores/as entrevistados/as, para que possamos conhecer os elementos constitutivos de um espaço e tempo relevantes e privilegiados na universidade. Esses elementos contribuem para entender as concepções de educação, ensino e aprendizagem dos sujeitos de pesquisa.

3.2. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE A AULA E A PARTICIPAÇÃO DOS/DAS ESTUDANTES NA VISÃO DOS/DAS DOCENTES

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um sine qua non da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (FREIRE, 2011b, p. 114).

Neste momento trataremos da organização do espaço/tempo da aula pelo/a docente e da participação dos/as estudantes na visão dos/as mesmos/as. Ao serem questionados/as quanto à aula e à participação dos/as estudantes, os/as entrevistados/as responderam como

procedem nesse tempo e espaço de aprendizagem e o que mais lhes chama a atenção na participação dos/as estudantes. Para iniciarmos, citamos Silva (2011, p. 30), que caracteriza a aula como relações entre indivíduos marcados pelo contexto de que fazem parte:

A aula caracteriza-se pelas relações entre indivíduos que ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam, sendo as práticas em seu interior vinculadas a outros contextos socioculturais, e deve concretizar os objetivos e intencionalidades dos projetos pedagógicos dos cursos e da universidade.

Para a mesma autora, há outros aspectos que caracterizam o cotidiano da aula na universidade brasileira na atualidade, tendo em vista o “enfrentamento de novos desafios impostos pelas mudanças políticas, sociais e econômicas” (SILVA, 2011, p. 30) que contribuem significativamente para “a padronização, a hierarquização e a fragmentação de práticas, discursos, saberes e formação” (SILVA, 2011, p. 30). Esse contexto também se caracteriza por ter como pano de fundo, segundo Zabalza (2004), todo um sistema de avaliação por produtividade docente e sua crescente exigência de publicações, a massificação da educação superior e ainda a heterogeneização dos/as estudantes. Isso quer dizer que com a expansão da educação superior no Brasil, como já se abordou anteriormente, presenciamos um momento de grandes mudanças “tanto na estrutura do ensino na universidade como em sua posição e sentido social” (ZABALZA, 2004, p. 19). Diz ainda o mesmo autor:

Estamos incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir (ZABALZA, 2004, p. 19).

O que Zabalza (2004) afirma é que a universidade acabou por assumir o sentido prático e profissional para atender às demandas que o mercado de trabalho numa sociedade capitalista exige, enfatizando aspectos operacionais, muitas vezes sem fundamentá-los suficientemente. Todos/as os/as entrevistados/as aproximam seus discursos, afirmando a importância dada à prática, que, segundo eles/as, profissionaliza para o mercado de trabalho. O docente C, nessa direção, diz que tenta “*trazer para os alunos mais conhecimento, que seja não só acadêmico, mas que seja do mundo real [...] tento trazer uma coisa mais prática, tento chamar a atenção de alguma maneira porque tem algumas disciplinas, convenhamos, muita teoria, a gente começa a ficar cansado*”. Já o docente CC afirma que a “*faculdade hoje tem*

que preparar o aluno pro mercado de trabalho, então a gente sabe muitas vezes que a faculdade tem bastante base teórica” e expressa sua dificuldade quando ele vivenciou a prática após terminar sua graduação: “*Eu cheguei num ponto de falar assim: ou tudo que eu aprendi está errado ou a prática está certa. Então não batia a teoria com a prática [...] o mercado de trabalho hoje quer uma pessoa pronta [...] aí eu preciso de um profissional hoje pra atender o mercado*”. O docente E coloca que é preciso ainda dividir a aula entre conhecimentos científicos, que são obrigação da faculdade, e também a parte prática para, assim, preparar o/a futuro/a enfermeiro/a: “*Então divido a aula basicamente em duas partes: a parte que eu faço a introdução, enfim, as partes norteadoras, vamos dizer assim, o conteúdo básico, e depois a gente discute a aplicabilidade e algumas dúvidas, alguns questionamentos do dia, da vida profissional deles. [...] se eu der uma aula só tradicional, só expositiva, eles cansam também na metade da aula*”. O professor considera que a discussão da teoria e da ciência numa prática tradicional e da vivência prática da vida do/a enfermeiro/a, na sala de aula, pode abrir espaço para a superação do tradicional, porém numa afirmação de que seja possível a fragmentação em dois momentos no que se refere à tensão teoria e prática. Da mesma forma, a docente F expressa uma divisão clara quando afirma que “*nas minhas aulas, eu sei o que é importante pros meus alunos saber, porque eu conheço a vida lá fora. [...] então as minhas aulas, elas são muito assim, do presente. Todo dia eu procuro trazer os casos que eu vivo, [...] até porque os livros não trazem para nós o saber, a dinâmica mesmo do que acontece no dia a dia, as dificuldades, é o que é diferente da teoria, é como não é assim que o livro não fale a verdade, mas ele não fala tudo e eu procuro assim dinamizar trazendo coisas sempre novas para eles*”.

Outro aspecto também a salientar, no que se refere à teoria e prática, ensino e pesquisa, é que nossos/as interlocutores/as não pensam em uma alternativa que não seja diminuir a teoria em favor da necessidade de trabalhar a prática, ou seja, não veem uma alternativa que não seja separar o momento da teoria e da prática. Cunha (1996) afirma que o paradigma de ensino como reprodução do conhecimento o incompatibiliza com a pesquisa, cenário no qual o processo de aprender aparece fragmentado e dicotômico. A superação desse paradigma, para a autora, ocorrerá quando um novo paradigma de ensinar e aprender emergir da crítica teórica ao positivismo, fazendo-se presente num “novo estatuto científico-social, com repercussão na organização de currículos e nos espaços acadêmicos de ensinar e aprender” (p. 121). Alves e Oliveira (2012, p. 61) afirmam ainda que, “no campo das ciências

humanas e sociais, não há práticas que não integrem teorias e [...] todas as teorias se expressam por meio de práticas e [...] por elas são influenciadas”, o que nos mostra a indissociabilidade de prática e teoria.

É importante ainda destacar que “o ensino tradicional, prescritivo, e a pesquisa são realizados com lógicas diferentes e talvez esta seja uma das dificuldades maiores para relacionar ensino e pesquisa” (CUNHA, 1996, p. 121). Por isso mesmo presenciamos as dificuldades em unir teoria e prática em nossos/as entrevistados/as e, com isso, vemos surgir em suas falas o caráter profissionalizante como sinônimo de fazer a prática acontecer, na tentativa de nos dizer que uma coisa não conversa com a outra (teoria-prática) ou que uma prepara melhor para a profissionalização, ou na tentativa, repetimos, de “*trazer para os alunos mais conhecimento, que seja não só acadêmico, mas que seja do mundo real [...] trazer uma coisa mais prática*” (docente C).

Nesse sentido, “a universidade transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas” (ZABALZA, 2004, p. 25). Em tal realidade, podemos afirmar que a universidade faz parte de um contexto social e está submetida às forças políticas, econômicas e culturais que a circundam, e, nesse sentido, ela foi afetada pela necessidade de assumir um caráter profissionalizante e prático na formação de seus estudantes, o que Zabalza (2004) chama de “forte orientação profissionalizante da educação superior” (p. 28). De modo semelhante, Cunha (2005a, p. 6-7) aponta:

[...] a lógica capitalista da organização da sociedade começou a exigir, com maior ênfase, que a escola [*universidade*] passasse a realizar a preparação para o trabalho, isto é, fizesse o conhecimento científico se tornar aplicável às necessidades do mercado. [...] Além disso, a principal mudança que esta perspectiva trouxe para a escola [*universidade*] e para o trabalho docente, e talvez a mais relevante, foi a incorporação da lógica da empresa à escola [*universidade*], tanto na organização do trabalho escolar como na estrutura avaliativa do aproveitamento dos alunos.

Para Vasconcelos (2005, p. 65), “os professores de hoje, formados, em sua maioria, pela escola tradicional, hierárquica e fortemente disciplinadora, querem fugir do padrão de grande parte de seus antigos mestres”. Em que pese a formação para a docência universitária, ou falta dela, Cunha (1989, p. 143) coloca que “é de sua história enquanto aluno, do resultado

da sua relação com ex-professores que os bons professores reconhecem ter maior influência”. Assim, o/a professor/a universitário/a procura exercer sua função docente a partir de modelos que teve quando aluno/a, repetindo práticas que lhe pareceram positivas e excluindo as negativas. Portanto, “a maior força sobre seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores” (CUNHA, 1989, p. 143), já que a sua formação pedagógica para exercer sua a função docente é nula, ou quase nula.

É preciso que o professor reconheça o seu importante papel como agente promotor do processo de aprendizagem do aluno, construtor do conhecimento, e crie condições para que este se sinta desafiado, motivado a explorar, refletir e rever ideias, conceitos e teorias, [...] de maneira a construir uma unidade de sentido e significado que permita que a aula seja realmente um espaço/tempo de ensinar/aprender e de transformar (SILVA, 2008, p. 36).

Da afirmação da docente A de que a sua aula “*é um dia de bastante partilha*”, onde os/as estudantes “*trazem as suas experiências*”, podemos inferir, o que Silva diz sobre a aula como espaço para um trabalho colaborativo, que é preciso “transformar o tempo e o espaço da aula” (SILVA, 2008, p. 39) de forma que os sujeitos envolvidos nesse processo, professor/a e alunos/as, possam “compreendê-los como possibilidade de construção do trabalho pedagógico numa lógica de trabalho colaborativo, sem perder de vista que a aula deve ser bem planejada, desenvolvida e avaliada” (SILVA, 2008, p. 39), evitando o espontaneísmo e a improvisação. No sentido de evitar a improvisação, percebemos que todos/as os/as professores/as entrevistados/as demonstraram a preocupação que têm quanto à preparação e ao planejamento desse momento. Destacamos o docente D quando diz que “*[...] começo pela manhã pensando nessa aula que vou aplicar à noite [...] eu termino uma aula, né, uma semana antes e já falo faltou isso, me programei não saiu legal, os alunos tiveram dificuldade, né, e eu faço uma anotação e em cima dessa anotação eu parto para outro dia [...] eu gosto de buscar reportagem ou assistir alguma coisa que tem a ver com a aula trazendo exemplo, vou buscar jurisprudência, eu vou buscar algumas decisões para aquela aula do dia*”.

