

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

TEMAS EMERGENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Altair Alberto Fávero
Mateus Lorenzon
Taís Silva Pereira
[Organizadores]

ORGANIZADORES:

Altair Alberto Fávero

Mateus Lorenzon

Taís Silva Pereira

**DOCÊNCIA
UNIVERSITÁRIA
TEMAS EMERGENTES NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Editora Livrologia

2023

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina	Ivo Dickmann - Unochapecó
Francisco Javier de León Ramírez – México	Ivanio Dickmann - UCS
Carelia Hidalgo López – Venezuela	Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Marta Teixeira – Canadá	Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia	Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha	Tiago Ingrassia Pereira – UFFS
Quecoi Sani – Guiné-Bissau	Carmem Regina Giongo – Feevale
	Carina Tonieto - IFRS
	Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
	Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
	Altair Alberto Fávero - UPF
	Inara Cavalcanti – UNIFAP
	Ionara Cristina Albani - IFRS

D636 Docência universitária: temas emergentes na formação de professores /
Altair Alberto Fávero, Mateus Lorenzon, Taís Silva Pereira
(Organizadores). – Porto Alegre: Livrologia, 2023.

ISBN: 9786580329458

DOI: 10.52139/livrologia9786580329458

1. Professores – Formação - Brasil. 2. Prática de ensino – Brasil. I.
Fávero, Altair Alberto. II. Lorenzon, Mateus. III. Pereira, Taís Silva.

2023_0282

CDD 370.71 (Edição 23)

Ficha catalográfica Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2023

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7

O ESTÁGIO DOCÊNCIA COMO TEMPO E ESPAÇO FORMATIVO.....7

Altair Alberto Fávero

Mateus Lorenzon

Taís Silva Pereira

I – DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....17

CAPÍTULO 1

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPECIFICIDADES À LUZ DA EPISTEMOLOGIA PRÁTICA.....19

Mateus Lorenzon - UPF

CAPÍTULO 2

A AULA COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO DOCENTE PESQUISADOR.....39

Gislene Garcia - UPF

Maria Fernanda Lago Mello - UPF

Vanessa Salete Bicigo de Quadros - UPF

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA O ENFRENTAMENTO DA CRISE AMBIENTAL.....59

Mateus Dos Santos Oliveira - UPF

Rudimar Silveira da Rosa - UPF

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: IMPORTÂNCIA E BASES DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....77

Dione Maria Setti Frizon - UPF

II - JUVENTUDE E EDUCAÇÃO SUPERIOR.....103

CAPÍTULO 5

A RELAÇÃO DAS JUVENTUDES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO POR UMA ABORDAGEM HUMANISTA E EMANCIPATÓRIA105

Altair Alberto Fávero - UPF

Juliana Carla Giroto - UPF

Taís Silva Pereira - CEFET/RJ

CAPÍTULO 6

PRÁTICA DOCENTE: INQUIETAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO JUVENIL.....125

André Binsfeld - UPF

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE PLURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA DOCÊNCIA HUMANIZADORA.....149

Andrezza Tiana Pessutto - UPF

Catiane Richetti Trevisan - UPF

Thiago Radünz da Silva - UPF

III - TEMAS EMERGENTES.....	169
------------------------------------	------------

CAPÍTULO 8

UNIVERSIDADE COMO UM ESPAÇO DE IGUALDADE: O FEMINISMO NEGRO COMO PAUTA NA ACADEMIA.....	171
---	-----

Géverton João Rockenbach - UPF

Larissa Hortência Moreira da Silva - UPF

CAPÍTULO 9

DO UM AO OUTRO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFESSOR....	181
---	-----

Altair Alberto Fávero - UPF

Manuela Peixoto Zamprognna - UPF

CAPÍTULO 10

AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR.	199
---	-----

Adriano Ineia - UPF

Priscila de Campos Velho - UPF

CAPÍTULO 11

CARACTERIZANDO OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR NO FORMATO ON-LINE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	215
--	-----

Emerson Wilson Wachtel - UPF

Kerolin Frison Goetz - UPF

ORGANIZADORES.....	243
---------------------------	------------

AUTORES.....	245
---------------------	------------

APRESENTAÇÃO

O ESTÁGIO DOCÊNCIA COMO TEMPO E ESPAÇO FORMATIVO

Altair Alberto Fávero

Mateus Lorenzon

Taís Silva Pereira

De início, poderíamos apenas afirmar que os textos incluídos nesta coletânea são resultado do trabalho desenvolvido na disciplina de Estágio Docência I da Universidade de Passo Fundo (UPF). Ocorrida no segundo semestre de 2022, seu objetivo foi investigar teoricamente a atividade docente no ensino superior. Mas, de tal descrição escapam aspectos fundamentais do caminho percorrido por professores, futuras e futuros especialistas de diferentes áreas que quinzenalmente se encontravam para debater sobre os desafios do magistério superior.

O primeiro aspecto é o deslocamento que a própria disciplina já faz. Na trajetória dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o mais comum é se tratar o estágio como uma prática junto à área de atuação da e do estudante frente a uma ou mais turmas de graduação. Com sorte, esta prática será refletida com o/a professor/a supervisor/a de forma conjunta – na discussão sobre os objetivos e metodologias adotados, na partilha sobre as formas de condução e de conteúdo, além das etapas de avaliação. O Estágio Docência I, todavia, é um momento anterior: se constitui pela reflexão sobre tornar-se professor/a na educação supe-

rior, independentemente de sua área pretendida na pesquisa. Com este deslocamento, nosso caminho começa retomando o tripé – não raras as vezes desequilibrado – no qual se baseia a universidade e o trabalho docente, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quando nos deslocamos do lugar atribuído à pesquisa para as outras funções exercidas na docência universitária, não a negamos. Não há um/a bom/a professora sem domínio técnico de sua especialização, pois sua didática torna-se vazia. Do mesmo modo, o saber específico sem as estratégias específicas que cabe ao ensino retira o sentido da produção e partilha do conhecimento. Por isso, o deslocamento feito em Estágio Docência I, antes, nos abre para a complexa tarefa de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Este segundo aspecto aponta para o processo dialógico na relação de ensino-aprendizagem.

Cada participante possui particularidades, histórias de vida, anseios, desejos múltiplos, os quais impactam, positiva ou negativamente, o espaço de interação e de conhecimento na sala de aula. O diálogo (mesmo consigo) é exercício sempre construído, acolhe o dissenso e depende de um lugar comum, no sentido de que pertence a todas e todos que nele habitam. Como todo o exercício, ele está sujeito a ajustes, rupturas ou continuidades. Ele pode, inclusive, falhar porque é feito por pessoas e não detentoras e detentores da verdade. Neste sentido, a sensibilidade, a criatividade e empatia estão ao lado (não abaixo) dos conhecimentos específicos dominados e da didática e são imprescindíveis para construção coletiva de saberes especializados, bem como vivências e experiências compartilhadas.

Construir o espaço comum da sala de aula também supõe responder por qual concepção de educação e ensino estamos assumindo direta ou indiretamente. Por conseguinte, pode ser amplo e ultrapassar os muros da universidade, ou pode ser restrito e destinado a apenas um grupo de estudosas/os. O terceiro aspecto desta caminhada é um convite para se refletir sobre o que dizemos sobre educação por meio de nossos gestos

de ensino e de aprendizagem. Ele diz respeito, assim, à prática de escuta e atenção de si e de outrem, levando em consideração a atuação tanto profissional quanto cidadã. No primeiro caso, os modos como ensinamos e aprendemos vivenciados podem revelar os compromissos com uma formação que supere a falsa dicotomia entre ensino e pesquisa, além de aproximar universidade e comunidade. Concomitantemente, formar profissionais de nível superior não se limita a habilitar boas e bons especialistas, mas igualmente fomentar o desenvolvimento de capacidades e valores que contribuam com a vida em uma sociedade democrática, plural e inclusiva.

Ao longo do último semestre do ano de 2022, tivemos o privilégio de criar coletivamente um espaço de diálogo sobre a especificidade do magistério superior e seus atravessamentos: seja de ordem institucional, metodológica, cognitivo-afetiva ou sociopolítica. A diversidade dos textos que aqui se apresenta revela um grupo plural, proveniente de áreas distintas, com trajetórias de pesquisa e de vida particulares. Os diferentes temas e estilos de escrita também mostram formas de relacionar a docência e a pesquisa, orientadas pelo horizonte do papel da educação e da universidade como produção de conhecimento *na e para* a sociedade.

A organização dos capítulos se compõe em três partes: Docência e Formação de Professores; Juventudes e Educação Superior; Temas Emergentes e são pensadas como fronteiras que tocam a prática da docência no ensino superior. São contornos que delimitam, mas não interditam o trânsito de problematizações comuns em torno da experiência do magistério superior presente em toda a obra.

Dedicada à prática e à formação docente, a primeira parte traz quatro capítulos. O primeiro deles tem autoria de Mateus Lorenzon, também coorganizador desta coletânea, intitulado: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPECIFICIDADES E TENSIONAMENTOS À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA. Em seu texto de caráter exploratório-

-bibliográfico, discute as especificidades da docência universitária em cursos de formação de professores à luz da epistemologia da prática. Segundo o autor, a formação profissional tensiona as práticas de ensino nos cursos de licenciatura, que voltam-se unicamente à transmissão de saberes oriundos das ciências da educação. Nesse viés, compreende a necessidade de revisitar a pedagogia universitária refletindo sobre as possibilidades de ela ser condizente com as epistemologias da prática e, também, com algumas limitações evidenciadas nessas propostas formativas. Lorenzon defende a necessidade de o/a professor/a universitário/a pensar a sua ação como um movimento dialético, no qual auxiliaria os/as licenciandos/as a objetivar os pressupostos que se encontram subjacentes às suas práticas profissionais. Por fim, o capítulo conclui que o/a docente universitário/a precisa ser o/a catalisador/a da transformação do espaço da aula do Ensino Superior em uma comunidade epistêmica, na qual seja favorecida não só a formação inicial, mas, sobretudo, o desenvolvimento profissional.

Com autoria de Gislene Garcia, Maria Fernanda Lago Mello e Vanessa Salete Bicigo de Quadros, o segundo capítulo tem como título: **A AULA COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO DOCENTE PESQUISADOR** e objetiva compreender a aula enquanto espaço de experiência formativa para o/a docente pesquisador/a. Apoiadas em pesquisa bibliográfica orientada pela postura hermenêutica a partir, sobretudo, de Jorge Larrosa (2017) e Nadja Hermann (2010), as autoras defendem a possibilidade de a aula se configurar como resistência à invasão dos princípios mercadológicos na ação docente, pois a entendem como um espaço de transformação de si, também, ainda que não apenas, para o/a docente. Estruturado em três partes, o capítulo inicia com a reconstrução do conceito de experiência, por meio de reflexões acerca dos excessos do imediatismo contemporâneo. Em seguida, problematizam-se os conceitos de aula e de docente pesquisador, buscando compreender a aula como experiência formativa e o/a docente como

pesquisador/a. Na terceira parte, foram pensadas possibilidades no contexto contemporâneo da aula a fim de tornar-se experiência formativa para o/a docente pesquisador/a. As autoras concluem, assim, que o/a docente pesquisador/a encontra, em sua práxis, a fonte de suas pesquisas e de seu contínuo processo formativo, tornando a sala de aula um espaço de vivências, experiências, sentidos e vida, de transformação de si mesmo, dos outros e do mundo.

Na sequência, o terceiro capítulo em coautoria de Mateus dos Santos Oliveira e Rudimar Silveira da Rosa intitula-se: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA O ENFRENTAMENTO DA CRISE AMBIENTAL**. Com o objetivo de analisar o papel da Educação Ambiental no enfrentamento das questões ambientais e sua contribuição para a formação docente à luz das relações entre ser humano e natureza, o texto apresenta diferentes formas de se pensar e fazer educação ambiental em uma perspectiva crítica a um modelo de natureza concebido como mero gerador de recursos. Os autores inserem, assim, a discussão sobre a formação docente no contexto da crise ambiental e de negação do outro (seja ele humano ou não) advindos de um modelo de sociedade pautado pelo desenvolvimento socioeconômico que ameaça a vida humana e a de demais seres no planeta. O capítulo é dividido em três seções. Na primeira, discute a necessidade de se repensar a relação entre sociedade e natureza. Em seguida, analisa como a educação ambiental pode ser pensada de maneira conservadora, pragmática ou crítica, ligadas, assim, ao modo como a relação sociedade-natureza é assumida. No terceiro capítulo, os autores defendem a importância da formação de professores para o desenvolvimento de uma consciência sistêmica e concluem que ela está comprometida com uma práxis de intervenção enquanto possibilidade de transformação da realidade.

O capítulo quatro, que fecha a primeira parte do livro, de Dione Maria Setti Frizon, se intitula: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE DO-**

CENTES DO ENSINO SUPERIOR: IMPORTÂNCIA E BASES DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA. O capítulo tem como objetivo compreender a importância da formação continuada docente do Ensino Superior, bem como investigar diretrizes nacionais para a formação continuada destes/as profissionais. Ancorada em uma pesquisa de revisão bibliográfica, de viés qualitativo, a autora parte da importância de se oferecer oportunidades, na formação docente, desde a formação inicial (ou em formação e em exercício) para interagir com o ambiente educacional, pois são necessárias experiências genuínas de ensino, em que a eficácia pode ser aprimorada por meio da qualificação profissional. Organizado em dois momentos, o capítulo apresenta primeiramente aspectos que sustentam a importância da formação continuada para docentes do Ensino Superior e, em seguida, descreve as diretrizes nacionais para a formação continuada de professores/as. Dentre as conclusões, destaca-se que, embora a legislação nacional não aborde a formação continuada para a docência em nível superior, considera-se que ela pode ser também contemplada pelas diretrizes já existentes.

A segunda parte desta coletânea agrega capítulos sobre as juventudes e a educação superior, trazendo à luz aspectos da formação de jovens em diferentes níveis de ensino em relação à atuação docente. O quinto capítulo que abre estas discussões conta com a autoria de Juliana Giroto e, os também organizadores do livro, Altair Alberto Fávero e Taís Silva Pereira, como título: A RELAÇÃO DAS JUVENTUDES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO DESDE UMA ABORDAGEM HUMANISTA E EMANCIPATÓRIA. O capítulo consiste em uma revisão bibliográfica, cujo objetivo é abordar alguns elementos presentes na relação entre educação e trabalho, e a necessidade de superar a divisão entre o pensar e o fazer para a organização de espaços educativos. Os autores entendem que superar tal divisão permite às juventudes enfrentarem os desafios de uma realidade em que, cada vez mais, está presente a precarização das relações de trabalho, bem como

os limites de acesso às políticas de formação e qualificação, principalmente para os jovens da classe trabalhadora. Composto por três seções, o capítulo é dedicado à relação entre educação e trabalho no contexto da educação profissional; à problematização do acesso dos/as jovens à educação e ao trabalho e a atuação da escola do/a docente no contexto vivenciado pelos/as jovens. Por fim, o texto conclui com a necessidade de um olhar voltado para a concepção de educação emancipadora, referenciada em práticas pedagógicas que reconheçam o contexto desafiador em que vivem as juventudes.

O capítulo seis, intitulado PRÁTICA DOCENTE: INQUIETAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO JUVENIL, é assinado por André Binsfeld e parte de inquietações que foram sendo acumuladas ao longo de sua experiência docente. Seu trabalho de revisão bibliográfica tem como objetivo problematizar as relações entre docentes e discentes em sala de aula, bem como as contradições impostas por um sistema econômico que, apesar de exigir da escola uma qualidade personalizada do ensino, na verdade proporciona uma massificação. E, por conseguinte, impossibilita aos/às professores/as reconhecer de fato o ser humano presente nos seus bancos escolares, e sim, o restringe a ser mais um potencial trabalhador cuja meta é o lucro. Formulado por três perguntas orientadoras “Professor, você sabe quem é o jovem que educa?”; “Educar pela pessoalização ou pela humanização?” e “O que o jovem quer aprender e/ou o que ele quer ensinar?”, o autor defende, em diálogo com referenciais da filosofia e da educação, uma formação emancipadora, que resista à lógica do lucro tendo em vista uma sociedade mais democrática.

O sétimo e último capítulo desta parte é uma coautoria de Andrezza Tiana Pessutto, Catiane Richetti Trevizan e Thiago Radünz da Silva. Intitulado AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE PLURAL E O DESAFIO DE POTENCIALIZAR A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, o texto objetiva abordar as múltiplas juventudes que ingressam no nível su-

perior, suas especificidades e necessidades e, em vista disso, identificar possibilidades de potencializar a docência universitária, com ênfase na formação humanizadora do sujeito. Trata-se de um estudo de natureza básica e exploratória quanto aos seus objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema e bibliográfico quanto aos procedimentos, de método hermenêutico. O capítulo está estruturado em duas seções. Na primeira, trabalha-se a respeito das diferentes juventudes na sociedade, com uma breve reflexão em relação ao meio educacional. Na segunda, aborda-se a formação estética e suas contribuições tanto para o docente quanto para os jovens que ingressam no nível superior, visando evidenciar o núcleo fundamental da educação estética, que é o conceito de imaginação como vetor principal da práxis educativa.