Há que se considerar, conforme Anastasiou e Pimenta (2002, p. 199), que ser professor e professora requer “alteração, flexibilidade, imprevisibilidade”, já que “o processo de reflexão [...] é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos”. Isso posto, quando afirmamos que é necessário evitar o improvisado, isso é dito no sentido de não tratar a aula como algo que pode acontecer espontaneamente, sem

planejamento e preparação do/a docente para o encontro com os/as estudantes. Mas não descartamos que a aula, momento de troca e momento de aprender e ensinar, é um tempo/espaço em que o diálogo flui, as relações acontecem e o imprevisto, no sentido de fazer acontecer determinada situação em sala, pode ocorrer de forma que se aproveitem as situações cotidianas nascidas dessas relações e desses momentos.

Os docentes D e E relatam em suas falas sobre a preparação da aula, o planejamento. Essa preocupação quanto à preparação da aula, que aparece com mais clareza nesses dois depoimentos e de modo mais sutil nos demais, revela a importância de não tratar esse momento com base apenas no imprevisto e no espontaneísmo pedagógico, pois é sabido que “a diretividade do professor no processo de ensinar e de aprender é condição para não se cair em um *laissez-faire*” (FERNANDES, 2008, p. 153). Além disso, sabemos também que a aula não se constitui em prática isolada do contexto social e das exigências econômicas de um estado capitalista; daí importância dada ao caráter profissionalizante que aparece em seus discursos e revela a sua preocupação com o mercado de trabalho.

[...] torna-se imprescindível situar o espaço-tempo da aula como currículo²⁷ em ato, aula situada em um contexto maior – a escola/universidade – em sua inserção na sociedade, nas relações ambivalentes e contraditórias nessa sociedade de classes, marcada pelas desigualdades que vêm negando a própria humanidade de ser humano, entendendo que nos construímos humanos, pois nos tornarmos humanos não está posto pelo fato de nascermos como seres humanos (FERNANDES, 2008, p. 157).

Nos depoimentos dos/as professores/as percebemos a importância que dão à participação discente, quando procuram, em sua prática pedagógica, que a aula seja “*um dia de bastante partilha*” (docente A), na qual os/as estudantes podem questionar e os/as docentes procuram estabelecer uma relação de diálogo entre professor/a e aluno/a na aula. A expressão

²⁷ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 2, Currículo é o termo empregado para designar um “conceito polissêmico cuja compreensão varia em função da perspectiva teórica e ideológica que assume, bem como da amplitude de referentes em que se baseia. [...] Na prática o que se refere ao curriculum é uma realidade previamente assentada através de dispositivos didáticos, políticos, administrativos, econômicos que, muitas vezes, encobrem pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças e valores que condicionam a própria teorização sobre curriculum” (FERNANDES; GRILLO, 2006, p. 441).

dessa importância demonstra que, mesmo por meio da aula expositiva dialogada²⁸, não querem “dizer, necessariamente, que concebem os alunos como tábuas rasas e que, coerentemente, consideram o ensino como uma simples transmissão linear de conhecimentos” (VOLPATO, 2010, p. 120). O professor E menciona, inclusive, a educação bancária como sendo algo de que os alunos gostam, mas que ele gostaria que fosse diferente, falando de sua tentativa de superar e sua dificuldade nesse enfrentamento, talvez até por sua formação em bacharelado: “*Eu não gosto muito de trabalhar [...] mas eu vejo que eles gostam muito do ensino bancário que a gente só deposita conhecimento*”, fazendo aqui referência à aula expositiva tradicional e à divisão teoria e prática já relatada anteriormente.

Quando questionado sobre a expressão “*ensino bancário*” e de onde ele conhece tal expressão, o docente explicou que vem de uma família de professores e sua mãe lhe falou sobre esse tipo de educação. A mãe desse entrevistado possui graduação em Pedagogia.

Para Fernandes (2008), a aula é o “território institucionalizado pela cultura oficial” (p. 155) de que participam “sujeitos que aprendem e que ensinam em uma situação concreta em que a experiência não é contada, mas realizada” (p. 146). Nesse sentido, a autora concebe a aula numa perspectiva freireana de dizer a palavra, aula que nessa perspectiva é definida como aula dialógica:

[...] concebo a aula como essa teia de relações em um espaço-tempo privilegiado da comunicação didática – comunicação multidimensional e pluriépistêmica –, por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e de aprender, constituindo um território demarcado por conflitos, encontros e desencontros e possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas entre professores e alunos e por um projeto de nação justa e solidária (FERNANDES, 2008, p. 152).

A partir dos depoimentos, destacamos uma aproximação entre os discursos quanto à importância de tratar o conteúdo prático, suas experiências práticas, dentro da teoria na universidade. É recorrente em todos/as os/as entrevistados/as a preocupação em trazer “*a questão prática*” (docente A) como a dimensão mais importante para a profissionalização

²⁸ A intenção aqui é de realmente dizer *dialogada* e não *dialógica*, pois uma aula dialógica transcende o reducionismo da aula dialogada presente nas falas dos/as entrevistados/as que mencionam, como participação na aula, as perguntas feitas pelos/as estudantes e suas dúvidas em relação ao conteúdo transmitido.

do/a estudante. O docente CC inclusive ressalta, conforme transcrição anterior, sua preocupação com a necessária preparação para o mercado de trabalho, que suas aulas precisam responder a esta demanda social e econômica.

O caráter da formação profissional em prol do que se saiba fazer na prática, sem a preocupação com a pesquisa e a produção do conhecimento da Educação Superior, é uma das consequências dessa trajetória histórica, marcada soberanamente pelos “postulados neoliberais”²⁹ (FISCHMAN e SALES, 2010, p. 10), em que um dos principais argumentos aplicados à educação, para os autores, é que as instituições escolares e, portanto, as universidades, “devem alinhar-se com suas políticas e práticas” (p. 10), fazendo compreender o conhecimento como “uma mercadoria como tantas outras dentro do universo de mercadorias” (p. 10). Sob tal perspectiva, denominada por Fischman e Sales (2010) de “neoliberalismo pedagógico”, entende-se, pela lógica da globalização neoliberal, que o conhecimento não é de todos/as, mas para aqueles/as que podem pagar por ele:

A proposta educativa neoliberal postula que, para uma sociedade permanecer competitiva, ela terá de implementar reformas que orientem o ensino para enfatizar a formação profissional, o desenvolvimento de habilidades de trabalho múltiplas e adaptáveis às demandas do mercado e um currículo padronizado e orientado para os valores comerciais (FISCHMAN e SALES, 2010, p. 11).

Por outro lado, Volpato, (2010, p. 125) afirma que “ao trazer as experiências concretas do campo de trabalho sob a forma de exemplificações, estudos de casos e resolução de exercícios práticos, o professor demonstra a capacidade de relacionar teoria e prática”. Nessa articulação entre prática e teoria, o/a docente pode desenvolver processos enriquecedores de aprendizagem.

Numa outra perspectiva de análise, professora F afirma que os especialistas (com pós-graduação *lato sensu*) são professores/as da prática, do mercado de trabalho, melhor qualificados/as para preparar os/as alunos/as para o mercado de trabalho do que os que são mestres e doutores, visão essa restrita e limitada da realidade. Isso revela o que já mencionamos anteriormente no capítulo 1 deste trabalho. O fato de obter formação em pós-

²⁹ Para Fischman e Sales (2010, p. 10), “[o]s postulados neoliberais baseiam-se teórica e ideologicamente num conjunto de crenças sobre as qualidades autocorretivas do livre-mercado, da eficiência e da eficácia como parte de um discurso pretensamente neutro ideologicamente”.

graduação *stricto sensu* não garante que o/a docente esteja preparado/a para exercer a docência na Educação Superior, mas também é verdade que sua formação como pesquisador/a em programas de mestrado e doutorado contribui, e é condição importante, para uma prática pedagógica consciente e que corresponda à função da universidade e aos seus propósitos de pesquisa.

Vale considerar que existem, por parte dos/as professores/as entrevistados/as, algumas tentativas de superação em suas práticas que procuram fugir da postura autoritária e tradicional da aula, pautada no modelo de aula da pedagogia jesuítica que herdamos da nossa colonização. Talvez essa tentativa de superação da aula tradicional se deva às condições negativas enfrentadas no tempo em que eram alunos/as. Pelos depoimentos pudemos perceber três preocupações principais dos/as professores/as em suas falas: a) a preparação para dizer sua palavra aos/às estudantes, que antecede a aula por meio do planejamento; b) a preocupação com a participação ativa dos/as estudantes, que esbarra numa tentativa de superação do tradicional; c) a preocupação em trazer a prática para o cotidiano da academia, que revela a concepção de ensino e profissão da universidade que visa atender à lógica de mercado, marcada pela racionalidade técnica e pretensa neutralidade, fruto do positivismo.

3.3. O ENCONTRO COM OS/AS DOCENTES E O DIÁLOGO SOBRE APRENDER E ENSINAR

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada (FREIRE, 2011b, p. 114).

Nesse momento faremos a análise das seguintes questões: o que é ensino e aprendizagem na concepção dos/as entrevistados/as, quais são seus objetivos e se esse ensino e essa aprendizagem ocorrem para além da sala de aula, atravessados pelas questões sociais, bem como se estão articulados com os demais segmentos da instituição.

Amaral (2012, p. 248) coloca que tempos atrás a separação entre aprender e ensinar era nítida, já que “*aprender* pertencia ao campo de estudos da Psicologia e *ensinar*, ao campo da Didática. Posteriormente surgiu a necessidade de unir os dois campos, ante a convicção de que *não acontece o ensino se não houver aprendizagem*” [grifos da autora]. Nessa perspectiva, para ela (2012, p. 250), o/a estudante passa a ser “o centro da lógica de organização e priorizado como sujeito portador de conhecimentos construídos ao longo de sua vida”, e o/a professor/a, o/a mediador/a da aprendizagem dos/as estudantes e da sua própria. Diferentes pesquisadores/as convergem nesta perspectiva. Conforme Libâneo (2012, p. 43), no processo de ensinar e aprender, aprender e ensinar, ambos “formam uma unidade dentro de um mesmo processo, ainda que cada termo guarde sua especificidade, não podendo ser subsumido um no outro”. Nessa direção, o autor acrescenta que esse processo é investigado pela didática, datada e situada, entendida aqui como conhecimento que se relaciona intrinsecamente com as especificidades do processo de aprender e ensinar:

Os reveses da didática no Brasil no meio acadêmico e nos cursos de formação de professores são conhecidos. A movimentação política retomada desde o início da década de 1980, no final da ditadura militar, deu início no campo educacional ao questionamento do formato curricular [...] no contexto do revigoramento da visão crítica na educação (LIBÂNEO, 2012, p. 37).

O autor defende que não há como falar em processo de ensino e aprendizagem sem falar em didática, seja geral ou específica³⁰, em que o papel docente é o de “orientação da atividade de aprendizagem do aluno, considerados o contexto e as condições do ensino e da aprendizagem” (LIBÂNEO, 2012, p. 51). Com base nesse entendimento, Libâneo (2012) esclarece que a prática pedagógica da qual o/a professor/a se ocupa não se restringe a “uma mera atividade técnica” (p. 55), mas ocorre na amplitude de uma “atividade teórica e prática, uma atividade prática que é sempre teórica, pensada, e um movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada” (p. 55).

Numa perspectiva crítica do processo de ensino e aprendizagem, no movimento da

³⁰ Para o autor, a didática geral oferece às didáticas específicas aquilo que é comum, numa posição generalista e de base para as demais, já que não há métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas. As específicas ocupam-se, nessa perspectiva, de suas especificidades e de seus saberes, sendo que a didática geral não pode prescindir de tais peculiaridades existentes em outros tipos de conhecimento.

prática e da teoria³¹ as atividades pedagógicas são aquilo que Libâneo denomina de “práticas socioculturais e institucionais” (2012, p. 44). O autor (2012, p. 45) quer dizer com isso que as práticas sociais de que estudantes e docentes fazem parte são marcadas e atravessadas pelo contexto em que acontecem, e “isso significa que saberes e práticas correntes no entorno [...]” universitário “não devem ser reproduzidas [...]” na universidade “como tais, mas reorganizadas e articuladas com as funções específicas da instituição [...]” universitária.

Nas falas dos/as nossos/as professores/as percebemos, num primeiro momento, uma aproximação com as características de uma concepção tecnocrática de processo de ensino e aprendizagem, mas, concomitantemente com isso, apontam elementos de uma pedagogia que tem a perspectiva da construção do diálogo. Segundo eles/as, cabe ao/à docente “*tentar fomentar e guiar as ideias deles [alunos/as], para que eles consigam ser preparados para o mercado profissional*” (docente E), com o objetivo de “*dar o conhecimento*” (docente D) e assim conseguir, conforme o docente CC, ir “*passando o meu conhecimento para os alunos*”, para “*formar para o mercado de trabalho*” (docente E).

Os/as docentes também apontam que “*a gente aprende para ter independência*” (docente F), num momento em “*que às vezes eu acabo aprendendo com os alunos e então não pode ser algo imposto*” (docente C), em que é importante “*motivar os alunos a querer saber sobre aquele assunto [...] tendo a liberdade de perguntar, de não ficar constrangido em perguntar, [...] bastante importante no processo de ensino*” (docente C). Para a professora A, aprender e ensinar é “*um processo de construção, [...] significa realmente a internalização daquilo que você aprendeu [...] e esse processo é um processo de construção diária [...] onde você tem que estar junto, [...] numa troca da experiência [...] é o mestre e o aprendiz, conversando, ensinando, testando, é ampliando os horizontes, e ampliando também a capacidade de percepção*”, e o objetivo, para ela (docente A), se funda no propósito de “*mudar a vida deles, é construir algo melhor, é você dar à sociedade aquilo que ela precisa, pessoas críticas e capazes de entender o que acontece e fazer a diferença*”. Por um lado, percebemos possibilidades e tentativas de superação de uma prática meramente instrucionista, quando caracterizam esse momento como processo em construção (docente A) ou quando

³¹ Na Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário vol. 2, a Relação Teoria-Prática o termo é empregado para designar “movimento que interjoga um conjunto de componentes referidos às práticas dos sujeitos intervenientes no ato pedagógico, em que o conteúdo mediatiza essas práticas e as estratégias fazem o possível contexto da realização” (MOROSINI, 2006, p. 358).

falam da parceria entre estudantes e docentes (docente A), em que o/a professor/a também aprende com os/as alunos (docente C), num clima de liberdade, sem imposição e com incentivo à participação de todos/as (docente C). Por outro lado, ainda localizamos claramente a posição e a função de quem ensina e de quem deve aprender.

Segundo Franco (2011, p. 164), ensinar é uma ação prática social atravessada por “múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem [...] que se multideterminam num determinado tempo e espaço social [...]”. Nessa perspectiva “o fazer docente estará sempre impregnado com as concepções de mundo, de vida e de existência, dos sujeitos da prática” (FRANCO, 2011, p. 164). Disso inferimos que a prática docente diz muito sobre sua concepção de mundo, sujeito e sociedade. Para a mesma autora, “a prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções que foram tecidas histórica e coletivamente [...]” (FRANCO, 2011, p. 165). Muito além disso, Freire³² nos lembra que ninguém ensina ninguém, mas aprendemos em reciprocidade de consciências, em comunhão, na dimensão da tomada de consciência de ser e de estar no mundo.

Voltando a refletir com Franco (2011), a prática docente na atividade pedagógica do/a professor/a se organiza em múltiplos tempos e espaços e, historicamente, “esteve organizada a partir de pressupostos tecnicistas” (p. 165). A lógica que respalda os/as professores/as na valorização quantitativa do conteúdo a ser ensinado pelo/a docente e aprendido pelo/a estudante resvala na concepção histórica do que se convencionou chamar de professor/a universitário, em que basta saber sobre o conteúdo de sua área para saber ensinar bem. Esse/a docente, conforme Franco (2011), sempre se fez “a partir dos conteúdos de sua área de graduação” (p. 159), ou seja, os saberes de uma determinada área específica implicam saber ensinar tais conteúdos: “O pressuposto era o de que o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para a formação e para o bom desempenho do professor” (p. 159). Nessa concepção de professor/a universitário/a, ainda para Franco (2011), os saberes pedagógicos deixam de ser “componente necessário à formação docente” (p. 159), e, dessa forma, “os professores universitários foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional”

³² Pedagogia do oprimido.

(p.159). Rios (2009, p. 17) afirma, nesse sentido, que “ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento de sua formação é algo que diz respeito a apenas uma das dimensões do trabalho docente – a dimensão técnica” e que outras dimensões se fazem importantes para que o ensinar e aprender não se restrinjam a dimensões meramente técnicas da profissão.

Sob essa lógica de concepção de docência universitária e já que a prática do/a professor/a revela suas concepções políticas, não podemos deixar de salientar que a dificuldade em relacionar teoria e prática, ensino e aprendizagem, advém do percurso histórico que o/a fez ser professor ou professora em determinada realidade. Lembramos aqui que todos/a os/as docentes entrevistados/as são horistas e com pós-graduação *lato sensu*. Horistas, segundo Franco (2011, p. 160), são os/as docentes “que só são pagos para ‘dar aulas’; muitos desses professores possuem apenas a graduação e cursos de especialização *lato sensu*; não possuem familiaridade com práticas e processos de pesquisa científica”, e, nessa situação, a dificuldade e a complexidade aumentam quando o foco é uma prática docente que se estruture “a partir da pesquisa e tecida pela pesquisa”.

Dentro do que se convencionou chamar de autonomia pedagógica das universidades, registram-se efeitos positivos e negativos. Para Zabalza (2004, p. 33),

[...] foram preservadas a criatividade e as iniciativas inovadoras dos professores e seu estilo pessoal de trabalho frente às pressões homogeneizadoras que toda influência externa traz consigo. Porém, ao mesmo tempo, persistiram formas empobrecidas de atuação docente e sistemas pouco aceitáveis de relação com os estudantes.

A carreira docente, por se revelar um caminho individual, fechado em si mesmo, precisa ser superada no sentido de que “qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo” (CUNHA, 2007, p. 17) e para além do seu *território privado*, na expressão de Zabalza (2004), requerendo

[...] um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e que reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece (CUNHA, 2007, p. 18).

Na nossa pesquisa, o sentido de “preparação para o mercado de trabalho” ganhou destaque. Para Zabalza (2004), na educação superior o instrucionismo, a capacitação e o treinamento ganham peso, em detrimento da produção científica. De um lado encontramos o ensino profissionalizante e, do outro lado, a produção do conhecimento científico. E aí também encontramos o/a docente, que, em seu *território privado* (Zabalza, 2004) de atuação, tem a oportunidade de realizar em sua prática duas realidades: um *locus* privilegiado de transgressão e de subversão ou de manutenção do *status quo*, sendo que “é fácil ver o mercado de trabalho, com suas exigências de homogeneização, por trás dessa ideia de formação” (ZABALZA, 2004, p. 39). Para o autor, o grande equívoco das universidades é separar ensino e formação e, além de dicotimizá-los, acabam por reduzir o sentido de formação, correndo o perigo de se restringir apenas à preparação para o mercado de trabalho e suas exigências capitalistas.

Referindo-se a esse reducionismo na formação universitária, Zabalza ainda mostra que

[...] a formação não é concebida como um direito de todos os cidadãos para se desenvolverem plenamente tanto pessoal como profissionalmente, mas como um direito ou uma necessidade do sistema para qualificar sua mão de obra e elevar a sua capacidade produtiva e, indiretamente, do próprio sistema [...], porém essa resposta às necessidades sociais não deveria ser feita à custa do sacrifício das demandas dos próprios indivíduos (ZABALZA, 2004, p. 47).

Fichtner (2012, p. 221) explica o instrucionismo da seguinte forma:

A prática cotidiana nas escolas [*universidades*] é determinada por uma cultura do instrucionismo. [...] Nessa cultura do instrucionismo, conhecimento se transforma em objeto “petrificado”, como algo dado, imutável, estereotipado, que não se renova a cada nova compreensão. E os alunos tornam-se depósitos, garrafas que precisam ser enchidas de conhecimento. Essa cultura de instrucionismo é marcada pela rotina quase dogmática das aulas, pela expectativa de aprendizagem centrada na figura do professor, cuja avaliação serve para selecionar e classificar os alunos.