A terceira parte do livro, dedicada a temas emergentes implicados no exercício do magistério superior, traz mais quatro capítulos. O capítulo oito, *A LUTA ANTIRRACISTA DENTRO DAS UNIVERSIDADES: O FEMINISMO NEGRO COMO PAUTA*, é assinado por Géverton João Rockenbach e Larissa Hortência Moreira da Silva. De cunho bibliográfico, o capítulo tem como objetivo contextualizar o movimento feminista, dando foco na vertente conhecida como feminismo negro, no cenário universitário. O capítulo é constituído de três seções. A primeira realiza uma breve reflexão sobre o contexto universitário, enfatizando sua constante mudança e seu papel nas transformações na sociedade em geral. A segunda parte faz uma breve contextualização do movimento feminista, sobretudo o feminismo negro. Por fim, a terceira seção aborda a luta antirracista no cenário acadêmico. Os autores concluem com a defesa de ampliação do debate sobre o tema, entendendo que a luta antirracista deve ocupar também os espaços onde se produz ciência.

O nono capítulo, de Manuela Peixoto Zamprogna e Altair Alberto Fávero, intitulado *DO UM AO OUTRO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA A FORMAÇÃO ÉTICA DO*

PROFESSOR, tem como objetivo discutir a importância da estética para a formação ética docente, com aporte teórico escritos de Sigmund Freud, Nadja Hermann e Martha Nussbaum. Composto por três partes, primeiramente os autores fazem um diagnóstico da crise da democracia contemporânea, expressa nas dificuldades de abertura e respeito pelas diferenças. Em seguida, discorrem acerca dos desdobramentos históricos do conceito de estética. Por fim, a partir de uma concepção de formação humana ampla e integral, Zamproga e Fávero discutem sobre a importância da dimensão sensível e inconsciente dos sujeitos no processo formativo, indo além da dimensão puramente cognitiva e racional. Apoiado no conceito freudiano de “infamiliar”, eles argumentam sobre o alcance ético e formativo do contato estético com o estranho do outro e que, sobretudo, habita dentro de nós. Assim, os autores concluem que a estética tem um entrelaçamento ético ao permitir que o sujeito entre em contato com o seu mundo interno e, conseqüentemente, estabeleça relações éticas com a alteridade e a singularidade do outro.

Em seguida, Adriano Ineia e Priscila de Campos Velho assinam o capítulo dez: AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR. O objetivo do capítulo é mapear e analisar as contribuições nas discussões acerca do emprego da interdisciplinaridade no Ensino Superior. Para isto, os direcionamentos que norteiam o estudo são: As principais contribuições das teses e dissertações sobre a interdisciplinaridade na docência no ensino superior; o mapeamento das instituições que se destacam na produção científica referente à temática; e quais as regiões que são mais profícuas nas pesquisas da área. Os autores partiram de um estudo exploratório e a base de dados adotada para o levantamento foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Por fim, os autores concluem que o debate sobre interdisciplinaridade no ensino superior contribui positivamente no processo formativo docente e possibilita uma autor-

reflexão sobre a condução, mediação e cooperação entre os saberes e a prática profissional.

O capítulo onze, *CARACTERIZANDO OS DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR NA PANDEMIA NO FORMATO ON-LINE: SEQUELAS CAUSADAS PELO COVID-19 NO ENSINO-APRENDIZAGEM*, é uma coautoria de Emerson Wilson Wachtel e Kerolin Frison Goetz e fecha o conjunto dos textos. Os autores partem dos problemas enfrentados no ensino superior após três anos de pandemia, em especial o ensino remoto na graduação. Diante das dificuldades enfrentadas (infraestrutura técnica, inadequação das estratégias de avaliações pedagógicas, desigualdades sociais e digitais), o objetivo do capítulo é caracterizar esta modalidade de ensino e analisar a situação de estudantes e docentes do Ensino Superior neste período por meio de revisão de literatura. O trabalho é composto por três seções. A primeira é voltada para o uso e desafios do formato online no ensino superior. Na segunda parte, os autores se dedicam aos contextos da pandemia e seus impactos no trabalho dos/as professores/as e na educação. A terceira expõe problemas que o ensino remoto pode gerar à academia. Por fim, conclui-se sobre a importância de estratégias adequadas para cada modalidade de ensino seja em ambiente virtual, seja de forma presencial.

A breve apresentação dos capítulos incluídos nesta coletânea são reverberações e possíveis caminhos para se pensar a docência no Ensino Superior de forma ampla e integrada com a pesquisa, o ensino e a extensão. Esperamos que este livro não encerre a conversa iniciada, mas inclua novas/os participantes, aponte para outras intervenções, desvios, lugares não visitados nesta caminhada do fazer-se docente no ensino superior.

I – DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 1

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPECIFICIDADES À LUZ DA EPISTEMOLOGIA PRÁTICA

Mateus Lorenzon - UPF

Introdução

A formação inicial de professores é um tema em voga nas discussões educacionais contemporâneas, transformando-se, inclusive, em um objeto sócio-midiático. Assim, regularmente, acompanha-se, na imprensa e em discussões políticas-eleitorais, discursos culpabilizadores, indicando que a crise da educação nacional ou os elevados índices de não-aprendizagem, devem-se, sobretudo, à baixa qualidade na formação do corpo docente. Essas discussões catalisam um número crescente de pesquisas, publicações e proposições curriculares que buscam qualificar a formação profissional.

As políticas públicas não são incólumes a estas discussões, sendo perceptíveis a proposição de mudanças ou projetos de qualificação profissional. A título de exemplificação, cita-se programas desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa Residência Pedagógica. Subjacente a estas iniciativas, identifica-se um entendimento de que a formação de

professores não pode ser restrita aos espaços acadêmicos, tornando-se necessário pensar propostas de formação pautadas na *práxis* educativa.

O reconhecimento do valor formativo das vivências profissionais decorre de um entendimento que a formação de professores não ocorre por meio da acumulação de informações, mas sim por um processo multifatorial (NÓVOA, 1995c). Entende-se que a inserção dos discentes nos espaços em que futuramente desempenharão a atividade profissional permite um desenvolvimento de aprendizagens contextuais, que não seriam alcançadas por meio de uma formação puramente acadêmica. Nesse viés, a inserção dos licenciados no espaço escolar, em momentos que não sejam o Estágio Supervisionado, pode ser entendida como uma oportunidade de qualificar a formação de professores. No entanto, é preciso desenvolver uma vigilância constante para que tais suposições não resultem em um processo de marginalização da universidade como um espaço formativo.

Reconhece-se que as instituições de Educação Básica são estáveis e a inserção dos licenciandos nesse espaço, se não acompanhada por processos investigativos e reflexivos, pode acarretar uma aprendizagem endogâmica (ZABALZA, 2004). Soma-se a isso o fato de que a valorização da prática profissional como elemento formativo pode reproduzir uma dicotomia entre teoria e prática, dissociando-as e colocando-as em uma hierarquia axiológica. É preciso que a valorização da prática seja acompanhada por meio do reconhecimento que as teorias possuem um aspecto funcional (ALARCÃO, 2011). Por sua vez, a prática é a “fonte desafiadora” (MASETTO, 1998, p. 28) e serve para retroalimentar a teoria, tensionando as suas limitações e permitindo a construção de novos saberes.

Neste artigo, de caráter exploratório-bibliográfico, almeja-se discutir acerca das especificidades da docência universitária em cursos de formação de professores à luz da Epistemologia da Prática. Na primeira seção, intitulada “Epistemologia da Prática: Perspectivas para a formação docente”, apresenta-se uma definição para o conceito de Epistemologia

da Prática, identificando de que modo essa compreensão reverbera nas propostas de formação de professores. Argumenta-se ainda sobre a importância das vivências práticas e do exercício profissional para a produção de saberes que permitam a constituição da identidade. Na segunda seção, realiza-se uma crítica aos modelos de formação profissional que enfatizam apenas as experiências docentes. Essa crítica concentra-se em dois aspectos principais, a saber: os riscos dos saberes oriundos da prática transformarem-se em um hábito (GAUTHIER *et al.*, 2013) e o “reco da teoria” (MORAES, 2003). Na terceira seção, nomeada de “Da aula às Comunidades Epistêmicas: uma reconfiguração no papel do docente universitário”, realizam-se alguns apontamentos acerca da possibilidade de superar a ambiguidade presente nas propostas de formação de professores fundamentadas na epistemologia da prática. Para tanto, propõe-se uma docência orientada para a proposição de uma comunidade formativa, na qual as aprendizagens endogâmicas dão lugar a uma ação cooperativa e orientada para o desenvolvimento profissional.

Epistemologia da Prática: Perspectiva para a Formação Docente

Nesta seção do artigo, discute-se o conceito de formação docente em nível de licenciatura, apresentando as tendências caracterizadas como Epistemologias da Prática (TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al.*, 2013) e as narrativas culturais e de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995a, 1995b, HUBERMAN, 1995). Entende-se como formação inicial

[...] os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (CUNHA, 2013, p. 612)

As propostas de formação inicial assentam-se sobre determinadas pressuposições epistemológicas, sendo estas, por sua vez, perpassadas pelo contexto histórico, cultural e social de determinada época (AZEVEDO *et al*, 2012). Cunha (2013) elenca diferentes tendências investigativas a respeito da formação de professores situando-as temporalmente: psicologia comportamental e tendência interacionista (1960/1970); psicologia cognitiva e psicologia afetiva (1970/1980); tendência político filosófica (1980) e perspectiva antropológica e política sociológica/culturalista (1980/1990). Na contemporaneidade, a autora identifica quatro tendências: Política Pós-estruturalista, Política Neoliberal, Políticas centradas na Epistemologia da Prática e Narrativas culturais e de desenvolvimento profissional (CUNHA, 2013). Neste artigo, assume-se as tendências fundamentadas na Epistemologia da Prática (TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al.*, 2013) e nas narrativas culturais e de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995a, 1995b, HUBERMAN, 1995).

A Epistemologia da Prática tem sua gênese na obra de Schön (2000), na qual o autor realiza uma crítica à racionalidade técnica. Conforme o autor, há uma crise de confiança nas instituições de formação profissional, pois as situações problemáticas contemporâneas são complexas e os profissionais não conseguem resolvê-las “[...] apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (SCHÖN, 2000, p. 18). No campo da educação, Cunha (2013) entende que o pensamento do pedagogo estadunidense demonstrou que há problemas contextuais, nos quais incidem múltiplas variáveis. Esses problemas de natureza complexa não podem ser resolvidos por meio de proposições aplicacionistas, mas torna-se necessário a produção de um saber profissional específico. Logo, os professores, no exercício profissional, não apenas aplicariam saberes, mas produziriam um saber que possibilita a sua ação.

Estudos posteriores, entre os quais os desenvolvidos por Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2014), passaram a evidenciar os diferentes saberes

que os docentes mobilizam e produzem em decorrência e nas suas práticas. Gauthier *et al* (2013), inicialmente, em seu livro, discorre sobre a necessidade de superar cegueiras conceituais, a fim de produzir saberes acerca do ofício do docente. Entre os tópicos abordados pelo autor, está a necessidade de romper com ideias de senso comum, dentre as quais a de que para ensinar é necessário somente conhecimento de conteúdo, talento, bom senso, intuição e experiência. Em contraposição a este modelo de um *ofício sem saberes* haveria um de *saberes sem ofício*, na qual, na ânsia de transformar a pedagogia em uma ciência, originou uma tendência de “[...] formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade, que ele não encontra correspondente na realidade” (*Ibidem*, p. 25).

Evitar ambas as cegueiras conceituais - *ofício sem saberes* e *saberes sem ofício* - torna-se um desafio para compreender a docência como ação profissional (ALMEIDA, BIAJONE, 2005, 2007). Gauthier *et al* (2013) defende a tese, compartilhada com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), de que é necessário “[...] conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et al.* 2013, p. 28). Ao propor uma organização tipológica dos saberes que constituem a docência, o autor identifica os saberes disciplinares, curriculares, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica.

É pertinente atentar-se que em consonância com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier *et al.* (2013) reconhecem que, no momento da docência, o professor não apenas mobiliza saberes do seu repertório, como também os produz. Assim, o saber do professor “[...] não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2014, p. 17). Gauthier *et al.* (2013) nomeiam o saber oriundo da prática profissional de *saber experiencial*,

ênfatizando que ele tende a tornar-se predominante frente aos demais, tendo em vista a relação de autoria e interioridade subjacente a ele.

A diversidade dos saberes docentes também é apresentada por Tardif (2014), para quem a docência constitui-se um momento em que amalgamam-se diferentes saberes e que produz-se novo saber experiencial. Nesse sentido, o autor afirma que "ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho" (*Ibidem*, p. 21). Da mesma forma que Gauthier *et al* (2013), Tardif (2014) entende que os saberes oriundos da experiência tendem a tornar-se hegemônicos na ação docente, pois são um saber de origem autoral. Em contrapartida, os saberes da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares são externos ao indivíduo:

Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menor valor profissional parece ter. [...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2014, p. 21).

Subjacente às duas perspectivas expostas, há um entendimento do valor formativo das vivências profissionais ou da socialização. Tal suposição implica reconhecer que a formação puramente teórica e que antecede a inserção profissional em seu *lôcus* de trabalho não atenderia a um propósito formativo. Assim, a formação docente, para Nóvoa, (1995c, p. 25) “[...] não se constrói por acumulação [...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional”.

Um outro desafio evidenciado pelos autores que discutem a Epistemologia da Prática, deve-se aos saberes pré-profissionais, oriundos da

imersão dos futuros profissionais no espaço escolar no período em que ainda eram estudantes da Educação Básica. Tardif (2014) evidencia que as experiências tidas enquanto discentes também são produtoras de um saber que, em algumas situações, “[...] é muito forte [e] persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (*Ibidem*, p. 20). Tal pressuposição também encontra respaldo em Rosmann, Facenda e Benvenuti (2019, p. 144) ao afirmarem que a “construção dos saberes e das identidades docentes não ocorre em tábulas rasas, mas é reflexo de suas próprias histórias vitais”. Desta forma, reconhece-se também que os saberes estão associados às histórias de vida e experiências escolares dos futuros docentes.

Em síntese, as tendências formativas classificadas como Epistemologias da Prática reconhecem que a formação de professores não restringe-se apenas ao âmbito acadêmico. Os profissionais, no decorrer do exercício de suas funções, produzem saberes que orientam as suas decisões. Tal entendimento de formação vai de encontro às práticas de formação fundadas no paradigma do ensino (MASETTO, 2015), pois apenas “ensinar” não bastaria para formar um bom profissional. Mesmo que essa perspectiva de formação docente seja pertinente e, quando aplicada, corrobora para a formação de um professor qualificado, ela é suscetível a críticas. Assim, na próxima seção do artigo, analisa-se a suscetibilidade de uma proposta de formação profissional organizada em torno da Epistemologia da Prática.

Epistemologia da Prática: Do Hábito ao Recuo da Teoria

Na seção anterior, discorreu-se sobre a formação de professores em uma perspectiva de Epistemologia da Prática, ressaltando a pertinência de tal perspectiva para pensar e qualificar os processos de formação docente. No entanto, essa tendência também é suscetível a críticas, especialmente em dois aspectos. O primeiro apontamento aborda os riscos dos saberes oriundos da prática prevalecerem sobre os demais, transfor-

mando a ação pedagógica em um hábito, ou seja, em uma ação desprovida de reflexão (GAUTHIER *et al*, 2013). O segundo ponto refere-se ao que Moraes (2003) designa por recuo da teoria, isto é, a desqualificação teórica existente nas pesquisas e processos formativos em educação.

Entende-se a prática como “[...] todo fazer que se dê de forma isolada, ou seja, assistemática, negando a processualidade e encerrando-se em si mesma” (FÁVERO, TONIETO, 2016, p. 66). No entanto, em conformidade com o exposto até então, no decorrer da ação os indivíduos produzem saberes com os quais estabelecem uma relação de autoria, o que, conforme Gauthier *et al* (2013), faria com que eles se sobressaissem aos demais.

Quando um saber oriundo da prática torna-se hegemônico corre-se o risco de criar um hábito, isto é, um modo de ação acrítico. Assim, o saber oriundo da prática tem um fim pragmático. Os docentes se valem dele para dar uma resposta satisfatória aos problemas cotidianos. No entanto, esse modelo de ação baseado somente no saber oriundo da prática é limitado, à medida que os profissionais deixam de interrogar-se acerca das pressuposições epistemológicas implícitas ao fazer ou das consequências geradas.

Desta forma, o primeiro desafio emergente de uma proposta de formação fundamentada na Epistemologia da Prática consiste em fomentar nos futuros professores uma atitude de racionalização do saber da prática. Objetificando os saberes, torna-se possível reconhecer a sua gênese e com isso superar a experiência sensorial, que “centrada em si mesma acaba produzindo uma visão pobre de mundo e incapaz de indagar-se” (FÁVERO, TONIETO, 2016, p. 43).

O processo de superação desta experiência advinda da prática e “colocada antes e acima da crítica” (CONSÁLTER, 2016, p. 143), também é evidenciada por Consálter (2016), para quem “a experiência arraigada em um dogmatismo que desconstrói toda a criatividade e [...] gera uma

paralisia mental” (*Ibid*, p. 143). No entanto, compreender e superar os saberes advindos da experiência sensorial exigem, não só a descrição de fenômenos ou acontecimentos, mas sim almejar a explicação, compreensão e crítica da realidade. É a partir do ato de narrar, explicar e compreender a prática que torna-se possível uma ação crítica e a constituição de um saber que, mesmo proveniente da prática, seja aberto à complexidade do processo educativo (ALARCÃO, 2011).

Quando valoriza-se um saber em decorrência de sua eficiência ao responder as demandas cotidianas, inexoravelmente, corre-se o risco de realizar, o que Moraes (2003) designou de recuo da teoria, isto é, uma ênfase exacerbada no pragmatismo. O senso comum pedagógico é um território fértil para a desqualificação da teoria na medida que há predominância de um discurso que dicotomiza a teoria e a prática. Nesta perspectiva, a teoria é apontada como algo dispensável.

Entretanto, é fundamental reconhecer que teoria e prática coadunam-se e ambas são necessárias para o exercício de objetivação dos saberes. A mediação teórica nos processos reflexivos é fundamental, pois é ela que

[...] nos possibilita descortinar, desvelar, desembaiçar as estruturas das experiências educativas do mundo cotidiano. Abrir mão dessa compreensão significa naturalizar e eternizar as próprias estruturas das experiências cotidianas, muitas vezes injustas, autoritárias e empobrecedoras (FÁVERO, TONIETO, 2016, p. 44)

Em síntese, pode-se afirmar que é a teoria que nos permite ler e compreender a realidade. Ball (2011) corrobora com essa perspectiva ao indicar que as teorias representam um papel primordial para romper com suposições “aprioristicamente ingênuas” (*Ibidem*, p. 92). O autor prossegue expondo que

A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes”. A teoria é

destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e as formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência (*Ibidem*, p. 93)

Assim, pode-se inferir que uma formação baseada exclusivamente na prática torna-se inóspita à mudança e à inovação, pois o docente não tem subsídios suficientes para realizar o processo desconstrutivo possibilitado pela teoria. Corre-se o risco de desenvolver proposições que se atenham a uma pedagogia de aparências (CONSÁLTER, 2016). Evidencia-se que a teoria e a prática desempenham funções relevantes, a fim de qualificar a formação de professores. Logo, a questão não é “se” ambas devem estar presentes no currículo universitário, mas “como” contemplá-las.

Entende-se que o desenvolvimento de uma proposta de formação de professores que fundamente-se na Epistemologia da Prática não pode encerrar-se na prática profissional, pois, caso isso ocorra, flerta-se com o risco de assumir um viés pragmático de formação. Acredita-se que o docente universitário pode corroborar de modo significativo para a constituição de propostas de formação qualificadas, na medida em que realiza a mediação e fomenta nos estudantes uma postura de vigilância epistemológica e de objetificação de seus saberes.

Para tanto, apontou-se a inevitabilidade de uma reflexão aportada em teorizações. As estratégias de ensino propostas pelo docente universitário devem ser condizentes com essa proposição. Um dos desafios emergentes é evitar expor as teorias de forma métrica, na qual há “[...] apenas uma reafirmação mântica de uma crença, em vez de uma ferramenta para a investigação e para se pensar de outras maneiras” (BALL, 2011, p. 96). Assim, torna-se necessário pensar estratégias que permitam ar-

ticular a relação entre teoria e prática, sem dispô-las em uma hierarquia axiológica.

Da aula às comunidades epistêmicas: uma reconfiguração do papel do docente Universitário

Nas seções anteriores do artigo, apresentou-se as propostas de formação docente fundamentadas na perspectiva da Epistemologia da Prática. Argumentou-se que no decorrer das práticas pedagógicas os docentes produzem um saber decorrente da prática, que passa a constituir a identidade profissional docente. Contudo, a Epistemologia da Prática torna-se limitada, à medida que enfatiza um aspecto pragmático e que pode resultar em um hábito e, também, no recuo da teoria. Ao relacionar essas suposições com a docência universitária, torna-se necessário fundamentar esta em uma compreensão de complexidade dos processos da formação de professores, tendo em vista que não há um controle absoluto dos processos formativos. O estudante, ao chegar na universidade é um sujeito epistêmico, com saberes pré-profissionais e esquemas tipificadores (RÍOS, 2011) acerca da docência.

Nesta terceira parte do estudo, discorre-se sobre a possibilidade dos docentes agirem como mediadores de uma prática dialética, na qual promove-se um diálogo entre os saberes oriundos das experiências profissionais e os conhecimentos decorrentes das ciências da educação. Valendo-se do conceito de Comunidade Epistêmica, proposto por Santos (2011), argumenta-se que a aula universitária pode ser pensada não como um local em que ocorrem processos de ensino, mas sim como local de discussão, aprendizagem e constituição de conhecimento científico. Para tanto, a primeira condição necessária, consiste em propor práticas formativas e um modo de organização curricular que reconheça “[...] os professores como sujeitos de conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de

conhecimento sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem” (ALMEIDA, BIAJONE, 2005, p. 12).

Trata-se, assim, de perceber que as vivências universitárias não possuem exclusividade formativa sobre os indivíduos. Os processos de ensino e aprendizagem ocorridos no espaço acadêmico envolvem sujeitos epistêmicos, portadores de um *background* de saberes e experiências que mediam e interferem nas relações estabelecidas com os conhecimentos universitários. É imprescindível reconhecer esses saberes, as experiências pré-profissionais e os esquemas tipificadores como um saber-base, a partir do qual inicia-se um processo dialético entre prática e teoria (ALMEIDA, BIAJONE, 2005).

A perspectiva de aula universitária como espaço dialético vai ao encontro do entendimento de Masetto (2015a, p. 87), para quem, “a aula funciona em uma dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente e volta a ela de outra forma, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção”. Nesse viés, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo docente universitário não partem de um vazio experiencial, mas sim do saber-base, o que indica a necessidade do docente universitário desenvolver um processo de escuta sensível às experiências profissionais dos discentes. É a partir disso que ele poderá delinear modos de ação e apresentar os saberes oriundos das Ciências da Educação de modo significativo. Não trata-se, porém, de apresentar informações que corroborem com os pressupostos dos estudantes, mas sim que os auxiliem a desconstruí-los ou demonstre a sua limitação diante da complexidade da educação.

Diante disso, nota-se que a aula universitária, ao possibilitar uma reflexão - mediada pela teoria - sobre a prática, permite o reconhecimento que os constructos teóricos “[...] em sua grande maioria tem um lado funcional” (ALARCÃO, 2011, p. 78). Masetto (2015a) também enfatiza a relevância desta lógica indutiva de organização de aula, na qual busca-se, na prática, situações que permitam a aplicação e identifi-

cação de princípios teóricos. No entanto, teorizar a prática não esgota a relação dialética, pois é possível que a prática se torne uma “fonte desafiadora da teoria” (*Id.*, 1998, p. 28). Reconhecendo a recursividade entre teoria e prática, abre-se a possibilidade de transformar a sala de aula em um espaço, não apenas de aprendizagem, mas de produção de conhecimento científico.

Assim, mais do que espaço de ensinar, a sala de aula universitária pode transformar-se em uma comunidade epistêmica, isto é, um local em que coadunam saberes pluriversitários e que constroem-se visões mais complexas acerca dos processos educativos (SANTOS, 2011). A sala de aula universitária pode tornar-se um *locus*, em que, por meio de processos interativos, há o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Reitera-se que, conforme exposto anteriormente, os processos de formação profissional em nível de licenciaturas não restringem-se somente a um processo de acumulação de informações teóricas e vivências práticas, mas, sobretudo, por um processo de construção, objetificação e reflexão acerca de saberes e concepções sobre educação e docência. Logo, entende-se a aula universitária como um ambiente profícuo para o desenvolvimento de uma reflexão sistematizada e constituição de uma comunidade epistemológica.

Considerações Finais

Neste estudo discutiu-se acerca das especificidades da docência universitária em cursos de formação de professores à luz da epistemologia da prática. Na primeira seção do estudo, apresentou-se a perspectiva de formação de professores orientada pela epistemologia da prática, na qual valoriza-se os saberes oriundos das experiências profissionais como constitutivos da ação docente. Posteriormente, apontou-se a limitação da epistemologia da prática por, muitas vezes, levar à constituição de um hábito ou repetir determinadas ações de modo irreflexivo. Soma-se a isso a sobrevalorização da prática em detrimento do conhecimento te-

órico, o que, ocasionalmente, pode levar a reforçar uma perspectiva que dissocia e situa em pólos opostos a teoria e a prática. Argumentou-se a respeito da importância do conhecimento e domínio da teoria por parte do profissional da educação, pois seria a teoria que permitiria uma compreensão mais crítica e complexa dos eventos cotidianos.

Na terceira seção, discutiu-se a respeito da possibilidade da sala de aula universitária ser pensada como uma comunidade epistêmica, na qual os saberes oriundos da experiência profissional são objetivados e refletidos a partir da mediação teórica. Frente ao exposto, supõe-se que os cursos de licenciatura precisam modificar a sua estrutura formativa, a fim de contemplar os avanços no entendimento sobre a formação docente e qualificar as oportunidades emergentes da inserção dos profissionais no contexto de trabalho. Tal pressuposição leva diretamente a uma reflexão acerca da docência universitária, pois a transformação da aula e do currículo do Ensino Superior passa diretamente pela ação do docente, pois caberia a ele planejar, propor e executar estratégias de ensino que seriam condizentes com as novas compreensões acerca da formação docente.

Em uma proposta de aula como comunidade epistêmica, o foco da ação formativa não seria voltado à obtenção de notas ou ao alcance dos critérios para cada um de seus membros serem aprovados na disciplina, mas sim favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de um hábito inquisitivo. Tal suposição, inexoravelmente, modifica as expectativas atribuídas ao docente universitário e os modos de exercer a docência. No entanto, se a formação de professores é um processo complexo, a docência universitária também o é, por contemplar múltiplos fatores, dentre os quais destaca-se aspectos objetivos, que compreendem o *ethos* acadêmico, a cultura da universidade, as formas que a instituição aborda o ensino e a pesquisa, mas também fatores subjetivos, como a formação do docente universitário e a adoção de uma postura de abertura às mudanças. Assim, o desenvolvimento de uma proposta de formação de

professores que seja condizente com a Epistemologia da Prática e aberta a superar os aspectos suscetíveis a crítica requer que as mudanças necessárias a reconfiguração da docência universitária sejam acompanhadas e sustentadas por uma política institucional.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. de.; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. 28º Reunião Anual da ANPED. **Anais da 28º Reunião Anual da ANPED**. 2005. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08278int.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2022. 21:53.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, maio/ago. 2007. p. 281-295.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. v. 12. n. 37. Set./dez. 2012. p. 997-1026.

BALL, Stephen. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jeferson. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 78-99.

CONSALTÉR, Evandro. Bachelard e a negação à Pedagogia das Aparências: proposições para a construção de uma pedagogia científica. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. (org.). **Epistemologias da Docência Universitária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 133-145.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências no campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo n. 3. Jul/Set. 2013. p. 609-625.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa sobre a docência na Educação Superior. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. (org.). **Epistemologias da Docência Universitária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 31-49.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HUBERMAN, Michäel. O Ciclo de Vida Profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015a.

MASETTO, Marcos. **Desafios para a Docência Universitária na contemporaneidade**: professor e aluno em inter-ação adulta. São Paulo: Avercamp Editora, 2015b.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 9-26.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. Lisboa. v. 14. n. 1. p. 7-25. 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 15-34.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995b. p. 13-34.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua história de vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995c. p. 11-30.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido.; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 229-245.

ROSMANN, Márcia Adriana; FACENDA, Luisa Cadorin; BENVENUTTI, Leonardo Mateus Pagani. Constituição identitária de professores formadores e acadêmicos em formação: perspectivas para a docência nas licenciaturas. In: MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. (org.). **Sobre teoria e prática: ensaios e narrativas de experiências formativas e pedagógicas**. Passo Fundo: EDIUPF, 2019. p. 137-156.

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

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. 4. 1991. p. 215-233. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2075923/mod_resource/content/1/Texto-complementar-Aula-4-TARDIFF-LESSARD-LAHAYE-1991.pdf
Acesso 29 de setembro de 2022. 20:42.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 2

A AULA COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO DOCENTE PESQUISADOR

Gislene Garcia - UPF

Maria Fernanda Lago Mello - UPF

Vanessa Salete Bicigo de Quadros - UPF

Introdução

A ação docente vem sendo contemporaneamente fenômeno de interesse de estudos no campo da educação, da filosofia e da pedagogia. Tais estudos revelam que essa ação tem sofrido forte influência de aspectos ideológicos e econômicos, sobretudo, tendências mercadológicas. Como exemplo, mencionamos o trabalho de Laval (2004), intitulado *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Nessa obra, o autor afirma que a educação, tomada enquanto mercadoria e um bem privado, passa a ser pensada como projeto sob medida para o consumidor, estando a ação do docente fortemente dominada por princípios mercadológicos, como a necessidade de agradar e cativar o cliente. Como decorrência desse cenário, o docente vê-se, em certa medida, cerceado naquilo que seria o núcleo de sua ação, que é a liberdade para ensinar (FÁVERO; ODY, 2015).

De acordo com Fávero e Ody (2015), a ação docente caracteriza-se, entre outros fatores, pela liberdade de ensinar, intrinsecamente articulada ao desenvolvimento de uma independência intelectual, não meramente teórica, mas enquanto potencial transformador de mentes e es-

paços. Fávero, Tonieto e Ody (2015, p. 9) apontam que a aula, entendida para além do ensino e da aprendizagem, constitui “[...] espaço e tempo simbólico em que se materializam e se efetivam processos de interação e vivências formativas”. Neste sentido, esse texto propõe compreender a aula enquanto espaço de experiência formativa para o docente pesquisador. Acreditamos na possibilidade de que ela seja um lugar de resistência à invasão dos princípios mercadológicos na ação docente, pois a sala de aula pode ser um espaço de transformação de si, também, para o docente. A experiência, de acordo com Larrosa (2017, p. 18), “é o que nos passa, o que nos toca, o que nos transforma” e que, ao operar tal transformação, amplia a autonomia e a reflexão crítica sobre os fenômenos contemporâneos.

Na tentativa de atingir o objetivo proposto pela pesquisa, foi desenvolvido um estudo bibliográfico orientado pela postura hermenêutica com a produção de Jorge Larrosa, intitulada *Tremores: escritos sobre experiência* (2017), também de Nadja Hermann, sobretudo a partir da leitura das obras *Hermenêutica e educação* (2002) e *Autocriação e Horizonte Comum – ensaios sobre educação ético-estética* (2010) e com produções que tratam sobre a noção de aula e docente pesquisador, entre elas, a coletânea intitulada *Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas* (FÁVERO; TONIETO; ODY, 2015). As reflexões foram ancoradas na perspectiva hermenêutica do diálogo que se fundamenta na relação entre autor e texto, a qual se dá através de uma entrega profunda do leitor ao texto, buscando entender o que ele tem a dizer. Na sequência, essa relação “serve de impulso a um processo autorreflexivo que nos abre a oportunidade de efetuar os nossos potenciais - igual ao escultor, que segundo os gregos, quer apenas “acordar” no seu material uma das formas possíveis a ele inerentes” (FLICKINGER, 2010, p. 3).

O texto foi estruturado em três partes. Na primeira parte, o conceito de experiência foi reconstruído a partir de Larrosa (2017), através de suas reflexões acerca dos excessos do imediatismo contemporâneo ace-

lerado presentes na informação, opinião, tempo e trabalho que furtam os momentos destinados ao parar, sentir, olhar, estar presente, vivenciar, perceber e aperceber-se, ou seja, os momentos destinados ao experimentar. Dessa percepção, desponta a necessidade de reivindicar a experiência, bem como de lhe dar legitimidade no espaço pedagógico. Na segunda parte, Nadja Hermann foi a inspiração teórica para compreender o conceito de aula enquanto experiência formativa, tomando-se a seguinte questão norteadora: O que significa compreender a aula como experiência formativa? Na terceira e última parte, propôs-se pensar possibilidades no contexto contemporâneo, da aula tornar-se uma experiência formativa para o docente pesquisador, articulada aos conceitos desenvolvidos na primeira e segunda partes do texto. Dessa tessitura, surgiu a necessidade de problematizar qual a relação existente entre a aula enquanto experiência formativa e a noção de docente pesquisador no ensino superior, buscando esclarecer seu papel, valorizando-o em meio ao processo de desenvolvimento humano e social.

A noção de experiência

Jorge Larrosa, em sua obra *Tremores: escritos sobre experiência* (2017, p. 10), afirma que “a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E, tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta”. A nossa vida, em todas as suas esferas, é constituída por experiências, as mais diversas, da alegria à dor, da comemoração ao lamento, do amor ao ódio. Também a constituição de nossa vida escolar é feita de experiências, portanto, Larrosa leva-nos a compreender a necessidade de pensar a educação não somente através do ponto de vista ciência/técnica ou da perspectiva teoria/prática, mas a partir do par *experiência/sentido*. Para ele, pensar a educação por meio desse par torna-a mais existencial e estética, gera sentido, pois, sendo assim, a educação aproxima-se da própria vida ou permite pensar e dar sentido ao que acontece em nossa vida.

A experiência é aquilo que fica, que nos afeta, o que agora sabemos e que antes não sabíamos, são os sentidos que produzimos sobre aquilo que vivemos. No entanto, a experiência não é processamento de informações. Experiência é aprendizagem, transformação, por isso mesmo, distinta de informação e de opinião. A informação e a opinião, unidas com a falta de tempo e o excesso de trabalho, dificultam os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, o saber, impossibilitando, assim, a experiência. O sujeito contemporâneo tem informação e é capaz de opinar velozmente sobre qualquer situação. É um sujeito estimulado a todo instante pelas redes de informações, vive agitado e muito bem-informado, no entanto, esse excesso e imediatismo das informações recebidas passam de maneira despercebida, permanecendo com o sujeito somente até o surgimento da próxima situação ou até a chegada da próxima informação. Sendo assim, torna-se um ser incapaz de experiência, pois:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter experiência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2017, p. 25).