Ao nos debruçarmos sobre a história, relembramos que após o tecnicismo ter sido profundamente questionado por vários pesquisadores/as da educação na década de 1970, vemo-lo perder força na virada para a década de 1980; “contudo, muitos resquícios do tecnicismo são observados até hoje, como a ênfase no planejamento [...] e na supervalorização do ensino técnico de formação profissional” (VALENÇA e MENGER, p. 233, 2012), e nós

incluímos aqui os cursos de bacharelado. Nesse questionamento do tecnicismo na década de 1980, vemos surgir as concepções críticas na educação, trazendo para o bojo dessas questões estudos na área que nos revelam a preocupação “com a forma como o aluno irá se apropriar deste conhecimento historicamente produzido” (VALENÇA e MENGER, 2012, p. 237). É importante ressaltar que não há qualquer intenção de descartar a importância da prática para a formação profissional do bacharel e da bacharela, mas, muito além de saber fazer, necessária se faz a reflexão sobre como fazer. A ênfase no saber fazer associa-se à concepção tecnicista, que, para Franco (2011, p. 162),

[...] considera que a prática docente é uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor. Essa concepção considera a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis. Para funcionar, esse pressuposto considera que a aula deve ter um caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações. Essa concepção considera a prática como uma situação que independe do sujeito que a realiza, organizada pela sequência de fazeres que o professor deve adquirir de fora para dentro. [...] Essa concepção, pautada na racionalidade técnica, parece ultrapassada, no entanto, essa racionalidade ainda preside muitas atividades práticas docentes na universidade.

Nesse sentido, Fichtner (2012, p. 222) define o papel do/a professor/a como “mediador entre conhecimento e o aluno, entre conhecimento científico e seres humanos em desenvolvimento”. A formação para a profissão deve se dar no envolvimento específico da profissão, mas também com seus fundamentos científicos. Não descartamos, portanto, que a universidade precise objetivar a formação na profissão num movimento de trazer a prática numa reflexão e movimento contínuos com a teoria, mas debruçando-se sobre o desenvolvimento e produção do conhecimento, para além dos pressupostos tecnocráticos.

Uma prática pesquisadora, para Franco (2011), é “condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos” (p. 166) e pode contribuir para a superação de uma prática pedagógica que se pautem em pressupostos tecnicistas:

A pesquisa na prática docente pode produzir rompimentos nas concepções tecnicistas de docência, gerando a possibilidade de resignificação das relações entre teoria e prática, podendo tornar-se um movimento importante na luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração da importância do conhecimento produzido coletivamente, por alunos e professores (FRANCO, 2011, p. 166).

Nessa perspectiva, os/as docentes entrevistados/as não destacam os atravessamentos sociais, políticos, culturais e econômicos dentro dos conteúdos que trabalham em sala de aula. Percebemos a linearidade dos discursos e, com Cunha (1996, p. 125), afirmamos que, para todos/as os/as entrevistados/as, “mesmo tendo caído a panaceia da neutralidade, na prática concreta da sala de aula, o professor não consegue identificar, nas suas decisões, os pressupostos político-sociais”. Nossos/as interlocutores/as, quando questionados/as acerca dos possíveis atravessamentos sociais na sala de aula, no conteúdo e na escolha que fazem no processo de aprender e ensinar, não conseguem identificar tais pressupostos ou perceber que, mesmo inconscientemente, nossas práticas revelam um posicionamento político, econômico, social e histórico dentro da sala de aula. Quando questionados/as em relação à articulação de sua disciplina aos outros setores da instituição, os/as docentes deixam claro que a disciplina pela qual são responsáveis não se articula com outros setores, vendo-a como uma parte isolada da universidade, como afirmou o docente E, e todos/as os demais expressaram a mesma perspectiva, dizendo que “*não, não tem como... só com o da enfermagem*”. Afirmam ainda que, muitas vezes, não há como fazer essa relação, já que são conteúdos técnicos, sem possibilidade de ir além, pois “*você já tem a matéria lá da própria instituição de ensino que é a ementa*” para cumprir (docente CC). Em todas as respostas, percebemos que qualquer possibilidade de enxergar os atravessamentos sociais restringe-se à parte prática do curso no sentido da preparação para a profissão e não o contrário, em que fatores externos acabam por determinar suas práticas: “Se há acordo geral sobre a ligação entre fatores internos e externos na escola [*universidade*], o mesmo não acontece sobre o ‘como’ o externo atua no interno e vice-versa e as condições pedagógico-didáticas que se extrai daí” (LIBÂNEO, 2012, p. 336). O que queremos dizer é que os/as entrevistados/as, em sua totalidade, afirmam que suas ementas apresentam lacunas no que se refere à preparação prática do curso para a atuação na sociedade e no mercado de trabalho. Dizem que suas tentativas se firmam no propósito de subverter a ementa, trazer elementos que de fato preparem seus estudantes para a sociedade, e não percebem que fatores sociais e econômicos da sociedade capitalista os capturam em sua lógica, influenciando sobremaneira seu modo de agir e pensar sua prática pedagógica na universidade; afinal, “*estou preparando pessoas para a sociedade*” (docente A) e, nesse sentido, “*tento trazer para a ementa [...] o dia a dia, falar onde eles [alunos/as] vão usar e em que situação [...] tento trazer as coisas do dia a dia, para além da vida mesmo e trazer o mundo real para dentro daquele conteúdo*” (docente C), porque é importante para nossos/as

interlocutores/as, aqui representados com a fala da docente F, complementar “*a ementa com o que é realmente importante na prática da profissão deles [alunos/as]*”, como se a teoria não fosse o mundo real e das coisas “*do dia a dia*”, como todos/as afirmaram.

Para Libâneo (2012, p. 333), a escola (e aqui entenda-se a extensão para o espaço da universidade) constitui-se “na dinâmica das relações sociais, sendo impossível compreendê-la desarticulada de seus determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, bem como do papel que exerce na formação e inserção social dos sujeitos que a frequentam”. Dessa forma não podemos, e não há como, isolar esse espaço de aprender e ensinar dos atravessamentos do contexto em que a prática pedagógica está inserida. Nossa prática revela, conscientemente ou não, “os influxos políticos, econômicos, culturais, institucionais” (LIBÂNEO, 2012, p. 334). O autor também coloca que é necessário pensar na efetivação de um processo de ensino e aprendizagem propiciador da qualidade na formação de sujeitos históricos, sem isolá-los (ensino e aprendizagem) do contexto que nos cerca e nos atravessa. O que queremos afirmar é que, mesmo nossos/as docentes não conseguindo identificar tais influxos, eles existem e se revelam em suas práticas pedagógicas, tratando-se de um processo consciente ou não. Em suma, mesmo não conseguindo identificá-la com clareza, suas práticas revelam uma teoria educacional, uma opção política de fazer educação.

Nessa categorização de análise percebemos uma concepção de ensino e aprendizagem como momentos separados, numa perspectiva tecnocrática e de cunho conservador, em que lugares e posições são bem definidos: o ensino cabe ao/à professor/a e a aprendizagem ao/à aluno/a, mesmo quando afirmam que a participação e parceria são fatores importantes nessa relação. Vale lembrar que a participação dos/as alunos/as também não garante que estejamos falando de construção de conhecimento, já que esta participação se restringe, na fala dos/as docentes, à liberdade de perguntar diretamente proporcional à obrigação de estudar, conforme mostra a fala do professor C quando diz que “*depende mais do aluno do que da instituição e do professor*” o sucesso da aprendizagem de cada estudante, que completamos com a afirmação da professora A de que existem dois lados nessa relação: “*o mestre com a sua responsabilidade [...] e o outro lado também com a vontade de aprender [...] esse outro é o aluno*”. Na visão desses/as professores, ainda aparece a lógica da adaptação ao que o mercado de trabalho exige, aqui representada com a fala da professora F: “*A gente tem uma profissão para servir a sociedade e eu preciso saber hoje o que a sociedade [de mercado] precisa*”.

Na universidade onde uma das perspectivas seja a de “formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária” (RIOS, 2009, p.11-12), podemos inferir da realidade pesquisada que é necessária a reflexão sobre o papel da educação numa perspectiva de mudança social, que esteja comprometida com a pesquisa e o ensino, ensino e aprendizagem, de forma que não estejam em lados diferentes, mas que dialoguem entre si, como o professor E afirmou quando disse que seria mais apropriado, em vez de somente se preocupar com o mercado de trabalho, também se debruçar sobre o objetivo de “*formar cidadãos, formar pessoas que consigam ter uma visão um pouco mais global do contexto social, contexto onde ele vive*”. Conforme Volpato (2010, p. 121,) “o ensino [...] pressupõe domínio de conteúdo, escolha de metodologias, uso de recursos e equipamentos didáticos, definição de formas de avaliação, além da relação com os alunos. Pressupõe uma leitura cultural, envolvendo percepções e valores”.

A próxima categoria de análise trará a discussão sobre a concepção de educação e Educação Superior que os sujeitos desta pesquisa nos apontaram.

3.4. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS/AS PROFISSIONAIS LIBERAIS PROFESSORES/AS

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado
(FREIRE, 2011b, p. 114).

Na última categoria de análise da nossa pesquisa nos debruçaremos sobre a concepção de Educação e Educação Superior de nossos/as entrevistados/as. Nas respostas de todos/as os/as nossos/as interlocutores/as percebemos um discurso que se aproxima de uma Educação Superior instrumental que prepare o/a futuro/a egresso/a para o mercado de trabalho. Amaral (2012, p. 257) afirma que “o bom professor precisa ser capaz de refletir sobre a Educação em sua totalidade, mas dele espera-se que seja também capaz de *ensinar promovendo aprendizagem*³³”. O sentido de totalidade nos remete a Freire (2011d) e a Gadotti (1995).

³³ Grifo da autora.