A noção de experiência, segundo os estudos de Larrosa (2017), vai de encontro ao conceito de habilidade adquirida através da prática, estudo ou observação e ao saber obtido ou transmitido com o passar do tempo em uma devida função ou trabalho. Essa experiência que nos encanta e instiga a escrita deste texto tem a ver com a formação e transformação do ser, apresentada como aquilo que toca, passa e acontece com o sujeito. Cada vez mais o excesso de informação, a obsessão pela opinião, o tempo, ou melhor a falta de tempo, e o trabalho excessivo furtam os mo-

mentos destinados ao parar, sentir, olhar, estar presente, vivenciar, perceber e aperceber-se. Em outros termos, tudo acontece, mas ao mesmo tempo nada nos acontece, tornando o estar aberto à experiência cada vez mais raro, reforçando a preocupação existente sobre seu generalizado processo de destruição, visto que “[...] os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (LARROSA, 2017, p. 22).

O sujeito da experiência é aquele capaz de permitir que as coisas passem por si e lhe afetem, lhe deixem marcas. É capaz de receber e abrigar aquilo que chega até ele, dando-lhe a oportunidade de ficar. Permite-se viver e deixa-se moldar, mudar, transformar-se ao abrir espaço para os acontecimentos. É um sujeito “ex-posto”, apesar da vulnerabilidade e do risco que essa exposição possa lhe causar. Conforme afirma Larrosa (2017, p. 26), “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”. O sujeito da experiência é aquele capaz de relacionar-se e ao relacionar-se, formar-se, transformar-se com aquilo que experimenta, que vive, que sente, que atravessa.

O sujeito da experiência é capaz de conhecimento, de compromisso e de ação. Ao agir expressa seu saber de experiência, que difere de um saber científico, pois é um saber que se dá na relação do conhecimento com a vida humana. Um saber de *práxis*, ou seja, refletido, pensado, ressignificado, adquirido nas relações que vão se estabelecendo ao longo da vida. Mesmo que duas ou mais pessoas vivam o mesmo episódio, a experiência não será a mesma e, portanto, o saber de experiência também não será o mesmo. Ele será individual e não existirá fora do sujeito que viveu tal experiência, ele permite apropriar-nos de uma vida que não é determinada nem pela essência, nem pelo destino, mas uma vida que se vai construindo no viver. Ao falar do sujeito da experiência, estamos

falando de um ser, receptivo, disponível e aberto a vivenciar os acontecimentos da vida, entendendo-o como

[...] um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar (LARROSA, 2017, p. 25).

Esse território de passagem, espaço dos acontecimentos da vida, nutre e dá forma ao saber da experiência. Saber que é particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, sendo a resposta do indivíduo aos acontecimentos vivenciados na relação entre a vida humana e o conhecimento. Faz referência ao sentido ou sem-sentido atribuído aos fatos que ocorrem, de modo que a experiência e o saber que emana dela são o que nos permitem a apropriação de nossa própria vida. Dessa forma, a experiência é o resultado das operações mentais que o sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo, podendo ser o ponto de partida do processo formativo educacional.

Assim sendo, brota a necessidade de reivindicar a experiência como elemento indispensável para a prática do pensamento na *práxis* educativa, bem como de lhe dar legitimidade nos espaços pedagógicos das instituições de ensino. Essa reivindicação leva-nos a pensar sobre a relação entre educação formal e experiência, e questionar: É possível pensar a educação formal como sinônimo de experiência? Qual a viabilidade de pensar a sala de aula como um espaço para vivência de experiências? É possível pensar na compreensão da aula enquanto experiência, compreensão a ser incorporada pelo docente pesquisador em sua *práxis*? Sobre essas questões trataremos no próximo tópico.

A aula, o docente pesquisador e a experiência formativa

Até aqui, buscamos compreender, com a ajuda de Larrosa (2017), qual o conceito de experiência e quais são os limites e possibilidades para que seja viável, em sala de aula, desencadear processos capazes de ampliar e qualificar as experiências possíveis de serem vividas nesse ambiente. É preciso afirmar ainda que, ao longo dos tempos, muitos são os estudos e escritos em torno desse termo, tornando-o um conceito-chave da filosofia, da filosofia da educação e, conseqüentemente, da pedagogia. Diversos são os autores (especialmente filósofos) que se debruçaram sobre ele e, cada um ao seu modo, dentro da sua tradição e da sua época, foi lhe atribuindo um sentido/significado. No entanto, conforme anuncia Pedro Pagni, embora com algumas divergências conceituais, esses estudiosos, em grande parte, consideram que

a experiência vem sendo concebida, desde a modernidade, como a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida (PAGNI, 2010, p. 15).

Ao ser reconhecida como a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo, ao longo do tempo, a experiência vem sendo mobilizadora do processo de conhecimento. Assim sendo, torna-se fundamental para a atividade formativa que deseja tornar-se reflexiva, “dando o que pensar ao pensamento e aos sujeitos da comunidade” (PAGNI, 2010, p. 21). Os sujeitos ao envolverem-se nesse processo tornam-se capazes de problematizar a sua própria existência.

Nadja Hermann, em seu texto *A Procura de Vestígios da Formação* (2010), preocupada com o desmoronamento que o conceito de formação humana vem sofrendo na atualidade, busca recuperar e demonstrar como o conceito de *formação* (*Bildung*) pode ser ajustado à contem-

poraneidade quando pensado a partir da ideia de *experiência*. Assim, o conceito de formação assume, para além de uma dimensão teórica, uma dimensão prática “pela qual o homem, ao trabalhar os objetos, ao enfrentar as inúmeras tarefas da existência, forma-se a si mesmo” (2010, p. 111) a partir de um trabalho de autoformação, que implica transformação de si e que está sempre vinculado a si mesmo, aos outros e ao mundo. Esse trabalho de si possui uma dimensão ética, que vincula a sua relação com o outro e uma dimensão estética livre de criação de si mesmo. Segundo a autora, nessa relação da ética com a estética, acontece a formação humana.

Ainda, de acordo com Hermann, o conceito clássico de *Bildung*

configura-se como uma ideia de que o homem não é determinado nem pela natureza ou pelo fundamento teológico (criado por Deus), mas pelas suas próprias ações. O homem educado busca a si mesmo, participando de um ideal de humanidade, o que configura um programa de transformação social (uma teleologia ou finalidade), por intermédio da formação individual” (2010, p. 113).

Dessa forma, tornamo-nos o que somos pelas diversas relações que estabelecemos com nós mesmos e com o mundo, ou seja, pelas experiências que nos permitimos viver. A qualidade e a diversidade das experiências que vivemos implica diretamente a qualidade da formação que teremos. Quem não se permite viver e aprender com as oportunidades oferecidas pelo mundo fica preso ao próprio ambiente, é incapaz de experiência e acaba tendo uma formação empobrecida.

Em estudos de Hermann (2010, p.115), encontramos um significado para experiência que “na perspectiva hermenêutica expressa uma vivência, pela qual aprendemos. Não se trata de um fluxo de percepções, mas de um acontecimento, de um encontro, um processo revelador que descobre a realidade como um acontecer”. Um encontro do eu com ele mesmo e com o mundo, em que o eu observa, escuta e aprende com o

que o mundo tem a lhe dizer e, nesse processo, transforma-se a si mesmo e ao mundo em um processo contínuo e permanente. A partir do século XX, recupera-se a ideia de experiência como uma experiência de si. Assim, compreendemos que quando passamos por uma experiência, enxergamos as coisas que antes não víamos. A experiência vivida proporciona-nos a aquisição de um outro saber, maior, capaz de nos fazer descobrir um novo horizonte, dando-nos a possibilidade de reconhecer o que não sabemos, frustrarmo-nos com o já sabido e alterar a compreensão que possuímos sobre as coisas, nos deixando aptos a viver novas experiências. Reforça-se, assim, a compreensão do caráter formativo da experiência e a percepção de que há “uma confluência entre experiência e *Bildung*, pois ambas são transformadoras” (p. 115).

No mundo contemporâneo, muitos são os espaços possíveis para a vivência de experiências e, principalmente, de experiências formativas, que é o que nos interessa para este estudo. Eles vão do ambiente familiar, social, educacional ao espaço virtual, tão presente em nossos dias. Nesse contexto, vamos pensar sobre as possibilidades oferecidas pelas instituições educacionais para a vivência de novas experiências formativas, visto que a experiência é sempre o que ainda “não é”, o que está por vir, aquilo que precisamos descobrir, descortinar. Vamos fazer um recorte e buscar perceber a aula como um espaço privilegiado de sentido, contato, comunicação e transformação de todos os envolvidos no processo. Sendo assim, compreender quais as possibilidades de transformá-la em um local fecundo para a vivência de experiências, tanto para o educador como para o educando. Mas afinal, o que é a aula? Que espaço pedagógico é esse? Que possibilidades de vivência de experiência existem nesse lugar?

A aula enquanto centro do processo pedagógico, segundo a visão de Levinski, Correa e Mattos (2015, p. 217), é repleta de relações “carregadas de sentidos e intencionalidades”. É um solo fértil para o conhecimento, enriquecido pelas relações pedagógicas baseadas nas culturas e histórias que cada aluno traz consigo, sendo justamente essa mistura

de vivências em meio ao processo de ensinar e aprender, que “precisa ser investigada pelo professor, implicando em desvelar de inquietudes, encontros, desencontros, necessidades e possibilidades do processo de formação que envolve os sujeitos da aula”. Em outros termos, os sujeitos que habitam a sala de aula, docentes e discentes, são sujeitos que carregam consigo as vicissitudes da vida. São sujeitos repletos de vivências e de experiências que, na relação pedagógica que deve se estabelecer em sala de aula, precisam ser ampliadas e transformadas, reforçando-se, assim, a possibilidade de a sala de aula ser um espaço de vivências de experiências formativas.

A aula amplia seu sentido quando se torna foco de investigação e estudo - de si, do outro e do fazer pedagógico -, esses processos permitem a compreensão da aula como espaço de experiência em meio à relação ensino e pesquisa.

Quando o ensino se alimenta da pesquisa, o processo da aprendizagem amplia os horizontes do saber, mobiliza os alunos para que apresentem novas questões aos problemas e soluções propostas, põe em questionamento os saberes transmitidos, cria disposições para que ocorra atitudes reflexivas sobre o próprio processo formativo, contrapõe as informações transmitidas pelo professor com informações oriundas do cotidiano social. [...] Quando o ensino se alimenta da pesquisa, passa a existir em sala de aula o clima efetivamente universitário, ou seja, a curiosidade investigativa como carro chefe da prática docente (FÁVERO; ODY, 2015, p. 70).

Nesse contexto, em que referenciamos a necessidade do ensino alimentar-se da pesquisa para conseguir ampliar os seus horizontes e, dessa forma, ampliar os horizontes de conhecimento dos envolvidos nesse processo, transformando-os, precisamos destacar qual a relação existente entre ensino, pesquisa e experiência. Em outras palavras, por que é possível afirmar que a educação formal, ao trabalhar com o ensino e a pesquisa, está proporcionando aos seus alunos a ampliação das suas experiências educativas?

Porque podemos afirmar, com Larrosa (2017), que o sujeito da experiência é o sujeito capaz de parar, olhar, escutar, observar, refletir, se deixar tocar... e essas são também características indispensáveis ao sujeito pesquisador. Portanto, ousamos afirmar que pesquisar é experienciar novas possibilidades, novos desafios. É deixar-se transformar durante a “travessia”. Mas, no contexto da educação formal, quem é o sujeito responsável pela transformação da aula em um espaço de ensino e pesquisa? Do nosso ponto de vista, o docente pesquisador, o sujeito pesquisador é aquele que precisa colocar-se na situação de pesquisa e sofrer as transformações que essa experiência lhe proporciona. Aquele que com sua pesquisa descobre muito mais do que um novo conhecimento/conceito, ou seja, descobre que, ao formar-se, forma o outro e, dessa relação, desperta para a grandiosidade do processo contínuo e permanente de formação de si e dos outros que a docência proporciona.

Assim sendo, podemos dizer que o docente pesquisador é o sujeito experienciado que, na relação pedagógica entre educador e educando, torna-se o guia da travessia, o condutor do processo e, desse modo, ocupa o lugar insubstituível de docente (professor). Conduz a si mesmo e aos outros a olhar e escutar os sentidos construídos nas relações vivenciadas em sala de aula, caminha com passos sincronizados junto ao processo reflexivo e crítico da docência, ou seja, a educação formal que assenta suas bases na pesquisa torna-se um solo fértil para a qualidade e a quantidade de experiências que são possíveis de acontecer em sala de aula. Para tanto, necessita que um sujeito experienciado (educador) auxilie os seus educandos a encorajarem-se nesse processo de transformação de si e dos outros. Nesse movimento de transformação de nós mesmos, de constituição de experiências que geram aprendizagens, nada substitui a relação educador e educando.

Sendo assim, na sala de aula, um lugar de relações pedagógicas, precisamos destacar a representatividade da relação entre educador e educando, pois ela exerce papel fundamental na constituição das experiências

formativas, dando-lhes oportunidade de viver um mundo de possibilidades, de vivências únicas, diferentes de todas as vividas em família ou na sociedade. Ao assumir com responsabilidade o seu fazer pedagógico, o professor tem a possibilidade de oferecer, de abrir espaço para uma multiplicidade de vivências de experiências, permitindo ao educando, dessa forma, viver e fazer a sua própria educação e sua autoformação. Vale lembrar que, quanto maiores forem as experiências vividas em sala de aula e quanto maior for a sua qualidade, maior e melhor serão as condições de formação que se está proporcionando aos seus educandos. No entanto, é preciso lembrar também a responsabilidade e a liberdade que cada indivíduo tem nesse processo, pois como afirma Hermann (2010), é preciso reconhecer que

o conceito de *Bildung* (formação), transformado pela hermenêutica, implica reconhecer a capacidade de luta do sujeito em se autoeducar, em saber que ele pode reagir para além de todas as adaptações, para além de todos os projetos de sentido que lhe são oferecidos por certos ordenamentos simbólicos que nunca é totalmente apreendido pelos nossos esquemas conceituais - ou seja, a preservação da dimensão fundamental do conceito clássico de *Bildung*: a liberdade do indivíduo para determinar seu processo de formação. O que é irrevogável na formação, sua marca e vestígio mais persistente, é a ideia de que a pessoa se constitui a si mesma num vínculo com o mundo, um trabalho feito com “paciência e suavidade” - algo que a hermenêutica sabe ser próprio da aventura humana” (HERMANN, 2010, p.120).

Diante da compreensão da sala de aula enquanto lugar de relações pedagógicas, para além do ensino e da aprendizagem, mas, sobretudo, como espaço potencial de interação e vivências formativas, o próximo tópico tem o propósito de compreender a aula enquanto espaço de experiência formativa para o docente pesquisador.

A aula como experiência formativa para o docente pesquisador

O que as expressões “experiência” e “experiência formativa” permitem ao docente fazer no campo pedagógico? Para explorar as possibilidades de um pensamento da educação, ou ainda de pensar o fazer pedagógico elaborado a partir da experiência, segundo Larrosa (2017, p. 38), é preciso fazer duas coisas: reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência. Neste sentido, este artigo tem como objetivo compreender a aula enquanto espaço de experiência formativa para o docente pesquisador, explorando as possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir de uma noção de sala de aula ampliada. Essa noção parece-nos fundamental que o docente construa e aproprie-se, paulatinamente, de modo que se torne parte de si mesmo, de sua forma de viver e de ser, de sua subjetividade. Essa noção passa pela compreensão do docente em relação à sala de aula, como espaço de experiência formativa para si e para os outros.

Com a finalidade de encontrar luz à pergunta que nos guia nesta escrita - qual a possibilidade de a aula ser uma experiência formativa para o docente? -, precisamos retomar a noção de sala de aula ampliada e o significado de pensá-la para além das relações dicotômicas entre ciência/técnica e teoria/prática. Trata-se também de explorar outra possibilidade, que, conforme Larrosa (2017), é mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação e, no nosso caso, em específico, a sala de aula, a partir do par experiência/sentido.

Para tanto, vamos retornar a Hermann (2010, p. 31), no momento em que afirma que o mundo contemporâneo tem exigido que compreendamos a formação como experiência na perspectiva hermenêutica. Dessa forma, precisamos estar abertos para “vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva; ao contrário, envolvem a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporei-

dade”. Em outras palavras, Hermann defende a ideia de que a educação pode e deve abrir espaços para novas possibilidades de experiência em sentido ético-estético, como um modo de evitar o empobrecimento da experiência, mobilizando o sensível ao destacar o diferente e preparando para formas de vida mais abertas e democráticas.

Assim sendo, a experiência formativa é, para o docente, aquilo que lhe mobiliza permanentemente a rever, repensar e reinventar seus fazeres. O docente torna-se docente no conjunto de experiências que se permite viver na companhia de si mesmo e, principalmente, nas relações dialógicas que estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Ele não nasce docente, torna-se docente pelas ações que realiza e pelas escolhas que faz, pelo conjunto de experiências formativas que vive e que, ao viver, lhe modificam, transformam. Ademais, pelas reflexões permanentes que realiza sobre o seu agir e sobre a sua ação, principalmente, quando esta é assentada na ética e na estética.

Com essa perspectiva, elucidamos ainda que “os desafios dos novos tempos também exigem transformações no ato de ensinar” (FÁVERO; ODY, 2015, p.74), o que reforça a necessidade do docente pesquisador pensar sobre si mesmo, sobre os outros e sobre suas concepções. Esse processo reflexivo e sensível vem ao encontro do experienciar, tornando a aula um momento de autoformação e aceitação de riscos, justamente por exigir o parar, o olhar, o escutar, o pensar, o sentir, vivenciar, estar presente, fazer-se presença, não apenas objetivando a preparação profissional, mas também um processo de formação humana em que o sujeito seja capaz de atuar de modo solidário, cooperativo e ético, em uma sociedade contemporânea edificada, sobretudo, em pilares econômicos - do ter -, ao invés das bases humanas - do ser.

No que se refere aos efeitos desses pilares econômicos no ensino superior, Fávero e Tonieto (2015, p. 17) referem que este, nas últimas décadas, tem sido pauta de discussões educacionais, nas quais se discute a respeito do acesso, permanência, qualidade do ensino, perfil do

egresso, perfil do docente e formação. Sobre esta última, os autores afirmam que embora os cursos de mestrado e doutorado sejam importantes, “[...] pouco ou quase nada agregam ao desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas, tão importantes quanto o conhecimento técnico para o desempenho da docência, limitando-se na grande maioria das vezes, à oferta de disciplina optativa a respeito da metodologia do ensino superior”. Assim, a docência universitária tende a ser marcada pelas concepções epistemológica e técnica, porém acreditamos que ela pode ampliar as compreensões do par ciência e técnica, considerando o par experiência e sentido, em um movimento dialógico e não excludente. Também há a possibilidade de retomar o ensino e a pesquisa como características do docente contemporâneo que “deseja” fazer de sua aula um espaço de vivências de experiências. Nesses termos, a aula passa a ser compreendida como espaço de relações pedagógicas em que o fazer pedagógico (a ação docente) seja pensado e planejado para além da relação ciência e técnica ou teoria e prática, mas também a partir da relação experiência e sentido.

A docência universitária revela o contínuo desafio existente na construção permanente da identidade pessoal e profissional do docente pesquisador, considerando que “o ensino precisa apoiar-se na pesquisa e esta pode desenvolver o ensino” (FÁVERO; ODY, 2015, p. 68). Neste sentido, ao caminharmos pelos percursos formativos do ensino superior, é possível perceber os desafios impostos aos docentes na quebra dos paradigmas tradicionais de ensino, exigindo-lhes criatividade para propor “novos modelos de aprendizagem intelectual e experiências educativas significativas” (FÁVERO; TONIETO, 2015, p.28). A partir desses indicativos, a presença do par *experiência/sentido* pode atuar como vertente para novas habilidades sociais e vivências significativas que possibilitem um novo pensar conectado, presente e vivo. Ademais, pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em que seja possível, a partir do par *experiência/sentido*, “[...] explorar o que a palavra experi-

ência nos permite pensar, o que a palavra experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico” (LARROSA, 2017, p. 38) em prol de um processo formativo mais humano, em que o sujeito possa atuar de modo cooperativo e ético em seu entorno social. Isso porque, segundo Larrosa (2017, p. 36), “a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além da nossa própria vida, com um tempo que está mais além do nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além do nosso próprio mundo”. Em outros termos, a educação diz respeito ao mundo que queremos construir para as novas gerações, para que tenham “uma vida, um tempo e um mundo” que, de alguma maneira, nós lhe damos... [queremos] que os novos [possam] viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha de viver” (LARROSA, 2017, p. 36).

Para tanto, a articulação entre ensino e pesquisa no campo educacional permite compreender o docente pesquisador como um observador de si mesmo, sendo sua prática um constante objeto de avaliação. Desse modo, não há ensino sem pesquisa e tampouco pesquisa sem ensino (FÁVERO; ODY, 2015), o que torna ilusória e artificial a separação entre teoria e prática, pesquisador e professor, ciência e técnica, experiência e sentido. Nesse ambiente complexo e multifacetado, a aula como experiência formativa para o docente pesquisador significa espaço no qual se vislumbram possibilidades para que ele pense-aja-sinta na perspectiva do vivido, narrado e experienciado, compondo a aula como espaço-tempo-lugar para transformação de si e dos outros, enquanto sujeitos capazes de falar, pensar e atuar por si mesmos, vivendo e educando-se mutuamente no mundo.

Considerações finais

Observamos que o par experiência/sentido origina momentos singulares, nutridos pela linguagem viva do diálogo, envolvendo o eu, o outro e o mundo. Neste sentido, Hermann (2002, p. 62) reforça que “a lingua-

gem é o meio pelo qual se efetiva o entendimento a respeito de algo”, ou seja, é através da linguagem que criamos e recriamos as experiências e atribuímos os sentidos. Por sua vez, essa educação de experiências e sentidos é viva, conectada, consciente e humana, portanto, ampliada, pois não realiza o adestramento de sujeitos e tão pouco é adepta à pressa ou à hiperatividade contemporânea.

Vivenciar essa educação ampliada no espaço da sala de aula exige a quebra de muitas amarras imobilizantes impostas pelas forças mercadológicas. Certamente, estamos diante de um desafio de grandiosas proporções, porém a leveza, a plenitude e a beleza de uma educação focada nos interesses comuns e não apenas realizada de acordo com os interesses particulares a serviço da mercantilização é uma recompensa imensuravelmente maior, tanto para si mesmo, enquanto docente, assim como para os alunos e a sociedade no geral.

Esse espaço de saber possibilita a trilogia do pensar-agir-sentir em meio a vivências significativas de transformação, plenitude, experiência e formação, abandonando, assim, a imposição tradicionalista do saber, em que os conhecimentos são repassados na visão de que o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende. Em um movimento transformador do pensamento, que instaura a crítica e a reflexão, concluímos a partir deste texto que o docente pesquisador encontra em sua práxis a fonte de suas pesquisas e de seu contínuo processo formativo, tornando a sala de aula um espaço de vivências, experiências, sentidos e vida, de transformação de si mesmo, dos outros e do mundo.

Referências

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. (org.). **Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; ODY, Leandro Carlos. Os (des)caminhos da formação do docente pesquisador no ensino superior. mitos e possibilidades. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. (org.). **Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Criatividade não é improvisação: crítica a concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. (org.). **Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 (Coleção Educação Contemporânea).

HERMANN, Nadja. **Autocriação e Horizonte Comum** - ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, Coleção: Experiência e Sentido, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEVINSKI, Eliara Z.; CORREA, Carina T.; MATTOS, Miriam. Docência Universitária: O planejamento da disciplina e a organização da aula. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. (org.). **Docência Universitária**: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015.

PAGNI, Pedro Ângelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e as práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 15-34.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES PARA O ENFRENTAMENTO DA CRISE AMBIENTAL

Mateus Dos Santos Oliveira – UPF

Rudimar Silveira da Rosa – UPF

Introdução

O debate ambiental vem se processando desde que nós começamos a atuar sobre a natureza numa perspectiva de que ela pode fornecer recursos para as nossas necessidades de forma infinita (o que ela não pode). No entanto, mesmo sabendo da sua finitude, o modelo de sociedade em que vivemos pressupõe explorá-la infinitamente e, assim, continuar existindo (LEFF, 2015).

Nesse sentido, evidencia-se que a nossa existência e a dos demais seres vivos do planeta fica ameaçada em decorrência dessa sociedade em que estamos inseridos. Isso porque a natureza não dá conta de suprir a demanda que o modelo capitalista exige (MENDES; LHAMAS; MAIA, 2020).

Conforme Layrargues (2020), a crise ambiental que vivemos no Brasil e no mundo, com perda de biodiversidade, escassez de água, perda de fertilidade do solo, doenças infecciosas (como a COVID-19), é resultado de um processo de degradação socioambiental decorrente de um modelo de sociedade urbana, moderna e industrial. Essa forma de

organização societária, ao longo de sua história, foi se globalizando e se expandindo para todas as partes do planeta.

De acordo com Silva (2018), várias pesquisas e trabalhos científicos apontam que o impacto causado pela espécie humana sobre os recursos naturais é proporcional ao grau de apropriação tecnológica e às necessidades criadas pelos padrões sociais constituídos durante centenas de anos de história. Em outros termos, o modo como nós nos relacionamos com a natureza, o que fazemos, o modo como nós usamos, nos apropriamos, contemplamos, tornamos ela sagrada ou utilitária é decorrente de um processo social, de processos históricos, que vão redefinindo o modo como somos na natureza (LAYRARGUES, 2020).

Nessa conjuntura, a educação enquanto mediação da prática social (logo, não neutra) e que, em seu processo educativo busca atingir determinados objetivos, revela, através de seus agentes, intencionalidades explícitas, diretas ou indiretas, naquilo em que compete a ela. Assim, pode possibilitar a superação da alienação imposta, constitutiva da sociedade do capital e sinalizar para superação da crise ambiental (LOUREIRO, 2019).

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as contribuições da Educação Ambiental (EA) para a formação docente e para o enfrentamento da crise ambiental que vivenciamos. Para tanto, discutiremos a necessidade de repensarmos a relação sociedade-natureza (ser humano-natureza). Na sequência, analisaremos/investigaremos como a EA pode ser pensada de diferentes formas frente à problemática ambiental e, por fim, enfatizaremos/defenderemos a importância da formação de professores para o desenvolvimento de uma consciência sistêmica.

Repensando a relação sociedade-natureza

Há que se chamar a atenção para as ideias de Morin (2005). Para o autor, entre os paradigmas que estão presentes em nossa sociedade, um

deles é o paradigma da disjunção e simplificação, cuja ideia explicita que focamos apenas nas partes. Por exemplo, o sistema capitalista tem como uma das suas bases estruturantes de seu sistema econômico a propriedade particular. Quando focamos nessa parte, criamos um mundo partido, fragmentado e disciplinarizado. Essa forma de pensar o mundo vai particularizando e criando esse nosso olhar focado na parte.

A partir daí, temos a tendência de separar as partes do todo, por exemplo, quando focamos em um indivíduo na natureza, a tendência é separá-lo dela (MORIN, 2005). Como consequência, cria-se um olhar centrado no ser humano, conferindo maior importância que a natureza. Além de focar na parte, criamos outra característica que é a priorização dessa parte (GUIMARÃES; CARTEA, 2020). Isso estabelece uma forma de entendermos e organizarmos o mundo a partir de um padrão relacional de dominação e exploração, porque aquela parte que é mais importante/valorizada tende a dominar e explorar as partes que são menos (MORIN, 2005). Na visão de Guimarães e Cartea (2020, p. 23),

Junta-se a essa perspectiva disjuntiva fragmentária a visão da separação, da segregação e da exclusão que se interpõe na relação entre as partes a partir de relações assimétricas de poder, em que a dominação e exploração de uma parte sobre outra, se constitui num padrão organizativo das relações da modernidade, seja nas relações de classe, gênero, étnicas, coloniais e entre as nações norte-sul. Dessa forma, a relação entre sociedade e natureza consolida-se em uma perspectiva antropocêntrica.

Uma leitura essencialista do ser humano está na raiz do debate ambiental, uma vez que aquele é um ser destrutivo por natureza, independente do capitalismo ou qualquer outra forma de organização societária (LOUREIRO, 2005). Como consequência, essa essencialização favorece a leitura de que o capitalismo é o horizonte possível porque é a expressão máxima daquilo que o ser humano é, ou seja, competitivo,

egoísta e destrutivo.

Com isso, cria-se uma série de formas de definir o que é o humano e perde-se a dimensão de um ser que se constitui historicamente e socialmente, um ser que não é *a priori*, mas um ser que se dá e se define no próprio processo social de produção da existência (LEFF, 2015). Essa leitura de reprodução da sociedade favorece uma leitura de EA que seja adaptável, isto é, se você entende que o capitalismo é o horizonte do possível para a humanidade, então o que se faz é encontrar meios para minimizar os efeitos da destruição ambiental. Assim, do ponto de vista do debate ambiental, efetivamente, não tem saída (LOUREIRO, 2005).

Como afirma Loureiro (2015, p. 169), “a natureza preexiste e independe da existência humana, sendo condição desta. O metabolismo sociedade-natureza, estabelecido pelo trabalho social, expressa as formas de relação que estabelecemos com a natureza e entre os seres humanos”. Por outro lado, reconhece o ser humano (que se constitui na sua individualidade) como um ser social.

A partir do que a humanidade consegue produzir ao longo da história, conseguimos entender que é possível pensar em uma outra sociedade, em uma outra educação e, além disso, em um outro projeto de ser humano e não o que se apresenta hoje, um ser humano inerente a sua condição (LOUREIRO, 2005). Portanto, sair dessa essencialização é fundamental para que se consiga construir uma nova relação com a natureza e uma EA crítica no universo escolar, por exemplo.

Segundo Carvalho (2012), podemos pensar a relação sociedade-natureza ou ser humano-natureza por diferentes ângulos. Por exemplo, a partir de uma visão naturalista da natureza, isto é, que a entende como um conjunto de fatores bióticos e abióticos (que formam ecossistemas) e que se mantém equilibrada. Nessa perspectiva, a natureza está separada dos seres humanos, está à parte, logo, existe uma cisão entre eles. É como se o ser humano estivesse acima da natureza e a sua interação com ela

representaria uma ameaça. Como bem colocado por Carvalho (2012, p. 36), “a natureza do naturalismo é aquilo que deveria permanecer fora do alcance do ser humano. Tal visão tem expressão, por exemplo, nas orientações conservacionistas, que se dedicam a proteger a natureza das interferências humanas, entendidas sempre como ameaçadoras”.

Em seu livro “*Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*”, de 2012, Carvalho nos convida a trocar nossas lentes para vermos por um outro ângulo a realidade que nos cerca. Para a autora, ao fazermos esse movimento, passamos a ver, a pensar e a encarar um determinado problema ou crise a partir de uma outra visão do mundo, sob outra perspectiva. Nesse raciocínio, pensando nas diferentes formas de entender e se relacionar com a natureza, apresentamos uma visão pautada por um viés socioambiental.

Pensar a relação sociedade-natureza, sob o viés socioambiental, pressupõe o entendimento de que o ser humano não é superior e nem inferior à natureza, e sim, que faz parte dela. Nossas relações, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou culturais, acontecem no e com o ambiente (CARVALHO, 2012). Em outras palavras, essa relação é indissociável, haja vista a nossa dependência pela natureza.

Também é oportuno ressaltar que, para a visão socioambiental, a interação ser humano-natureza nem sempre é desarmônica ou com bônus para os humanos e ônus para o meio ambiente. Na verdade, existem interações entre determinados grupos (tais como ribeirinhos, indígenas) com a natureza, que são benéficas para ambos os lados (CARVALHO, 2012).

Nessa ótica, há o entendimento de que as relações entre seres humanos e natureza são pautadas por um viés socioambiental e de (co) pertença (CARVALHO, 2012). Assim, abre-se caminho para outras formas de pensar as problemáticas ambientais, bem como propor novas soluções para mitigá-las e/ou superá-las. Conforme já citada, a autora

(2012, p. 38) inclusive pontua que

Ao trocar as lentes, vamos ser capazes de compreender a natureza como ambiente, ou seja, lugar das interações entre a base física e cultural da vida neste planeta. Nesta mudança, deslocamo-nos do mundo estritamente biológico das ciências naturais para o mundo da vida, das humanidades e também dos movimentos sociais, bem mais complexo e abrangente (CARVALHO, 2012, p. 38).

As diferentes formas de se pensar/trabalhar com a EA frente à problemática ambiental

Em conformidade com Layrargues e Lima (2011), a EA pode ser trabalhada de diferentes formas diante da problemática ambiental. Por exemplo, a partir de uma perspectiva conservadora, na qual o trabalho com a questão ambiental é entendido simplesmente do ponto de vista biológico. Nessa concepção, o ser humano seria o responsável pela crise ambiental. Vale lembrar que essa ideia está relacionada a uma leitura fragmentada dos fatores que compõem a dinâmica funcional da sociedade.

Essa visão fragmentada da sociedade impõe respostas individualizadas para o enfrentamento dos problemas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Por exemplo, todos os dias eu posso separar o lixo (resíduos sólidos de resíduos orgânicos) gerado na minha casa, essa ação é válida. Mesmo assim, ainda permanecerão problemas relacionados a essa temática, como poluição da água ou do ar, porque a geração de impacto é muito maior em outras instâncias, como nas indústrias, por exemplo.

Outra forma de se entender a EA, é a partir de uma concepção pragmática, que nos diz que é a partir das ações práticas que as questões ambientais serão resolvidas (LOUREIRO, 2004). O significado da palavra pragmático nos remete a algo prático, à ação imediata. Por exemplo, propor o plantio de árvores em uma escola ou comunidade, da mes-

ma forma que fazer hortas escolares, entre outras ações. Elas têm a sua importância, mas são realizadas como ações que têm finalidade em si mesmas, que não são pensadas dentro de um processo educativo e que, portanto, não dão conta do problema (LOUREIRO, 2019). Ainda, segundo o autor (2019, p. 62), “a atividade em si não define a perspectiva de educação ambiental com a qual se trabalha. O que define o caráter crítico, o foco da análise, são os conteúdos trabalhados e o lugar das atividades no processo educativo”.

Em outras palavras, pode-se realizar uma atividade sobre coleta seletiva na escola, com o objetivo de ensinar os educandos a separar os resíduos gerados, inclusive no âmbito domiciliar, da mesma forma que sensibilizar para a importância da reciclagem e da reutilização na diminuição de impactos ambientais. Como foi falado, são práticas que têm a sua relevância, mas que se encaixam dentro de uma perspectiva pragmática.