Para Freire (2011d), o saber a partir da educação tecnocrática e tradicional, também denominada por ele de concepção bancária de educação, “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 81), num processo de alienação. Em contraposição a isso, a educação crítica se faz com o/a outro/a e não para o/a outro/a e a ação docente orienta-se “no sentido da humanização de ambos” (p. 86), professor/a e estudante, sem prescrições e domesticação, mas no caminho da promoção, da libertação e da conscientização, em permanente “buscar a *ser*, com os outros” (p. 89). Nas palavras de Freire (2011d, p. 95):

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a sua superação. [...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Essa concepção de educação que serve à libertação nega o sujeito descontextualizado, mas afirma-o como ser histórico e inacabado, na essência primordial do diálogo e na consciência da totalidade social. Esse diálogo, para Freire (2011d), pressupõe duas dimensões: ação e reflexão. Nesse sentido, “o diálogo é uma exigência” (p. 109). Freire explica diálogo como o encontro “em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (p. 109), numa ação educativa e política mediatizada pela consciência e superação da passividade, em que, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (p. 128) e, principalmente, sujeitos da história que compreendem criticamente a sociedade. Freire (2011d) lembra ainda que “os homens são porque estão em situação” (p. 141) e assim permanecerão, “e serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (p. 141). Isso significa, portanto, que a educação para Freire está a serviço de uma estrutura social com possibilidades de mudança, de transformação de uma lógica social, econômica, política e cultural injusta.

Para Gadotti (1995), segundo Freire, “educar é comprometer-se, é tomar partido, é marcar posições” (p. 43) e “o ato educativo é essencialmente decisão” (p. 56). A educação, para o autor, deve levar em conta as condições reais nas quais ela se realiza, e “em condições reais a educação é necessariamente complexa e envolve elementos e influências

contraditórias” (p. 56). Nesse sentido, algo existe que torna a educação um grande instrumento de mudança, segundo Gadotti (1995), para a superação da posição de reprodução injusta da divisão social do trabalho para uma posição de transformação dessas relações.

É de todos conhecida a ideologia dominante tecnicista, burocrática e capitalista, que predomina na concepção oficial, governamental, na definição do papel do educador e da educação após 1964. [...] Historicamente, podemos dividir esse período da educação em três momentos:

1º) 1964-1978 – predomínio do tecnicismo pedagógico;

2º) 1978-1982 – predomínio da contestação à concepção dominante e surgimento dos primeiros projetos educativos da sociedade civil;

3º) a partir de 1983: experiências alternativas fundadas no princípio de uma educação democrática (GADOTTI, 1995, p. 149).

Gadotti (1995, p. 150) ainda afirma que a concepção dominante de educação possui cinco características marcantes: a primeira é a “*crença* no planejamento educacional, no conhecimento técnico [...] reafirmado pela ordem, da hierarquia, da previsibilidade, da impessoalidade”; a segunda, para o autor, é a “*inculcação da obediência*”, obediência à legislação, no perigoso hábito de reduzir “os problemas pedagógicos a problemas legais”; a terceira característica da concepção tecnocrática dominante é a “*instauração da divisão social do trabalho na escola* (entre os planejadores e os executores, entre os que pensam e os que fazem)”; como quarta característica ele traz a submissão e a uniformização dos sistemas escolares “a um rígido e inflexível controle burocrático”, e por último, a quinta característica é descrita por Gadotti como a “*prevalência da razão técnica sobre a razão dialética*” que reduz “as questões pedagógicas (sociais e políticas) a questões técnico-administrativas”. Essas posições demonstram claramente, segundo o autor, uma tendência positivista que enfatiza os objetivos instrucionais e a avaliação dos resultados. Sobre a exacerbação desse instrucionismo já tratamos no item anterior da nossa análise, quando discutimos a concepção de ensino e aprendizagem dos/as nossos/as entrevistados/as.

Portanto, para Gadotti (1995), temos uma concepção de educação que se inspira nos princípios da autonomia e da participação. Sob a égide da democracia e da participação, o autor também apresenta o que a caracteriza. Essa concepção, para Gadotti (1995, p. 155), insiste “no saber popular [...]; na formação das massas [...]; no compromisso político [...] e na autoformação na luta”. Isso quer dizer que não há como fazer educação que não seja com a participação efetiva das pessoas a quem ela se destina, com autonomia e refletindo sempre

sobre uma questão fundamental: para qual sociedade estamos fazendo educação? O autor, nesse sentido, afirma ainda que “só podemos discutir a natureza e a especificidade da educação concretamente, se levarmos em conta a conservação ou a transformação das estruturas, que hoje condicionam o trabalho pedagógico” (1995, p. 158). Nesse aspecto, para ele, a educação é totalidade e complexidade e é “na referência ao todo social que a escola [*universidade*] busca legitimidade e não apenas na transmissão do saber elaborado” (p. 159), pois não há como negar que a universidade é atravessada e marcada pela sociedade.

Do exposto anteriormente inferimos que a concepção crítica de educação defende a tomada de decisão e posição, no comprometimento com o/a outro/a, especificidade que não se restringe à transmissão do conhecimento, não se restringe ao espaço universitário, pois “reduzir o específico da escola [*universidade*] ao ensino-aprendizagem é descaracterizar o professor enquanto educador, formador de consciências, de homens e não um mero repassador de conhecimentos” (GADOTTI, 1995, p. 162). A educação, nesse sentido, objetiva a incessante desapropriação do pensamento burguês alienante e inclina-se a uma prática social que liberta e emancipa o sujeito histórico-social das amarras da espoliação e retira a venda da subalternização dos olhos dos/as desfavorecido/as e marginalizados/a do nosso país. “A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 97) e nesse sentido, para as mesmas autoras, possui como tarefa garantir, num processo de humanização, que possamos nos apropriar de todos os instrumentais, quer sejam científicos, técnicos, tecnológicos, políticos, sociais, econômicos ou culturais, incluindo aqui a Educação Superior, por meio do conhecimento que não se reduz à obtenção de informações, mas se revela no tratamento e no trabalho que se faz com tais informações. Nesse sentido, Anastasiou e Pimenta (2010) colocam da seguinte maneira o papel da universidade em relação ao conhecimento:

A universidade, enquanto instituição educativa, configura-se como um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 102-103).

Sobre a concepção de educação e seus objetivos, recebemos de nossos/as entrevistados/as a resposta uniforme de que a educação se destina à formação de princípios e valores; já sobre a Educação Superior, percebemos que os discursos se aproximam muito da definição de que a formação deve ser para o mercado de trabalho. O docente E afirma: *“Pra mim educação seria a aquisição de costumes [...] que vão nortear ele [estudante] na sociedade. O objetivo da educação seria formar ou construir pessoas, contribuindo para uma sociedade um pouco melhor. [...] Já a Educação Superior deve nortear este profissional para o mercado de trabalho”*. Já o docente D diz que *“a educação eu definiria como [...] a busca incessante por conhecimento. [...] O objetivo da educação é dar condições para que esse aluno saiba ou pelo menos descubra todas as ferramentas necessárias para a busca desse conhecimento. Eu caracterizo a Educação Superior como um curso profissionalizante. [...] O objetivo do Ensino Superior é que a pessoa [...] tenha excelência no curso [...] ele [estudante] tem que demonstrar isso com competência”*. Para o professor C, *“a educação se define no sentido de acrescentar cultura [...] com o objetivo de preparar bons profissionais para o mercado e para a sociedade. [...] Ensino Superior é uma educação preparatória para o mercado [de trabalho]”*.

A ideia que defendemos é de que o conhecimento da profissão requer muito mais do que a mera preparação técnica para o mercado de trabalho. Para Valença e Menger (2012), uma série de ações governamentais na última década no Brasil se voltavam *“para ampliar a chamada força de trabalho qualificada”* (p. 228). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, segundo as autoras, legitima todas as iniciativas do governo e *“tenta conciliar os anseios do setor produtivo do país, representante do sistema capitalista, com as reivindicações dos movimentos sociais”* (p. 229). Mas é preciso questionar se a universidade não tem dado mais ênfase a um desses aspectos em detrimento do outro. Das afirmações que obtivemos, conseguimos inferir que há um descompasso, há uma supervalorização no atendimento aos anseios do setor produtivo do país, quando, por exemplo, o docente CC diz que *“educação são valores [...] dentro da sociedade [...]. O objetivo é principalmente... é trabalhar em cima dessas questões desses valores [...]. A Educação Superior tem um papel muito importante dentro da própria sociedade [...] porque você tem que ter uma profissão e o Ensino Superior [...]. O objetivo do Ensino Superior é dar uma formação adequada, profissional, técnica [...] te dá uma informação mais sólida, segura [...] e você atende a necessidade do mercado... [...] O seu objetivo é informação profissional para as necessidades*

do mercado”. Ou quando ouvimos a docente F dizer que “*educação é uma palavra muito, muito ampla e educação pra mim é você ter domínio dos bons costumes, é você ter consciência de limites, é você ter controle de ações [...]. Educação Superior é você ter assim... você ter um nível educacional [...] superior nesse sentido [...] porque a sociedade precisa de pessoas que saibam, que tenham conhecimentos específicos pra áreas específicas*”. Conforme já afirmamos anteriormente, toda proposta e ação educativa contém uma concepção de sociedade, de mundo, de conhecimento e de sujeito, e aqui inferimos, a partir dos/as autores/a citados/as, que a educação pode ser formal ou informal e que os espaços que educam são plurais e não são somente as instituições escolares e universitárias. A educação formal é aquela que, segundo Rios (2009, p. 14-15), é “feita pela instituição escolar [...] de modo organizado e sistemático [...] e se estrutura num projeto de formação”. Nelas, instituições escolares e universitárias, o projeto pedagógico reflete o projeto de sociedade, e o capitalismo no qual estamos inseridos revela sua força nos discursos de que na universidade o importante é a formação para o mercado de trabalho. Nesse sistema, estamos carregados e somos capturados pelo discurso tecnocrático de uma educação positivista, em que “os trabalhadores são cada vez mais pressionados a fazer o jogo do mercado” (VALENÇA e MENGER, 2012, p. 242).

A fala da docente A nos chama a atenção quando afirma que “*a educação é um processo de transformação [...] que a gente vai agregando valores [...]. O objetivo é transformar vidas através da educação e resgatando muitas vidas também*”. O fato de compreender a educação como processo de transformação nos remete a uma perspectiva crítica de pensar a educação como possibilidade de superação do *status quo*. Porém, quando se refere à Educação Superior, a mesma docente afirma que “*é um ambiente no qual eu vou estar profissionalizando [...] para formar pessoas [...] para o mercado de trabalho, que hoje está bastante focado nisso: mercado de trabalho*”, recaindo na concepção de que a universidade reflete a sociedade capitalista obedecendo a lógica de mercado e reproduzindo tal valorização.