Por outro lado, pode-se realizar a mesma ação de coleta seletiva na escola e abordar, além dos aspectos mencionados, as relações de produção e consumo que são características da nossa sociedade capitalista. Dessa forma, pode provocar nos educandos a reflexão crítica sobre suas ações, suas condutas, sua postura no ambiente e sua forma de ser e estar no planeta, possibilitando alternativas de produção e consumo que sejam menos nocivas ao ambiente e aqueles que ali estão (seres humanos e outros seres vivos), o que caracteriza uma EA crítica (LOUREIRO, 2019).

Nessa linha de pensamento, a atividade de coleta seletiva, não é mais vista como ação imediata, como ação pontual, e sim como estratégia de um processo pedagógico. Esse processo, tem como objetivo a mudança de pensamento, o repensar, o questionamento daquilo que é apresentado como normal pela sociedade e que busca a transformação social dos sujeitos e a solução/minimização dos problemas societários (LOUREIRO, 2019). Nas palavras do mesmo autor (2019, p. 63),

Se eu entendo, adotando uma perspectiva mais tradicional e conservadora de educação ambiental, que a finalidade está na imediatividade do comportamento individual, a coleta seletiva se torna a atividade-fim. Se eu entendo que a finalidade da educação ambiental é a formação humana e cidadã e, para tanto, a mudança pessoal associada à transformação social, esse tipo de atividade se torna meio, que, articulado a outras atividades em múltiplas esferas de intervenção, pode me permitir atingir o fim proposto. Para a primeira abordagem, a atividade cumpre a função educativa. Para a segunda, a atividade é estratégia do processo educativo, é meio (LOUREIRO, 2019, p. 63).

Uma outra corrente dentro do campo da EA, mencionada anteriormente, é pautada por uma concepção crítica, em que entende o ambiente como um local onde se disputa pela apropriação equilibrada ou desequilibrada daquilo que a natureza nos oferece. Nessa perspectiva, a EA está ocupada em pensar os elementos políticos, econômicos e sociais integrados ao ambiente (MENDES; LHAMAS; MAIA, 2020; LOUREIRO, 2019).

Outro ponto importante, é que a EA crítica se configura como a valorização da educação. Em última instância, o entendimento é que, ao falar de EA, estamos falando de educação (LOUREIRO, 2007). Uma educação que repensa a relação sociedade-natureza e se coloca nessa mesma interface. Acima de tudo, a EA crítica acontece em um processo educativo que não se esgota no próprio comportamento, na transmissão de conhecimentos, na divulgação científica, ainda que tudo isso compo-nha o processo educativo.

Mais um aspecto a ser destacado é a compreensão da educação na sua dimensão ontológica, na sua dimensão constitutiva do ser humano (LEFF, 2015). Constituímo-nos como pessoa e como sociedade em nossa atividade no mundo, transformando-o, no atendimento das nossas necessidades. E, ao fazer esse movimento, recriamos o próprio mundo.

Ainda, o modo como nós socializamos, como nós transmitimos e (re)

apropriamos nossas relações com o mundo, dando sentidos, significados, produzindo conhecimentos, técnicas e condutas sociais, esse é o próprio processo educativo. É o formar-se ao longo da vida, é humanizar-se, é a busca permanente de nos constituirmos como pessoas ao longo da vida (LOUREIRO, 2005). Corroborando essa ideia, Loureiro (2007, p. 70) sinaliza que

Logo, entendo que o cerne da educação ambiental crítica é a problematização da realidade, de nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja, aqui conscientizar só faz sentido se for no sentido posto por Paulo Freire de “conscientização”: de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo. Dinâmica escolar que reconhece as especificidades de professores, pais, alunos e demais integrantes da comunidade escolar, mas que não pensa o acesso à informação e à cultura dissociada da contextualização da prática e da recriação da própria cultura (LOUREIRO, 2007, p. 70).

O que vai sendo evidenciado é que não dá para entendermos a problemática ambiental só pensando de maneira conservadora e/ou pragmática, só pensando a questão biológica e ecológica, só pensando em ações práticas e particularizadas para resolver os problemas ambientais (LOUREIRO, 2019). Nós precisamos de um tipo de expressão que atue, que aconteça no âmbito local e global.

Necessitamos de uma verdadeira revolução cultural que modifique o nosso modo de ser e estar no planeta, o nosso modo de produzir e consumir. Para que isso ocorra, é necessário questionar as necessidades materiais e simbólicas, é necessário questionar as obviedades do modo hegemônico de produção e consumo, é necessário questionar a nossa simplificação do conceito de felicidade como sinônimo de consumo (LAYRARGUES, 2018).

A importância da formação de professores para o desenvolvimento de uma consciência sistêmica

No que tange o processo educativo ou o ato educativo, essa é a forma de produzir humanidade no ser humano, é o humanizar-se em pessoa (FREIRE, 2013). Quando um professor está em um ambiente de ensino, na sala de aula ensinando um estudante, ele está produzindo humanidade nesse estudante. É evidente o tamanho da responsabilidade e a importância do papel docente. Ao encontro dessa premissa, a dimensão ambiental é trazida para a educação porque não é mais possível ignorar o nosso existir no planeta.

Outro ponto importante, é que a adjetivação de ambiental é para destacar o substantivo educação (LAYRARGUES, 2004), para que ele se apodere de uma perspectiva educadora que seja radicalmente diferente daquilo que vem sendo compreendido como educação. Nas palavras de Layrargues (2004, p. 7),

Educação Ambiental, portanto, é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Assim, “Educação Ambiental” designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental (LAYRARGUES, 2004, p.7).

Paralelamente, se faz necessário que o professor leve em consideração as vivências que o seu educando traz consigo para o ambiente escolar, o contexto em que ele está inserido, a realidade que o cerca e o entendimento de que esse estudante não é uma tábula rasa, que ele está desprovido de sua experiência de vida e que, ao entrar na escola, precisa ser moldado (MENDES; LHAMAS; MAIA, 2020). É preciso utilizar a realidade dos estudantes e dar sentido, dar explicação a ela, por meio de um conhecimento mais elaborado, por meio do conhecimento científico.

Outro elemento que o professor precisa, no sentido de lidar com o

seu estudante, no sentido de problematizar a sua realidade, é entender o processo de conversão do conhecimento científico, artístico e filosófico em conhecimento escolar (MENDES; LHAMAS; MAIA, 2020). Em outras palavras, possibilitar que os estudantes, a partir de um determinado conhecimento, compreendam a sua existência e a sua expressão no mundo.

A partir disso, com a realização desse processo e com a construção dos conhecimentos, o professor consegue elevar a capacidade da consciência do estudante, de um estágio a outro. Com isso, possibilitando que o educando tenha uma outra visão de mundo, uma visão sistêmica que possibilita entender a relação causa-efeito dos mais variados processos (físicos, químicos, biológicos, sociais, econômicos), e assim, possa atuar na sua realidade para transformá-la (PINTO; GUIMARÃES, 2017). Sob ótica semelhante, Torres, Ferrari e Maestrelli (2014, p. 15) tecem que

Assim o sujeito crítico e transformador é formado para atuar em sua realidade no sentido de transformá-la, ou seja, é o sujeito consciente das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza, entre homens e mundo, entre sujeito e objeto, porque se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo do processo de transformações sócio-histórico-culturais (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014, p. 15).

A crise ambiental que estamos vivendo não é uma crise isolada e nem temporária, e sim decorrente de um modelo de sociedade urbana, moderna e industrial (GUIMARÃES; CARTEA, 2020). Partindo desse pressuposto, tal realidade necessita transformações que são urgentes e essa é uma questão que não pode deixar de ser pensada no decorrer da formação e atuação docente.

Os mesmos autores (2020, p. 38) ressaltam que esses educadores precisam ser “comprometidos, como militantes radicais (que vão à raiz) dessa causa, como sujeitos ecológicos transformados e transformadores, capazes de superar as armadilhas paradigmáticas, dinamizando movimentos so-

ciais contra hegemônicos”. Assim, visualizamos que a oportunidade que temos hoje é que esses educadores (nós) possam potencializar movimentos emergentes de uma nova sociedade que pode vir a surgir.

Deve-se dizer ainda que estamos falando da formação de um educador que tem que lidar com a emergência dessa situação, o que pressupõe um processo formativo que atinja uma radicalidade (GUIMARÃES; CARTEA, 2020; LEFF, 2015). Vale ressaltar o momento de grandes problemas e transformações que surgem a partir da situação socioambiental que estamos vivendo atualmente.

Concordamos com Guimarães e Cartea (2020), ao proporem uma proposição teórico-metodológica para pensarmos a formação de um educador ambiental. Essa proposta é chamada de “ComVivência Pedagógica” e versa sobre um processo pedagógico que não seja excludente, mas que abarque a pluralidade de ideias e diferentes modos de vida, balizado por uma relação dialógica entre indivíduos, sociedade e natureza.

Adiante, apresentaremos uma breve definição de alguns desses princípios formativos que compõem tal proposta. O primeiro, *Desestabilização Criativa*, que versa sobre uma formação imersa em uma realidade cujo modo de vida hegemônico da sociedade moderna, globalizada, não esteja tão presente quanto em nosso cotidiano. Em outros termos, a ideia é que esse processo formativo aconteça não só na universidade, mas também em outros modos de vida, como nas comunidades indígenas.

Outro princípio, o da *Reflexão Crítica*, trata sobre uma percepção crítica diante da problemática ambiental, para que não fiquemos presos na armadilha de agir no automático. Isto é, realizar determinadas ações sem pensar porque sempre foram assim, porque é o normal e, com isso, acaba por reproduzir referências da sociedade moderna sem nem perceber.

A *Indignação Ética* busca fazer com que as pessoas tenham uma postura que não seja passiva diante da realidade. Desse modo, uma postura

de indignação pela realidade que vivemos, pela injustiça socioambiental (que fica cada vez mais grave), buscando uma ação respaldada por uma perspectiva de sustentabilidade, de respeito à diversidade.

O princípio da *Postura Conectiva* procura provocar nas pessoas a ideia da conexão. Tal ideia foi rompida pela sociedade moderna, ao estabelecer as dicotomias: sociedade e natureza, teoria e prática, sujeito e objeto. Por conseguinte, vivenciamos as relações de poder e o estranhamento do outro, seja esse outro indivíduo ou natureza.

O último princípio é o da *Intencionalidade Transformadora*. Ele diz respeito à necessidade de nossas ações estarem respaldadas pela intencionalidade de transformação da sociedade, de superação da crise civilizatória. Vale dizer que essa intencionalidade estará subsidiada pelos demais princípios supracitados. Como comentam Guimarães e Cartea:

Esses princípios certamente se interpenetram, como por exemplo, na busca da “intencionalidade conectiva” para que a práxis do educador ambiental promova uma postura para fora, voltando-se, entre outras possibilidades, para a esfera pública do viver. Mesmo que seja, a princípio, uma ação individual, de cada um fazendo sua parte, porém com postura para fora (GUIMARÃES; CARTEA, 2020, p. 40).

Considerações Finais

Com o presente texto, tecemos algumas reflexões sobre aspectos que julgamos serem importantes para o entendimento e enfrentamento da crise civilizatória e ambiental que vivemos. Para tanto, a necessidade de repensarmos a relação/interação ser humano-natureza, sociedade-natureza, a qual não pode ser mais pensada fora de um processo histórico e de constituição social e cultural.

Do mesmo modo, as diferentes maneiras de se desenvolver/trabalhar com a EA, têm diversos objetivos e intencionalidades. Portanto, devemos nos questionar sobre o que queremos alcançar ao se fazer EA.

Ainda, vale destacar a formação de professores (inicial ou continuada) que seja voltada para o desenvolvimento de uma consciência sistêmica, ou seja, que leve em consideração o meio ambiente, a justiça social e as relações de consumo.

Procuramos pensar em possibilidades de atuação de um educador ambiental, seja na universidade, escola ou em outro espaço educativo. Esse educador, ao estar nesse processo de transformação, deve comprometer-se com uma práxis de intervenção. Ele deve ser um agente transformador da realidade e com o entendimento de que essa intervenção nela se fortalece a partir da participação coletiva.

Além disso, uma atuação que possa ocorrer tanto na esfera pública quanto na privada. Um movimento que possa ser propositivo para pensarmos, potencializarmos e construirmos uma nova realidade que tenha a centralidade da vida no seu bojo.

Referências

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUIMARÃES, Mauro; CARTEA, Pablo Ángel Meira. Há Rota de Fuga para Alguns, ou Somos Todos Vulneráveis? A Radicalidade da Crise e a Educação Ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, p. 21-43, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40331>. Acesso em: 01 de Dezembro de 2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidade da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. **Anais do VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental"**. Ribeirão Preto: USP, 2011. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0127-1.pdf. Acesso em: 02 de Dezembro de 2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13481>. Acesso em: 07 de Dezembro de 2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Pandemias, colapso climático, antiecologismo: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RE-vBEA)**, v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10861>. Acesso em: 12 de Dezembro de 2022.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Revista Debate**, v. 26, n. 95, p. 1473-1494, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Q958B6p6Rz6vmXgHP7T5Ysy/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 de Dezembro de 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva; TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e epistemologia crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, v. 32, n. 2, p. 159-176, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5536>. Acesso em: 23 de Dezembro de 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental**: questões de vida. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MENDES, Carolina Borghi; LHAMAS, Ana Paula Biondo; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Aspectos da Educação Ambiental crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da covid-19. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 361-379, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10854>. Acesso em: 16 de Dezembro de 2022.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 8^o ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PINTO, Vicente Paulo dos Santos; GUIMARÃES, Mauro. A Educação Ambiental no contexto escolar: temas ambientais locais como temas geradores. diante das questões socioambientais controversas. **Revista de Geografia**, v. 7, n. 2, p. 149-162, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/geografia/article/view/18064>. Acesso em: 23 de Dezembro de 2022.

SILVA, Nathieli K.T. **Educação Ambiental e Cidadania**. 4a. ed. CURITIBA, PR: IESDE BRASIL, 2018.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: IMPORTÂNCIA E BASES DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Dione Maria Setti Frizon - UPF

Introdução

A formação continuada docente é apresentada na literatura pertinente nas mais diversas maneiras. Conforme Consaltér, Fávero e Tonieto (2019) no centro de tais empreendimentos, encontram-se o entendimento de que o desenvolvimento profissional é sobre professores “aprendendo a aprender” e transformando seus conhecimentos em práticas em benefício de seus alunos.

Neste sentido, para Sousa (2013), a formação continuada do professor é a chave para o ensino bem-sucedido, pois os envolve potencialmente em uma aprendizagem profissional eficaz. No campo da política educacional, a ideia de Habermas inspirou e lançou as bases para o desenvolvimento da teoria da aprendizagem transformadora, voltada também, aos padrões profissionais dos educadores.

Da mesma forma, Fávero e Pagliarin (2021) entendem que um professor qualificado deve ser: eficaz no ensino frente à multiplicidade dos alunos; conhecedor dos mecanismos de aprendizagem e maneiras de ajudar os alunos quando estão enfrentando dificuldades, e deve ser ca-

paz de melhorar constantemente sua prática, colaborar com os outros e influenciar positivamente a comunidade educacional.

Neste contexto, para Ferri *et al.* (2018) a atividade docente concretiza-se no processo da educação continuada, que se expressa em realizações e desempenho. A sociedade moderna carece de especialistas que sejam capazes de construir uma carreira de sucesso, conscientes do seu próprio potencial profissional e, conseqüentemente, construam efetivamente um percurso profissional, superando todos os obstáculos e dificuldades possíveis.

Argumento sustentado no trabalho de Sartori e Fávero (2020) ao entenderem que a formação continuada de sucesso, é fortalecida pela reflexão sobre a prática pedagógica, especialmente quando se busca uma transformação contínua, coesa e atualizada da prática pedagógica para a melhoria do ensino, e implicações da construção da autonomia dos professores, que se expressam em termos de atributos-chave para o ensino.

Nesta concepção, Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p. 2) enfatizam que o debate referente à formação de professores, “seja inicial ou continuada, está ligada ao contexto econômico, político e social do país”. Desta forma, conforme Rodrigues, Cardoso e Silva (2019) dar ênfase ao desenvolvimento profissional, requer, além da integração de conhecimentos, as ferramentas e respostas para lidar eficazmente com diferentes situações sociais, pessoais, acadêmicas e profissionais.

Nessa direção, Fávero e Pagliarin (2021) enfatizam que, no contexto formativo dos professores do ensino superior, já não basta mais apresentar o diploma/currículo de formação, é necessário reproduzir neste domínio as diretrizes da legislação nacional, que até então, pouco contribuíram para formação docente voltada ao ensino superior, implicando em um distanciamento ou ausência de formação para as práticas pedagógicas.

Entende-se assim, a obrigação de levantar importantes considerações no que tange à formação continuada de professores que atuam no En-

sino Superior, repensando a importância desses profissionais diante de sua contribuição no processo de formação de outros profissionais. Esta pesquisa demonstra sua relevância ao passo que busca compreender a importância da formação continuada docente do Ensino Superior, bem como investigar a existência de diretrizes nacionais para a formação continuada dos professores do Ensino Superior.

Quanto à metodologia utilizada, o método de abordagem será o descritivo, cujo procedimento se caracteriza como qualitativo, a técnica que mais se adequa ao trabalho é a revisão bibliográfica, tendo como fontes documentos, livros e publicações científicas, cujas questões de interesse, refere-se: Qual os elementos que caracterizam a importância da formação continuada dos docentes do ensino superior?

Para melhor desenvolvimento e apresentação deste trabalho, o texto foi dividido em duas partes, sendo que a primeira apresenta aspectos fundamentais para sustentar a importância da formação continuada dos docentes do ensino superior, e segunda descreve as Diretrizes Nacionais para a formação continuada dos docentes.

Importância da Formação Continuada de Professores do Ensino Superior: elementos a serem considerados

Para alcançar o sucesso educacional, é preciso construir a identidade docente articulada à formação contínua (FÁVERO; CONSALTÉR; TRAMONTINA, 2020). Para Sousa (2013) a base filosófica de Habermas, reconhece que o sucesso dos professores na construção de um senso de identidade profissional é crucial para o ensino e o desenvolvimento docente, e isso geralmente significa a formação continuada.

Seguindo esse argumento, Silva e Moreno (2022, p. 3) o papel do docente no ensino superior, bem como exercício de qualquer profissão, exige formação adequada e, necessária ao desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas que impliquem no interesse em adquirir

conhecimentos, aperfeiçoamento, sendo, portanto, importante a troca de experiências, atividades de sensibilização para a docência que os faça buscar além de sua formação específica.

A aprendizagem continuada, significa preparação e qualificação dos professores, é fundamental para desenvolver a capacidade dos educadores para um ensino eficaz, especialmente em uma profissão em que as demandas estão mudando e se expandindo (VIEIRA *et al.*, 2018). Uma definição relacionada com a formação continuada de professores do ensino superior pode ser encontrada nos estudos de Santos e Giasson (2019) e Medeiros *et al.* (2021), ao concordarem que a formação é um processo de desenvolvimento profissional assumido voluntariamente, promovido por meio de necessidades e características dos diversos departamentos e instituições escolares, universitárias, organizacionais, entre outros campos de atuação.

Esta definição é similar ao trabalho de Becher (2021) que revela três características: a) a formação como um processo de desenvolvimento profissional, entendida como um processo que não se enquadra num período pré-determinado, mas que se traduz numa perspectiva de aprendizagem ao longo de toda a vida; b) o seu carácter voluntário torna a formação uma ação não obrigatória; c) tenta cobrir não só as necessidades individuais, mas também as da organização.

Silva, Rêgo e Mercado (2021) dispõe que diferentes recursos atendem a uma série de princípios gerais para a formação de profissionais, pois se baseiam em três aspectos: todos os indivíduos devem participar de um desenvolvimento profissional contínuo, não apenas com base em sua experiência pessoal, mas também por meio de atualização periódica e treinamento; a maioria dos profissionais deve ter em conta que grande parte da sua atividade será desenvolvida em equipe com outros profissionais; a grande maioria dos profissionais deve estar ciente do fato de que “educar” exige a formação da educação permanente, concebida como um processo contínuo que abrange ao longo de toda a carreira.

O estudo de Silva e Conceição (2019) refere que, uma vez que a lógica por trás da educação continuada e dos programas de treinamento profissional como espaço de formação continuada do professor universitário, é fornecer bases sólidas e éticas para que os professores atualizem seus conhecimentos, habilidades e práticas para o processo de ensino aprendizagem.

Para Benzaquen e Ferraz (2020) os elementos da construção da profissionalidade oferecem aos professores a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e desenvolver abordagens inovadoras para ensinar os alunos, tornando-os mais eficazes, participativos e com melhor desempenho. E isso só é possível por meio da qualificação profissional. A esse respeito, as pesquisas de Furlan *et al.* (2020) e Cavalcante e Schwertner (2021) são similares, ao mencionarem que no Ensino Superior a nova visão educacional requer extensas habilidades e práticas profissionais, bem como um alto nível de conhecimento disciplinar e outros conhecimentos contextuais.

A base para um contexto de ensino e aprendizagem de qualidade é a formação continuada do corpo docente, engajando-se proativamente no desenvolvimento, adaptabilidade e utilização do conhecimento (XAVIER; STEIL, 2018). Na perspectiva da construção da qualificação profissional, Medeiros *et al.* (2021) sobre a percepção docente sobre a importância da continuidade do processo de aprendizagem, é fundamental que desde a formação inicial e durante toda a sua trajetória educacional, manter-se em permanente formação, através de processos que envolvem pesquisa, ação, descoberta, fundamentação e construção teórica.

Para que isso ocorra, segundo Bervian e Pansera-de-Araújo (2018) é necessário atualizar, desenvolver e ampliar os conhecimentos adquiridos, tornando os seus resultados mais próximos daquilo que o sistema educativo determina ou espera em termos de aptidões e competências. Nessa linha, Borges, Santos e Ceolim (2020) para ser o mais eficaz possível, a formação de professores como um continuum de aprendizagem

de professores (que inclui atividades formais e informais de preparação), é uma experiência ao longo da vida, que vai desde a formação inicial até o possível final de carreira, e devem estar intrinsecamente ligadas.

No trabalho de Nogueira e Borges (2021) é possível verificar que a formação continuada, enquanto política pública, é aquela que assegura o bem comum de todos os envolvidos no processo, atendendo às suas necessidades. Os autores entendem que, mesmo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCNs - Resolução CNE/CP nº 02/2015), as metas 12,15,16,17 e 18, principalmente, são articuladas às Diretrizes do PNE devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

Desta forma, para Oliveira e Machado (2019) e Nascimento e Romanowski (2020) é fundamental refletir sobre as principais finalidades da educação na formação e no desenvolvimento de profissionais capazes de atuar no mundo do trabalho, de maneira cidadã e crítica, e de conhecer os problemas do mundo presente e atuar para uma educação futura de qualidade, como um esforço coletivo, no qual as unidades administrativas e, conseqüentemente, as escolas devem estimular essas iniciativas, permitindo que os professores participem da formação e reservando tempo e espaço para que essas trocas ocorram.

Segundo os estudos de Carius *et al.* (2020) é evidente a necessidade de formação contínua dos professores para adquirir competências para a prática no nível profissional. Além disso, o desenvolvimento eficiente e sistemático de competências necessita de processos de atualização constantes e permanentes, treinamento e aprendizado orientados para aumentar as capacidades e habilidade dos professores no Ensino Superior, por exemplo.

No trabalho de Merzlikina *et al.* (2020) para a formação e desenvolvimento do profissional do professor, pressupõe renovação constante, individualização da demanda e possibilidades de sua satisfação. A característica chave de tal educação torna-se não apenas a transferência de conhecimento e tecnologia transferência, mas formação de competências criativas, disponibilidade para reeducação e desenvolvimento da cultura profissional.

Na pesquisa de Artacho *et al.* (2020) verifica-se que a formação continuada, sob o ponto de vista das principais funções operacionais do professor, é necessário destacar os seguintes grupos de competências profissionais: a capacidade cognitiva para adquirir conhecimentos profissionais e psicopedagógicos, a aquisição de novas informações, sistematização das próprias experiência pedagógica e experiência inovadoras; a capacidade de conduzir um trabalho educacional político entre os alunos e a promoção do conhecimento pedagógico, e habilidade didática, ou seja, a capacidade de identificar objetivos de aprendizagem,

Lopes *et al.* (2020) reconhecem os saberes e competências da formação continuada de professores, precisam de uma abordagem completamente diferente para administrar sua competência, buscando pela formação continuada determinar o seu crescimento profissional. Nesse processo de formação de competência, a pesquisa de Pacheco *et al.* (2020) revela que na busca pelo desenvolvimento profissional, a competência é como um reforço da orientação prática da educação, incluem: conhecimentos e o domínio da interação com as pessoas e instituições públicas e conhecimento dos métodos de comunicação profissional; competência pessoal para o crescimento profissional contínuo e melhoria das qualificações; a capacidade de melhorar de forma independente os conhecimentos e habilidades em áreas de interesse.

Além disso, é importante entender que a trajetória profissional se organiza em diferentes dimensões que incluem a dimensão pessoal, a dimensão da formação e a dimensão da socialização profissional (ME-

RELLANO-NAVARRO *et al.*, 2021). Neste contexto, Bhaskar, Amit-Joshi e Chopra (2021) ao analisarem a importância da educação continuada, identificaram que a identidade profissional, intelectual e aspectos emocionais inclui atitudes (comprometimento, confiança, respeito), expectativas (busca de informações) e liderança (flexibilidade, responsabilidade, paixão por aprender).

Essa integração de atitudes, são descritas por Franciosi e Saladini (2022) como sendo a caracterização dos aspectos que assinalam o trabalho e a carreira docente no Ensino Superior, é possível compreender os objetivos, desafios e compromissos dos educadores, requer um processo contínuo de busca por formação pedagógica que não é ensinada em conteúdo da especificidade da formação inicial.

Conforme o estudo de Dimetriadou, Zefi e Diaforava (2020) exige aprendizagem individual do professor e desenvolvimentos formativos dentro do sistema de ensino-aprendizagem. Isso requer reflexão constante para atualizar a prática pedagógica, o desejo de promover a aprendizagem ao longo da vida e o envolvimento dos professores em desenvolvimento profissional contínuo.

O espaço ocupado pela formação continuada representa um impulso para transformações pedagógicas, na medida em que existe a necessidade de um projeto de formação continuada pautada nas necessidades a serem atendidas, pensando em melhorias quanto às práticas pedagógicas. Lopes, Radelzke e Güllich (2022) especificam que no contexto formativo dos docentes, não basta apresentar o diploma/currículo de formação, é necessário o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas que impliquem no interesse em adquirir conhecimentos e habilidades profissionais.

Weschenfelder, Thum e Almeida (2020) consideram que, exercer a docência não significa apenas transmitir conhecimento, mas conduzir os processos pedagógicos com sujeitos em posição de alunos, com o

objetivo de produzir aprendizagens, desenvolver competências, a partir da formação contínua na produção dos saberes. Sampaio, Souza e Vita (2022) referem que a formação continuada de docentes do Ensino Superior, não apenas ajudam no avanço da carreira dos professores, mas também abrem novos caminhos de aprendizado para os alunos, pois esses docentes serão capazes de apresentá-los a novas formas de aprendizado e responder às suas necessidades com eficiência.

Diretrizes Nacionais e a Formação Continuada de Docentes: breves considerações

Sobre as Diretrizes Nacionais e a Formação Continuada de Docentes, o tema é assinalado nos estudos de Fávero e Pagliarin (2021) e Lopes, Radelzke e Güllich (2022) ao especificarem que não há diretrizes de políticas públicas que foquem na necessidade de processos de formação continuada no Ensino Superior.

Contudo, considerando que a legislação que trata da educação no país reúne vários dispositivos legais, para Guedes, Costa e Lins (2015), entre elas a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 39¹, parágrafo 2º, trata da formação e do aperfeiçoamento dos servidores públicos. A formação do servidor público, portanto, é um dever constitucional. Trata-se, portanto, de garantir a formação do(a) servidor(a), considerando, também, o seu “aperfeiçoamento”, ou seja, concebendo que a formação aconteça ao longo da vida.

Em 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394), dedica os artigos 61 a 65 do Título VI - Dos Profissionais da Educação, mudanças importantes no contexto da formação dos profissionais da educação. Chama a atenção o artigo 62 da referida Lei, ao estabelecer que:

¹ A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a *formação e o aperfeiçoamento* dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 1988).

Artigo 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com relação à formação de professores(as), enfatiza o trabalho docente, ao centrar a formação em nível superior, constitui-se um dos elementos fundamentais para o exercício profissional; que poderá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação stricto sensu (Título IV, Da Organização da Educação Nacional, artigo 44, parágrafo III² e artigo 45³). Deste modo, centraliza a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação, demonstrando o caráter renovador da referida lei, que primou pela qualidade educacional por meio do desenvolvimento profissional (LOPES; WEIZENMANN, 2019).

Segundo Fávero e Pagliarini (2021, p. 327) quando se aponta que para o exercício da docência, de acordo com o artigo 52 da LDB, pelo menos um terço do corpo docente precisa apresentar titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, pois a preparação para o exercício da docência superior será feita, principalmente nestes programas, reiterando o artigo 66⁴ e expresso pelo artigo 67⁵, parágrafo I, da LDB (1996), provas e títulos.

² Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [...] III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino [...]. (BRASIL, 1996).

³ Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (BRASIL, 1996).

⁴ Art. 66: Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

⁵ Art. 67: Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos [...]. (BRASIL, 1996).

Tendo em vista que a legislação não impõe critérios, nem mesmo esclarece de que forma deverá se organizar essa formação para o acesso do docente do ensino superior, além de apresentar a diplomação de formação em pós-graduação, ser aprovado por seleção de provas e títulos, a formação do profissional é tratada de forma pontual e superficial.

A recorrer a outras regulamentações a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 3/99, no artigo 5º, § 1º sugere que a formação continuada seja direcionada somente para os cursos específicos, objetivando a qualificação de professores para o Sistema Federal de Ensino. No entanto, a Resolução nº. 1/2001, ao revogar a Resolução nº. 3/99, suprimiu do primeiro parágrafo, do artigo 5º a introdução de uma disciplina sobre a metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, além de retirar o dispositivo referente à disciplina que deveria ser cursada pelos pós-graduandos interessados em atuar como professores no ensino superior. Em seguida, a Resolução nº. 1/2007 preservou essa decisão do Conselho Nacional de Educação (CASTANHO, 2007).

Diante desses argumentos, percebe-se que não há obrigatoriedade com a formação para a carreira docente no ensino superior, os cursos pós-graduação *lato sensu* apenas são aceitos (CASTANHO, 2007). Além disto, em 2002, a Portaria 52, proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), garantiu no art. 8º, § V⁷, que o bolsista de pós-graduação *stricto sensu* realize o estágio de

⁶ Art. 5º: Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado a elaboração de monografia ou trabalho de conclusão do curso.

§ 1º Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico. (CNE. Resolução CES 3/99. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de outubro de 1999. Seção 1, p. 52. Revogada pela Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001).

⁷ Art. 8º. Exigir-se-á do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos:

§ V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no artigo 17º deste regulamento (Portaria CAPES nº 52/2002).

docência, espaço entendido como parte da formação dos pós-graduandos, objetivando preparar para a profissão. Este deverá ser realizado em observação ao artigo 17⁸, representando uma alternativa para formar professores do ensino superior (BERALDO, 2012).

É possível observar que a formação do professor do ensino superior, é tratada de modo confuso, sugerindo que as políticas não especificam nenhuma diretriz para a formação continuada para este nível de ensino, concretizando a falta de compromisso explícito com a pedagogia universitária (PACHECO; MAGALHÃES JÚNIOR; MONTEIRO, 2023).

Com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei 10.861/2004, buscou classificar e regular as instituições por meio de sua avaliação, considerando, no tema deste estudo, formação adequada e desenvolvimento profissional do corpo docente e demais processos que envolvem o funcionamento institucional (FRANCO, 2022). O referido documento, aborda as políticas de desenvolvimento profissional das Instituições de Educação Superior (IES), implicando em um conjunto significativo de indicadores de qualidade

⁸ Art. 17:

I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras de ensino superior para atender as exigências do estágio docência;

IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado à critério da Instituição, vedada à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio docência será de um semestre para o mestrado e dois para o doutorado;

VI - compete a Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente do ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando. (Portaria CAPES nº 52/2002).

(OLIVEIRA; ZORZI; PIOVESAN, 2020); oferecendo “elementos para que as IES invistam em processos de desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior” (FÁVERO; PAGLIARIN, 2021, p. 328).

De acordo com Fávero e Pagliarin (2021, p. 329), em dezembro de 2004 foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), constituindo a Gestão Institucional, tanto na organização institucional, como as orientações referentes à gestão de pessoal, incorporando desenvolvimento e qualificação profissional, expansão do corpo docente, plano de carreira e/ou cargos e salários, entre outras especificações.

Em 2006, o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro, instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – (PNDP), revogado pelo Decreto nº 9.991/2019⁹, traçou uma série de instruções sobre administração pública federal direta, autárquica e fundacional, apresentando como diretriz:

O planejamento de ações de desenvolvimento (até então denominadas ações de capacitação), para os afastamentos para participação em ações de aperfeiçoamento profissional (treinamento regularmente instituído e estudo no exterior) e ações de educação formal (permite apenas afastamentos para pós-graduação *stricto sensu*), bem como a licença para capacitação (MARIN; NICHELE, 2020, p. 62).

Visando a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos, o desenvolvimento permanente do servidor público, a PNDP instituída pelo revogado Decreto preconizava a divulgação e o gerenciamento das ações de capacitação e a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação (MARIN; NICHELE, 2020).

⁹ Esse novo decreto tem por finalidade “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” tendo como horizonte o desenvolvimento de ações “necessárias à consecução de seus objetivos institucionais” (BRASIL, 2019 *apud* MARIN; NICHELE, 2020, p. 62).

Também em 2006, o Decreto nº 5.825 de 29 de junho, consolidou as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação e, em seu artigo 7º, definindo os objetivos e as linhas de desenvolvimento do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento (FÁVERO; PAGLIARIN, 2021). Ao expandir à LDB em 2006, as teorias acerca da formação continuada visam uma orientação conceitual para as IES no que se refere à política de “desenvolvimento de pessoal”. Os termos capacitação, qualificação e aperfeiçoamento são recorrentes em ambos os decretos, concebendo a ideia de aprendizagem como processo contínuo (GUEDES; COSTA; LINS, 2015).

A Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), não apresenta melhorias expressivas em relação ao conceito de formação continuada (FÁVERO; PAGLIARIN, 2021). Segundo Costa, Silva e Souza Júnior (2021), mantém no tema “Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica/Formação continuada na área de atuação” e estabelece dois objetivos que deverão ser alcançados até o final do prazo de vigência do PNE 2014-2024, a saber:

O primeiro deles é ter até 2024 metade dos professores da educação básica formados na pós-graduação. Quanto ao segundo objetivo, busca garantir que, até 2024, todos os profissionais da educação básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, em sua área de formação. Ainda, os autores enfatizam que não basta garantir que todos os profissionais da educação básica tenham acesso à formação em serviço, denominada de formação continuada em sua área de formação. Assim, seria necessário que na meta 16 estivessem previstos mecanismos de flexibilização da jornada, de tal forma que essa formação fosse caracterizada com uma ação de interesse mútuos, instituições e docentes (COSTA; SILVA; SOUZA JÚNIOR, 2021, p. 10-14).