Cabe aqui esclarecer que numa sociedade capitalista, como a nossa, o saber sistematizado é predominantemente reservado ao conhecimento das classes sociais economicamente favorecidas, as quais, de forma ideológica, o transformam em ideias e práticas convenientes aos seus interesses, buscando impô-las como verdades acabadas para as demais classes sociais [...]. Neste

sentido, [...] se deve estar consciente de que na sociedade capitalista cuida-se de ensinar um saber que reflete os interesses da classe dominante. A objetividade e a universalidade do saber escolar apoiam-se no conhecimento científico, nas suas diferentes formas de interpretação da realidade (LOPES, 1996, p. 108-109).

A concepção restrita de formação para o mercado de trabalho, e não para o mundo do trabalho, a partir da ideia de formação que se instituiu nas universidades, sob o pretexto de formação ampla dos/as estudantes no que tange à sua escolha profissional, somente reforçou a ordem capitalista que a educação tem reproduzido ao longo dos anos de sua constituição no Brasil. Tal formação sofre suas críticas em que pese, segundo Zabalza (2004), a prioridade em atender aos/às empregadores/as no sentido de que seus/suas empregados/as tenham uma formação geral, ampla e polivalente, para permitir, assim, sua mobilidade no mercado de trabalho. Assim, considera-se a universidade como uma importante instituição social formativa, e o/a docente desempenha papel fundamental nesse processo de formação dos/as estudantes. Portanto, “ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem” (ZABALZA, 2004, p. 105), e, “como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções” (ZABALZA, 2004, p. 108). Porém, como já afirmado anteriormente, essa formação docente para atuar na universidade tem ainda um longo caminho a percorrer.

Acreditamos que uma Educação Superior de qualidade deve engajar-se na compreensão crítica, por parte de docentes e estudantes, sobre a importância de sua relação consciente com o mundo, com a sociedade e com a sua profissão. Mais do que saber fazer, por meio de uma exacerbada preocupação com a prática profissional e sem reflexão contextualizada, faz-se necessário, segundo os/as autores/as apresentados/as ao longo das análises dessa pesquisa, não somente saber executar, mas por que executar, quando executar e de que forma tomar tais decisões, com base numa reflexão crítica necessária a partir da produção de conhecimento na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E O RETORNO AO PONTO DE PARTIDA

O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo. (FREIRE, 2011c, p.108).

A trajetória desta pesquisa possibilitou-nos, sobretudo, compreender e refletir sobre as questões que nos inquietavam no início desse trabalho, quando nos propusemos a conhecer alguns aspectos do/a profissional liberal que escolhe a docência universitária como mais uma atividade do seu fazer profissional, mais especificamente suas concepções sobre ensinar e aprender na Educação Superior.

Nossa perspectiva teórica nos proporcionou reflexões que levaram em conta a compreensão do ser histórico, datado e situado, suas relações com a sociedade e com as funções de formar pessoas para o mundo do trabalho. Como Freire (2011c), também acreditamos que não há como compreender “temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros” (p. 129). E assim

compreendemos, também com Freire (2011c), que frente às contradições “os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefa em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança” (p. 129). Isso quer dizer que, enquanto pesquisadoras, defendemos uma posição perante a realidade que se descortinou na procura consciente de que por meio da pesquisa se espera, no sentido de esperança de Paulo Freire (2011d), a permanente reflexão sobre a realidade que atravessa a educação, mais especificamente, no nosso caso, a Educação Superior e seus/suas docentes.

Tocadas pela necessidade de compreender o que produziu nos/as nossos/as entrevistados/as as concepções que apresentam sobre educação, ensino e aprendizagem, percorremos caminhos teóricos que nos fizeram refletir sobre a pluralidade social de que fazemos parte, marcada pela história e por seus condicionantes econômicos, políticos, culturais e sociais, oriundos da colonização e subalternização que nos fizeram nação. Importou-nos, principalmente, não procurar culpados/as ou culpabilizar o/a docente por suas escolhas, mas compreendê-las num emaranhado de possibilidades que nos tocam. Os discursos que, ao longo da história, nos capturaram dizem muito sobre a nossa prática pedagógica, e concluímos que somos hoje o reflexo das pedagogias que constituíram historicamente a pedagogia no Brasil. Trazemos, portanto, marcas da pedagogia jesuítica, positivista, tecnocrática e crítica, mesmo que façamos esforços teóricos para combater as três primeiras.

Nesse sentido, a pedagogia jesuítica, datada cronologicamente nos séculos XVI e XVII, caracterizou-se pela adaptação do sujeito a uma proposta de educação homogeneizadora que objetivava, entre outras coisas, o devido ajustamento ao mundo, obedecendo à ordem econômica da época e aos pressupostos da igreja. Com a Reforma protestante vemos surgir a proposta educacional de valor laico e estatal, defendendo, sobretudo, a retirada da custódia da escola da Igreja Católica. Desse momento herdamos o caráter individualista, classista, homogeneizador da educação e dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a profissão docente vista como sacerdócio, dom e missão, vigiada por um sistema rigoroso de supervisão do trabalho pedagógico.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a filosofia positivista (séculos XVIII, XIX e XX) dominou o pensamento da época, defendendo a educação laica e estatal, na qual não se via mais sentido em atrelar educação à religião e que, por outro lado, defendia a razão e a

neutralidade científica como possibilidade de progresso da ciência, obedecendo às leis do mercado para a consolidação do capitalismo retumbante, a partir da ordem e do progresso. Isso nos custou uma exclusão muito acentuada de sujeitos que foram colocados à margem da sociedade, pois vemos crescer e se firmar a ideia de que alguns, de modo apriorístico e inato, nascem para pensar e outros para obedecer. Alguns poucos pensam a sociedade e outros tantos obedecem aos postulados apregoados por uma elite burguesa que, em sua política, se pauta em: dirigentes e dirigidos, tendo esses últimos mais deveres do que direitos; na hierarquização social, cultural, política e econômica; e na manutenção do *status quo*. Desse momento também decorre a concepção de conhecimento como transmissão, marcas deixadas pelo empirismo que afirma que a aprendizagem, para ser aprendizagem, precisa passar pelos sentidos, ou seja, vem de fora e adere à mente dos sujeitos. Também herdamos desse momento um cientificismo que procura impor às ciências sociais o mesmo modelo das ciências naturais, em que se torna possível coisificar e mensurar pessoas. Além disso, herdamos a classificação, a hierarquização, a competição, a subalternização, a pseudoneutralidade científica e a ideia de que é preciso obedecer à ordem vigente para atingir a ordem e o progresso de um país, mesmo que isso nos custe marginalizar, classificar e rechaçar pessoas do contexto social, pois esta é uma filosofia que defende apenas uma forma correta de ser e estar no mundo.

A pedagogia tecnocrática, instalada a partir do século XX no Brasil, caracterizou-se por um momento em que o governo militar mostrou sua força, autoritarismo e barbárie. Esse momento foi marcado pelo emudecimento da população e da educação, num combate perverso e excludente a tudo que significasse oposição ou ameaça às ideias do governo. Reformas educacionais também marcaram essa época que objetivava a tecnocracia a fim de frear as ideias socialistas e impunha controle rigoroso da escola e da universidade. A tecnocracia, pautada na ideia de educação para saber fazer, sem levar em consideração qualquer reflexão sobre o ato pedagógico, transformou os/as docentes em técnicos e sua formação em trabalhos práticos voltados para o treinamento do exercício da profissão. Nesse momento, a escola e a universidade importaram o modelo empresarial para a educação, que se baseia na racionalização da produção capitalista, onde o/a professor/a executa as prescrições trazidas pelos manuais. Dessa forma, a educação passa a ser vista como um bem de consumo e legitima a relação entre economia e educação. As consequências para a educação foram devastadoras: a baixa qualidade da escola pública, o processo aligeirado de formação dos/das

docentes e a política de arrocho salarial são alguns exemplos dessas consequências, bem como a forte inclinação à preparação para o mercado de trabalho e a submissão às leis econômicas.

Com a abertura do golpe militar no Brasil, vemos surgir discussões sobre a educação baseada em pressupostos epistemológicos que se debruçam sobre uma reflexão crítica acerca da realidade social, política, econômica e cultural, buscando, sobretudo, a superação das relações de exploração e dominação das classes subalternizadas por uma elite dominante, que pensa a educação numa perspectiva excludente e antidemocrática, num espaço de luta constante contra as práticas hegemônicas na escola e na universidade, numa oposição justa às práticas colonizadoras, colocando no centro da discussão a superação da desigualdade e a possibilidade da democracia. A concepção de educação, ensino e aprendizagem a que essa reflexão nos remete é a de promoção do/a outro/a em favor da democracia, do respeito às diferenças e do olhar mais atento aos despossuídos que são colocados à margem da sociedade numa estrutura ainda perversa de colonização e espoliação.

De maneira geral, a partir dos objetivos de nossa pesquisa e das categorias de análise a que nos propusemos neste trabalho, podemos inferir que houve diferentes concepções de educação e ensino e aprendizagem nas respostas de nossos/as entrevistados/as, com destaque para a tradicional, a tecnocrática e a crítica, abordagens que ainda marcam as concepções atuais. Com relação à concepção de educação e de processo ensino e aprendizagem dos/as docentes, estes/as destacam que a educação é uma conquista necessária para a atuação no mercado de trabalho e que o processo ensino aprendizagem deve estar estreitamente articulado com as questões pertinentes a isso, revelando a forte presença da concepção tecnocrática.

A partir dos estudos acerca do percurso histórico da educação no Brasil, bem como das marcas que nos produziram professores e professoras nesse contexto, nos dedicamos atentamente a ouvir nossos/as sujeitos de pesquisa e as concepções que afetam diretamente suas práticas pedagógicas na formação dos/as futuros/as profissionais.

Com relação à escolha da docência, nossa primeira categoria, tivemos uma multiplicidade de motivos que os/as levaram a ser docentes a partir da trajetória pessoal de

cada um/a. Transparece em suas falas a satisfação que sentem em ser professores/as universitários/as.

No que se refere à aula e à participação dos/as estudantes, nossa segunda categoria, presenciemos discursos que nos remetem a considerar algumas tentativas de superação. De maneira geral, algumas preocupações se fizeram presentes, mas nem todas denotam que o caminho trilhado por eles/as seja de superação das condições que as regras do mercado impõem ou denotam que os mesmos reflitam sobre possibilidades de um saber fazer vinculado a como fazer. Abordaram aspectos sobre a importância do planejamento da aula, o incentivo à fala dos/as estudantes como tentativa de participação em aula e uma preocupação exacerbada com a prática na formação, objetivando o ensino profissionalizante para atender às demandas do mercado.

O momento da aula e a participação dos/as estudantes, pelos depoimentos obtidos, revelam aproximações significativas dos discursos quando o caráter prático se sobrepõe ao caráter científico e de produção do conhecimento que deve permear a universidade, mas nossos/as interlocutores/as justificam essa postura dizendo que precisam responder a uma demanda social e econômica do nosso país, e por isso a sua preocupação de trazer o saber fazer da profissão escolhida, demonstrando forte tendência tecnocrática em suas práticas cotidianas. Percebemos aqui uma aproximação com a discussão sobre processo de ensino e aprendizagem, nossa terceira categoria de análise, no momento em que eles/as deixam clara, em suas falas, a divisão dos papéis das pessoas a quem cabe ensinar e a quem cabe aprender, de maneira que o sentido de preparação para o mercado de trabalho e o instrucionismo ganham força dentro das universidades. No mesmo sentido de reflexão, os/as docentes definiram Educação Superior, nossa quarta e última categoria de análise, como preparação para o mercado de trabalho e, por isso mesmo, acreditam ainda que precisam estar atentos/as ao tipo de profissional que a sociedade de mercado vem exigindo.

Conforme já abordado na introdução deste trabalho vimos que pesquisas acerca da educação superior e dos/as profissionais liberais que nela se inserem trouxeram contribuições significativas para o avanço de pesquisas em pedagogia universitária: a tese de Volpato (2007) abordou as representações e as práticas pedagógicas na escuta dos/as estudantes acerca do trabalho docente dos/as profissionais liberais no contexto da história pessoal docente, sistema de avaliação e sociedade; Gregório (2007), em sua tese, tratou dos conhecimentos

profissionais que fundamentam a prática pedagógica dos/as professores/as; Nicolodi (2008), em sua dissertação, nos trouxe a investigação sobre a constituição da profissionalidade docente; já Silva (2009), em sua tese, tratou da organização, desenvolvimento e avaliação em nove cursos, procurando identificar inovações no processo de ensino e aprendizagem dos/as docentes em cursos da Educação Superior; e, por fim, Barreto dos Santos (2009), em sua tese, trouxe os dilemas e possibilidades do/a professor/a na sociedade do conhecimento.

Já essa pesquisa proporcionou, sobretudo, uma reflexão crítica sobre as concepções que os/as profissionais liberais possuem acerca de seu trabalho pedagógico, delimitado às questões da educação, ensino e aprendizagem a que nos propusemos. Possibilitou também o questionamento de paradigmas e a desmistificação de assuntos que ainda eram obscuros em minha jornada como coordenadora pedagógica de uma instituição de Educação Superior. Isso quer dizer que a continuidade que o estudo que ora se apresenta pode contribuir nas discussões sobre pedagogia universitária a partir da trajetória histórica da educação no Brasil. A Educação Superior da forma como a vivenciamos hoje, traz as marcas de sua história no contexto do país. O estudo que fizemos contribuiu para a compreensão dessas realidades e acena para a importância de garantir e avançar em políticas institucionais de educação continuada e que viabilizem, sobretudo, possibilidades para que os/as docentes possam garantir qualidade em seu trabalho pedagógico.

O retorno ao ponto de partida é, assim, uma proposta para novas perspectivas dentro da disponibilidade que nos faz educadoras e educadores, que nos impulsiona a correr riscos. Mas, como afirma Freire (2011c, p. 109), e fazemos dele as nossas palavras, “não é possível viver, muito menos existir sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem”. Com essas considerações deixamos esse estudo aberto a novas possibilidades de retorno e retomadas, sabedoras da incompletude do ser e da boniteza de nosso inacabamento como seres com o mundo e com os/as outros/as, como bem disse Freire (2011b).

Esperamos, contudo, que esse trabalho possa ser instrumento de reflexões vindouras. É importante ressaltar que em nenhum momento houve qualquer pretensão de esgotar o tema; muito pelo contrário, apontamos, sim, a necessidade de novas investigações e aprofundamentos. Por isso, então, é que retornamos ao ponto de partida, abertas sempre a outras oportunidades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Ensinar e aprender / “aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia** – diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.

AMARAL, Ana Lúcia. Os espaços e os tempos de aprender e ensinar. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia** – diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 245-263.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN Luís Armando (orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BITTAR, Marisa. **Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação**. Série- Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande: UCDB, n. 31, (jan./jun. 2011), p. 225-244, ISSN 1414-5138.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 9.394 de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação** – 1º decênio – 2000 a 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação** – 2º decênio – 2011 a 2020

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. p. 35-56.

CATTANI, Antônio David. Capital humano, teoria do. In: CATTANI, Antônio David (org.). **Trabalho e tecnologia** – dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 35-39.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 111-124.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Superior no Octênio FHC**. Revista Educação e Sociedade, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> .

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-224.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 22. ed. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos de A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 115-126.

_____. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 5-48.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005b.

_____. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. p. 57-74.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

CUNHA, M. I.; ISAIA, S. (orgs.). Formação do docente de Instituições de Ensino Superior. In: BRASIL. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 1. Editora-chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. (orgs.). Professor da educação Superior. In: BRASIL, **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Editora-chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CURY, Roberto Jamil. Educação no Brasil – 10 anos pós-LDB. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 17-38.

ENRICONNE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 145-159.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil – Um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 10-32, jan./fev./mar./abr. 1999.

FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene C. Metodologia do Ensino Superior: um olhar por dentro. In: BRASIL. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 1. Editora-chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 229-239.

_____. (orgs.). Currículo e prática pedagógica da Educação Superior. In: BRASIL, **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Editora-chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 145-165.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar**. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia – diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 209-226.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. **Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras?** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, p. 7-20, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a02v15n43.pdf>>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da esperança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Paulo Freire 90 anos: lembranças pessoais e comentários**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Edição Especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia – teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia – diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LOIOLA, Francisco A.; BORGES, Cecília. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia – teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 305-326.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1996. p. 105-114.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. Tradução: Maria Martha Dalpiaz. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 75-91.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINEAU, Stéphane. Jean-Jacques Rousseau: o Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia – teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 150-172.

MASSETO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996. p. 39-49.

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

MOROSINI, M. C.; ROSSATO, R. (orgs.). Teoria e história da Educação Superior. In: BRASIL. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2**. Editora-chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PAVAN, Ruth. O sentido da reflexão para a formação docente: resistência à proletarização e qualificação profissional. In: GALVÃO, Afonso Celso Tanus; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (orgs.). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento: vol. 1 – História e pensamento educacional, formação de educadores e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro; ANPED, 2008. p. 89-103.

_____. A importância da reflexão crítica para a formação dos professores e professoras. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib... [et al.] (orgs.). **Processos e práticas na formação de professores – caminhos possíveis**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 89-106.

RIBEIRO, João. **O que é positivismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 [2006]. (Coleção Primeiros Passos).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** Cadernos de Pedagogia Universitária, USP, caderno 9, maio 2009. Disponível em: <<http://www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/caderno09.pdf>>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?** Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 54, p. 197-215, jun. 1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_critica_RCCS54.PDF>.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, v. 2.).

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **A pedagogia no Brasil – história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Expansão do Ensino Superior: Contextos, Desafios, Possibilidades**. Revista Avaliação, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos de A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 15-42.

_____. **Docência universitária: a aula em questão**. Brasília/DF, 2009. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília – UnB.

_____. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas: Papyrus, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon; MENGER, Amanda. **Educação para além do mercado de trabalho**. Revista Reflexão e Ação, v. 20, n. 1, p. 228-244, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1974/2054>>.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no Ensino Superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs.). **Ensinar e aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005. p. 61-78.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008a.

_____. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008b.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais professores – Aspectos da docência que se tornam referência na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO 1

Roteiro de entrevista

1. Por que você escolheu a docência?
2. Conte-me um dia de sua aula.
3. Os/as seus/suas alunos/as participam de sua aula?
4. Das participações que eles/as fazem o que te chama a atenção?
5. O que você considera importante para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra?
6. Que critérios você utiliza para escolher os conteúdos ou temas que trabalha em sala de aula?
7. Para você os conteúdos ou temas que trabalha em sala de aula estão atravessados de questões para além da sala de aula?
8. Os conteúdos ou temas que você desenvolve estão relacionados com os outros segmentos ou setores da IES?
9. Na sua perspectiva o conteúdo que você desenvolve em sala de aula está articulado com a sociedade? De que forma?
10. Como você caracteriza ou define processo de ensino e aprendizagem?
11. Para você qual o objetivo do processo de ensino e aprendizagem?
12. Como você caracteriza ou define Educação?
13. Para você qual o objetivo da Educação?
14. Como você caracteriza ou define Educação Superior?
15. Para você qual o objetivo da Educação Superior?

ANEXO 2

Exemplo de Roteiro de Entrevista respondido pelo docente C

Formação acadêmica: *Especialização em Engenharia de web site, formado em ciência da computação desde 2003 (9 anos). Leciona desde 2003, mas na instituição pesquisada desde 2008, ou seja, há 4 anos.*

Idade: *31*

Disciplinas que você leciona no curso: - Sistemas distribuídos

Por que você escolheu a docência?

Inicialmente quando eu terminei a faculdade, eu enviei vários currículos e a primeira oportunidade que surgiu foi fazer uma seleção para professor substituto, na qual fui aprovado, e comecei a ministrar aula, mais o fato de explicar, eu tinha facilidade disso aí desde a época do ensino médio, então eu tinha uma certa facilidade para explica as coisas para os colegas. Tanto é que eu não estudei para o vestibular, foi como eu tinha essa facilidade, o diretor da escola que estudava, me falou: vamos fazer um acordo você não paga a mensalidade, e fica dois dias por semana tirando dúvida de todas as séries. Falei: para mim está bom, vou economizar a mensalidade, vou tirar a dúvida de todo mundo, até dos colegas do terceiro. O terceiro ano do ensino médio na época ensino médio até desde a quinta serie, então todos esse pessoal ficava tirando dúvida duas vezes por semana, passei no vestibular só explicando que quando a gente ensina aprende duas vezes.

Conte-me um dia de sua aula.

Eu tento trazer para os alunos mais conhecimento, que seja não só acadêmico, mas que seja do mundo real, então eu tento trazer exemplos, falo para a eles: pesquisem sobre tal assunto! Tento trazer uma coisa mais prática, tento chamar atenção, de alguma maneira porque tem algumas disciplinas convenhamos muita teoria a gente começa a ficar cansado.

Os/as seus/suas alunos/as participam de sua aula?

Geralmente eu começo assim eu pergunto se alguém tem algum conhecimento do assunto e vou deixando a discussão fluir um fala uma coisa o outro fala outra nunca eu digo assim não, não é isso que você falou eu falo olha é dessa maneira mis um pouquinho diferente acontece assim, assim, assim, lembra que você falou tem mais isso e vou complementando eu tento deixar eles como se eles que tivesse dando a aula, também. Eu pergunto sobre o assunto, alguém já ouviu falar o que, que é isso tal aí vem uma idéia, vem outra, aí vai.

Das participações que eles/as fazem o que te chama a atenção?

Nessa semana aí eles tiveram uma, uma ideia que nem eu havia pensado em sistema distribuído fiquei bem assim surpreso com a ideia que eles tiveram.

Foi positiva esta participação pra você?

Foi positiva... foi assim eu aprendi com eles com a ideia que eles tiveram eu aprendi um negócio que eu não tinha pensado que dava pra fazer com aquilo.

Como você caracteriza ou define o processo de ensino e aprendizagem?

Acho que é algo, que é como eu disse, que às vezes eu acabo aprendendo com os alunos, então tem que ser algo que não seja imposto, tem que ser e tentar ser o mais espontâneo possível, nem sempre a gente consegue, mas eu entendeu? Procuro fazer dessa maneira não tenho assim, nenhum conhecimento na área de pedagogia eu já tive uma entrevista para ser professor na escola superior de rede, e que tinha o pessoal de pedagogia assistindo minha vídeo aula, eu dando aula para câmera, aula vídeo conferência um em Brasília, outro no Rio, até um professor de pedagogia lá deu até uma puxada de orelha entre aspas, falou: “não! Você tem que dar mais exemplo no sentido de prender a atenção do aluno, está legal sua aula, mas procura prender, faz umas perguntas chaves vê se procura quando você ver que o aluno está começando a voar, ficar disperso, faz uma pergunta chave que aí já traz ele de volta”.

E essa contribuição desse pedagogo, para o processo de ensino e aprendizagem, foi positiva pra você?

Foi, comecei aplicar aquilo, lá eu tentava fazer, só que tipo da maneira como ele explicou eu entendi, o que eu tentava fazer era melhorar minha técnica, não está boa ainda, mas vai melhorar, já deu uma melhorada.

Qual o objetivo do processo de ensino e aprendizagem?

Bom como temos que cumprir uma ementa, e eu tento passar o máximo o possível daquela ementa, cumprindo e tentando deixar os alunos extrair o máximo do que eu sei, do que eles pesquisaram. De tal maneira, que não adianta eu falar de mecânica de foguete que ninguém ia entender o que é mecânica, né?

O que você considera importante para que o ensino aprendizagem ocorra?

É... motivação, motivar os alunos a querer saber sobre aquele assunto, passar certa confiança a eles, por isso que eu vou... como eu disse antes, eu não tenho vergonha nenhuma de dizer eu não sei sobre este assunto, vou pesquisar para você porque é melhor eu falar isto do que eu falar uma besteira, vai que o aluno estuda sobre o assunto então essa, eu tento deixá-los a vontade nesse sentido, de liberdade, de me perguntar. Já aviso assim, no primeiro dia de aula, não existe dúvida idiota, que às vezes pode pensar perguntar ou o colega às vezes dá uma de... então, como é que vou dizer? Faz uma gracinha com a pergunta do outro, já falo: não espera aí, é dúvida é dúvida, não interessa se você sabe, ouve a resposta de repente, você pode acrescentar mais aquilo ao conceito que você já tem. A dúvida não pode, principalmente ciência da computação, não pode ser levada adiante porque todo um conteúdo depende do anterior, então o conteúdo da P2 [prova 2] depende totalmente do conteúdo da primeira prova, se for levada essa dúvida adiante, vira uma bola de neve, aí não consegue acompanhar, isso eu acho importante que todos perguntem tirem dúvida, se eu tiver que parar aula. Não, não consegui dar o conteúdo hoje! Porque eu parei para tirar dúvida, não tem problema a gente recupera nas outras aulas, por isso que eu tento levar, assim as aulas de maneira que um pouco a frente do calendário, pelo menos uma aula a frente, que se tiver muito adiantado paramos uma aula vamos fazer exercícios, vamos de vez em quando eu faço isso para uma aula para fazer exercício sobre o conteúdo que foi das semanas anteriores, eu tento deixá-los a vontade nesse sentido, de ter a liberdade de perguntar, de não

ficar constrangido em perguntá, isso que eu acho bastante importante no processo de ensino, e constantemente a cada ano a gente tem que dar uma reciclada pra mesmo que eu esteja lecionando a mesma matéria a cada ano a gente traz uma coisa nova é ruim pras primeiras turmas que me pegaram no início, mas...

Para você, o professor vai melhorando ao longo do tempo. Você acha que você melhorou?

Eu tenho tentado! Eu tenho tentado! [risos]

Que critérios você utiliza para escolher os conteúdos ou temas que você trabalha em sala de aula?

Eu procuro olhar o que está na ementa, e trazer o mundo real para dentro daquele conteúdo, exemplos do dia a dia, o máximo! Tem coisas que não dá mais. O máximo que eu consigo eu tento trazer para passar para eles, até porque isso funciona como motivação, eu até cito os exemplos que quando eu fiz essa disciplina, o exemplo que foi dado, foi esse estritamente acadêmico quando eu comecei a trabalhar na área, eu conheci o mundo real aí eu vi que aquele conhecimento acadêmico lá é empregado aqui aí eu costumo dizer também tudo o que vocês aprendem na faculdade vai ser útil um dia. Pode achar que não vai servir para nada, mas um dia vocês vão precisar disso e a faculdade também não vai preparar. Prepará-los totalmente para o mercado, depende de cada um! Não importa se você está fazendo o curso de ciência da computação na UFGD, ou na Universidade Federal, depende mais do aluno do que da instituição e do professor, isso é uma coisa que eu sempre digo a eles.

Para você os conteúdos ou temas que trabalha em sala de aula estão atravessados de questões para além da sala de aula?

Eu tento trazer as coisas do dia a dia, então para além para vida mesmo.

Você traz essas coisas do dia a dia para ementa?

Eu tento trazer para ementa, tento colocar o dia a dia, falar a onde eles vão usar, em que situação, como eu trabalho em uma área vamos dizer assim, delicada, sensível, tem que ter muita ética, que a gente tem acesso a informações que não é todo mundo que tem, então não pode, tem que ter pulso firme para não sair querendo olhar o que não, o que não lhe

pertence. Isso aí é a minha contribuição enquanto aluno, depois como profissional. Não sei se era bem essa a questão, mas é o que eu tento passar para eles.

Os conteúdos ou temas que você desenvolve estão relacionados com os outros segmentos da instituição?

Um pouco talvez, na parte de legislação, por exemplo, essa invadir a rede sem fio do vizinho é crime, foi aprovada a lei essas coisas eu procuro estar informando estar dizendo noções de administração... é que o curso de ciências da computação ele é bem matemática e ciência da computação não tem economia como o curso de análise de sistemas, não tem administração eu me lembro que fiz uma disciplina de administração optativa foi só um semestre e o que eu costumo dizer a eles aí talvez entre um pouco na área de administração é quem for trabalha no setor público que aí envolve acaba tendo que ter conhecimento sobre as leis da licitação é quem for gerente de projeto que ocupar um cargo pouco acima atualmente vai ter que trabalhar com essa parte de licitação especificações projetos sempre falo pra eles vocês tem que ler e tem que escrever muito bem porque na hora de você vender seu produto pro cliente tem que estar bem escrito às vezes o concorrente não sabe tanto quanto você tecnicamente mas se ele conseguir escrever melhor, vender melhor o peixe ele, vai conseguir o cliente então você tem que ler bastante escrever... tem que escrever bem eu falei eu não gosto dessa parte administrativa também, de escrever projeto de especificar equipamento, de especificações de projetos, não gosto mas a gente tem que fazer e tem que fazer bem feito. Então nesse sentido aí tem uma... talvez tem a ver um pouco com a área de administração.

Como você caracteriza ou define educação?

Bom, tem duas vertentes a educação, aquela que a gente tenta passar para o filho, não pode fazer isso porque é feio, não pode aquilo porque é errado, e tem a educação aqui no sentido de cultura, mais cultural, por exemplo, a gente pega um aluno que veio do EJA que às vezes tem dificuldade de fazer uma conta de dividir mas... trazer ele... nivelar nos outros que tiveram um ensino médio, um ensino fundamental corrente que nem o que eu fiz, então nesse sentido eu vejo a educação no sentido de acrescentar cultura de trazer... é... de conseguir ensinar aquele aluno que tinha dificuldade.

Qual o objetivo da educação?

Preparar bons profissionais para o mercado para a sociedade quem sabe daqui alguns anos a gente tem um país mais é... vamos dizer assim, com mais capacidade de decisão, mais ética também de tal maneira que saiba, os direitos e deveres nem só direitos tem que saber o que a gente pode e o que a gente não pode e principalmente o que a gente não pode fazer... nesse sentido que eu vejo o objetivo assim, da educação como um todo.

Como você caracteriza ou define a educação superior?

Bom é a mesma resposta da anterior com a ressalva de que aqui [se referindo à faculdade] a gente vai está preparando cabeças pensantes, com a relação a educação antes do ensino do ensino superior é uma educação preparatória, agora no ambiente acadêmico a gente já tem que preparar pessoas que vão pensar que podem no futuro fazer diferença, ter uma ideia nova, desenvolver um software que facilite, por exemplo, uma melhora para o pessoal que não fala... os mudos né...

Qual o objetivo da educação superior?

Preparar bons profissionais pra sociedade como um todo. Acho que esse seria o principal objetivo, um não vou dizer que vão sair daqui sabendo fazer tudo, que saibam o caminho por onde procurar as coisas... isso acho que é o principal... que aí de tijolinho em tijolinho a gente consegue chegar lá.

FIM DA ENTREVISTA.