Como decorrência do desenvolvimento do PNPG 2011-2020 (Plano Nacional de Pós-Graduação), por meio da Portaria n.º 106, da CAPES/MEC, de 17 de julho de 2012, foi constituída a Comissão Nacional Especial para acompanhar a implantação do PNPG 2011-2020 e coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa (BRASIL, 2021), determinando novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil (FÁVERO; PAGLIARIN, 2021).

A capacitação de pessoal é citada no documento quando se refere ao reconhecimento do papel institucional das universidades e das instituições na organização da pós-graduação de forma mais clara. Além disso, visa induzir e fomentar a “oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para profissionais do magistério que no exercício da docência pública da educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam” (BRASIL, 2021, p. 30).

No que se refere a capacitação profissional da educação básica, Silveira e Castaman (2020) citam o Decreto de nº 8.752/2016, concerne especificamente aos profissionais da educação da rede federal, estes também, estão amparados pela Portaria nº 15/2016, que trata do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR).

Com a instituição do Decreto nº 9.991/2019, de 28 de agosto, foi elencado a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, dispendo sobre os critérios e procedimentos específicos para a implementação dessa política pelos órgãos integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC), sendo composta pela Instrução Normativa nº 201, de 11 de setembro de 2019, em consonância ao referido Decreto. Essa política tem por finalidade aprimorar a eficiência e ação da qualidade técnica e humana das ações desenvolvidas em conformidade com a práxis educativa, manifestando a formação continuada como fator de extrema importância para o exercício da profissão (SILVA NETO, 2020).

Ainda, segundo Silva Neto (2020) define as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) em nível superior (cursos de licenciatura, cursos, de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, apresenta no artigo 6º, e seus incisos, os preceitos relacionados à formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC. Assim, as Diretrizes Nacionais e a Formação Continuada de Docentes têm sido direcionadas à capacitação inicial ou em curso do exercício profissional em sala de aula da educação básica, nada refere à docência do Ensino Superior. Como afirma Fávero e Pagliarin (2021, p. 334-335), é “preciso reverberar em ações de formação continuada para docentes de magistério superior, os principais aspectos da legislação nacional, que podem contribuir para uma política nacional de formação continuada” neste nível.

Desta forma, é imprescindível reconhecer a importância da formação continuada de professores do Ensino Superior, como “formadores e capacitadores” de novos profissionais, tanto da educação formal, quanto nas diferentes áreas do conhecimento.

Considerações Finais

Com o objetivo de compreender a importância da formação continuada docente do Ensino Superior, bem como investigar a existência de diretrizes nacionais para a formação continuada dos professores dos professores do Ensino Superior. Desta forma, a formação continuada desses profissionais deve ser aplicada na perspectiva da educação permanente, concebida como um processo contínuo ao longo de toda a carrei-

ra. Igualmente, a educação continuada ajuda os professores do Ensino Superior a renovar as competências existentes, possibilitando que os futuros professores ou outros profissionais em formação possam aprender e reaprender continuamente seu ofício, aprimorando conhecimentos e habilidades com maior eficiência, o que compõem a importância da formação continuada dos docentes do ensino superior. O que responde à questão e objetivo apresentados.

Compondo o presente estudo, foi possível entender que a legislação nacional não apresenta sustentação específica sobre a formação continuada para a docência superior, contudo a partir da base documental enfatiza a sua indispensabilidade para as atividades e práticas de ensino e a oportunidade de desenvolvimento profissional para os docentes da educação básica, levando a considerar, que a mesma deve ser aplicada ao Ensino Superior.

Com efeito, a formação do professor como um processo de desenvolvimento individual e profissional, destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades, recorrendo a medidas necessárias no desempenho profissional no domínio da educação superior. Isso leva à exigência de que o sujeito seja um participante ativo e, posteriormente, responsável pelo processo de sua formação. Como oportunidades futuras, sugerem-se um maior aprofundamento sobre a formação continuada dos docentes do Ensino Superior e a imprescindibilidade de uma legislação voltada a esses profissionais.

Referências

ARTACHO, E. G; et al. Teacher training in lifelong learning—the importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. **Sustainability**, v. 12, n. 2852, p. 1-13, 2020.

BECHER, A. When context meets knowledge in university professional training: organizational factors that influence coherence in teaching and social work. **High Education**, v. 83, p. 577–595, fev., 2021.

BENZAQUEN, J. F; FERRAZ, B. T. Política e formação continuada de educadores: um olhar para a docência universitária a partir da decolonialidade da educação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 54, e17351, p. 1-15, jul./set., 2020.

BERALDO, T. M. L. Formação de docentes que atuam na educação superior. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 36, p. 71-88, 2012.

BERVIAN, P. V; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. A comunidade autorreflexiva na constituição dos conhecimentos de professor pela investigação–formação–ação. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 15, n. 1, p. 118-134, ene./abr., 2020.

BORGES, F. A; SANTOS, T. S. dos; CEOLIM, A. J. Práticas docentes pós-formação pelo programa PDE de matemática. **Alexandria, Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, Florianópolis/SC, v. 13, n. 2, p. 167-190, nov., 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020.** Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_EvolucaoDoSNPGnodecenioDoPNPG20112020_ISBNWeb.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BHASKAR, P; AMIT-JOSHI, A; CHOPRA, G. Career growth and development: the buzzword is continuing education. **International Journal of Knowledge and Learning**, v. 14, n. 1, p. 39-62, mai., 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria CAPES nº 52, de 26 de setembro de 2002.** 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-52-regulamento-ds-pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CARIUS, A. C; et al. A semana de integração acadêmica como um processo de formação continuada. **Revista Ciências & Ideias**, v. 11, n. 3, p.155, 2020.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

CAVALCANTE, L. V. da S; SCHWERTNER, S. F. Formação continuada de professores no Ensino Superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas.

CONSALTÉR, E; FÁVERO, A. A; TONIETO, C. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v. 10, e-019040, p. 1-14, 2019.

COSTA, B. S; SILVA, Q. P. da; SOUZA JÚNIOR, V. F. de. A formação continuada de professores: um olhar para o PNE 2014-2024. **I Latin American Congress of Education**, Curitiba, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

DIMETRIADOU, A; ZEFI, L; DJAFAROVA, N. What are professional development needs for online instructors in continuing education? **The Chang School of Continuing Education**, v. 3, n. 1, p. 1-15, mai., 2020.

FÁVERO, A. A; CONSALTÉR, E; TRAMONTINA, C. C. A formação docente de professores de cursos de bacharelado: desafios da prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 2, p. 237-259, jul./dez., 2020.

FÁVERO, A. A; PAGLIARIN, L. L. P. A formação continuada de professores da educação superior: um estudo das legislações nacionais. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 324-343, 2021.

FERRI, C; et al. A formação de professores no Ensino Superior: relações com a avaliação institucional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 77, n. 1, p. 55-74, 2018.

FURLAN, E. G. M; et al. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 416-438, jul., 2020.

FRANCIOSI, A. P; SALADINI, A. C. Formação continuada: contribuições da didática para a docência no Ensino Superior. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. e54[2021], P. 1-20, jan., 2022.

FRANCO, S. R.K. O SINAES e a expansão do ensino superior privado. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas/TO, v.9, n. 02, p. 67-78, jan., 2022.

GUEDES, E. C; COSTA, D. de S; LINS, L. M. M. Formação continuada de professores(as): marco legal, conceitos e significados. In: JEZINE, E; BRANCO, U. V. C. (Orgs.). **Anais III Colóquio de Pesquisas em Educação Superior: saberes, tecnologias e os desafios para a formação – COIPESU**, João Pessoa/PB, 2015. p. 151-163, 2015. Disponível em: <tps://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/8/formacao-continuada-de-professores-as-marco-legal-conceitos-e-significados.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LOPES, E. da S; RADELZKE, F. S; GÜLLICH, R. I. da S. Continuing teacher education in higher education: processes, interactions and challenges. **International Journal of Higher Education**, Campinas/SP, v. 10, e024020, p. 1-18, 2022.

LOPES, M. I; WEIZENMANN, T. A formação continuada de docentes do ensino superior e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 101-123, jan./mar., 2019.

LOPES, Q. V; et al. O reconhecimento de saberes e competências no Instituto Federal do Tocantins e a formação continuada de professores. **Perspectiva**, v. 38, n. 3, p. 1-21, 2020.

MARIN, Â; NICHELE, A. G. A capacitação de servidores do IFRS sob a perspectiva da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – PNDP. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, Edição Especial 4º Seminário de Pós-Graduação do IFRS, v. 7, n. 1, p. 57-81, jun., 2020.

MEDEIROS, R. de O; et al. Metodologias ativas no Ensino Superior: percepção docente sobre a importância da continuidade do processo de aprendizagem. **Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios**, v. 7, p. 51-59, 2021.

MERELLANO-NAVARRO, E; et al. Perspective of teaching in university professors: case study in a Chilean University. **International Journal of Higher Education**, v. 10, n. 2, p. 140-150, 2021.

MERZLIKINA, I. V; et al. Continuing education as a teachers' professional culture component. **ARPHA Proceedings IFTE-2020**, International Forum on Teacher Education, p. 1613-1628, 2020.

NASCIMENTO, P. X. S. do; ROMANOWSKI, J. P. Contribuições da formação continuada para professores universitários ingressantes. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 1, p. 204-219, jan., 2020.

NOGUEIRA, A. L; BORGES, M. C. BNC-formation and the continuing education of teachers. **Revista on line de Política e Gestão Educacional - RPGE**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./apr., 2021.

OLIVEIRA, F. N. G. de; ZORZI, B. de P; PIOVESAN, J. B. Considerações acerca da Regulação e Supervisão do Ensino Superior no Brasil. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, e10754, p. 1-18, jan./mar., 2020.

OLIVEIRA, G. G. D. S. de; MACHADO, J. do C. A formação continuada na universidade: professores formadores e professores formandos. **Indagatio Didactica**, v. 11, n. 3, p. 39-56, 2019.

PACHECO, M. A. L; et al. Formação de professores: a trajetória da docência universitária no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE. **Tendências Pedagógicas**, v. 36, n. 1, p. 1-13, 2020.

PACHECO, M. A. L; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G; MONTEIRO, R. R. M. Docência universitária percursos de formação de professores bacharéis no curso de medicina veterinária. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, e023007, p. 1-21, 2023.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação CES n.º 3, de 5 de outubro de 1999**. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

RODRIGUES, T. C; CARDOSO, I. A; SILVA, A. R. Ações afirmativas e formação de professores: diálogos e perspectivas a partir do NEAB/UFSCar. **Roteiro**, v. 44, n. 2, p. 1-24, 2019.

SAMPAIO, M. S; SOUZA, N. M. P; VITA, G. F. Mestrado em educação: contribuição da formação continuada para docentes de Institutos Federais Brasileiros e da demanda social. **Educação**, Santa Maria, v. 47, p. 1-24, 2022.

SANTOS, F. M. B. dos; GIASSON, F. da F. Docência no Ensino Superior: formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [v. 1, n. 1, p. 1-12, abr., 2019.

SARTORI, J; FÁVERO, A. A. Formação continuada do coordenador pedagógico. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.11, n.32, p. 34-59, 2020.

SILVA, R. B; CONCEIÇÃO, V. K. P. da. O comitê de ética em pesquisa como espaço de formação continuada do professor universitário. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, e020033, p. 1-20, 2019.

SILVA NETO, A. F. da. **A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica (EPT) brasileira**. 2020. 91 f. Dissertação, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí/RS, 2020.

SILVA, J. C da; MORENO, S. Q. A importância da formação continuada para o professor em educação profissionalizante. **Revista Internacional Educon**, v. 3, n. 1, e22031012, p. 1-7, jan./abr., 2022.

SILVA, J. L; RÊGO, A. P. M; MERCADO, L. P. L. A pesquisa na formação do professor universitário: competências na produção e transmissão do conhecimento. **Educação**, v. 46, n. 1, e21, p. 1-20, 2021.

SILVEIRA, F. da R; CASTAMAN, A. S. Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, e093420, p. 1-15, 2020.

SOUSA, G. B. de. **Formação continuada de professores do Ensino Superior**: composição organizativa da identidade docente. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

VIEIRA, V. M. de O; et al. Estado do conhecimento: práticas pedagógicas, formação e desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 2, p. 300–324, 2018.

WESCHENFELDER, I; THUM, A. B; ALMEIDA, C. M. M. de. Docência no ambiente virtual durante a Covid-19: análise de um percurso de formação de professores do Ensino Superior. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.), p. 1-12, dez., 2020.

XAVIER, A. M; STEIL, L. J. Formação continuada de professores em exercício no Ensino Superior. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 305–322, dez., 2018.

II - JUVENTUDE E EDUCAÇÃO SUPERIOR

CAPÍTULO 5

A RELAÇÃO DAS JUVENTUDES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO POR UMA ABORDAGEM HUMANISTA E EMANCIPATÓRIA

Altair Alberto Fávero - UPF

Juliana Carla Giroto - UPF

Taís Silva Pereira - CEFET/RJ

Introdução

A relação entre educação e trabalho, no contexto formativo contemporâneo dos jovens, lança luz sobre os desafios da atividade docente que, enraizada no mundo comum, precisa analisar a realidade de seus estudantes, sua prática profissional e o espaço a partir do qual ambas são possíveis. Trata-se, assim, de situar esses aspectos inseridos em sociedades capitalistas, entendidas não apenas por um viés puramente econômico, mas igualmente em suas dimensões social e política, construídos em uma forma de vida que demanda valores específicos e delimita possibilidades de atuação (FRASER; JAEGGI, 2020).

Neste sentido, a educação profissional dos estudantes está enredada em muitos fios que constituem o tecido social. Ao analisar esse contexto, percebemos alguns aspectos que nos inquietam ao abordar a relação entre educação e trabalho, consideramos a realidade dos jovens e os desafios da docência, frente a pressão para uma formação que atenda os interesses da sociedade capitalista. Mészáros (2008) ressalta a necessidade

de compreender o contexto do trabalho e sua relação com a educação pela complexidade e desumanização presentes, uma vez que a educação institucionalizada serviu para fornecer conhecimentos e recursos humanos para a máquina produtiva do sistema do capital, e para transmitir valores que legitima os interesses da classe dominante.

Assim, ao aprofundar nossa investigação sobre a juventude no contexto complexo do trabalho e da educação, buscamos refletir acerca da importância da humanização do ensino para dar conta da diversidade que compõe os espaços educativos, e enfrentar o processo de exclusão educacional vivenciado por milhares de jovens condicionados pelo atual modelo de sociedade. Com este ensaio pretendemos realizar um estudo sobre o contexto vivenciado pelos jovens, com base na relação com o processo educativo e a busca pela formação na educação profissional e tecnológica.

Trata-se de um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema e bibliográfico quanto aos procedimentos. O texto em tela está dividido em três seções: na primeira seção abordamos a relação entre educação e trabalho no contexto histórico e social e a superação da divisão entre o pensar e o fazer; na segunda seção discorremos sobre o contexto de escolarização e qualificação profissional dos jovens frente à realidade social de precarização das relações de trabalho; na terceira seção apresentamos alguns aspectos presentes na atuação docente, no processo de formação e qualificação profissional e no contexto vivenciado pelas juventudes.

A relação entre educação e trabalho no contexto da educação profissional

Nesse contexto, as novas configurações do mundo do trabalho e as discussões sobre a educação, nos desafiam a buscar referências que marquem a defesa de uma educação científico-tecnológica em favor da

formação para além da lógica neoliberal, enquanto atual faceta do capitalismo financeiro. A educação desenvolve um papel importante, em relação às condições históricas determinadas por esse sistema que se perpetua às custas da exploração da força dos trabalhadores, da acumulação do capital e o tratamento de assuntos humanos (como, por exemplo, a preservação ambiental, as pautas educacionais, comportamentos, a supervalorização de um progresso utilitário) sob a égide do cálculo pelo lucro. No seu aspecto mais amplo, estabelece correlações no conjunto das práticas sociais, compondo um “plano das forças que constituem e desenvolvem, mantém ou rompem com as classes ou frações de classe” (FRIGOTTO, 1988, p. 438).

Para Jantsch e Azevedo (2011), no campo da formação há uma contradição da “sociabilidade do capital”, visto que há um movimento de apropriação da ciência para suprir as necessidades imediatistas, exigindo do trabalhador cada vez mais conhecimentos científicos e tecnológicos para a compreensão de processos complexos. Ao mesmo tempo, o mercado exige profissionais bem formados para atuar nos “mais recentes nichos científico-tecnológicos”, não qualifica os trabalhadores para uma apropriação de saberes que supere competências específicas e passageiras. Nessa relação, o trabalho precisa se constituir como elemento que valoriza o ser humano como ser social, superando o domínio de uma tecnologia específica e momentânea.

A exclusão pelo mercado de trabalho encontra maior impacto em países e comunidades periféricas, elas sofrem com as consequências do capitalismo, pois evidenciam um processo de flexibilização das leis trabalhistas e fragilização dos mecanismos que possibilitam a defesa dos direitos dos trabalhadores. Para Kuenzer (2006), por um lado, há uma exigência cada vez maior por escolaridade ou educação profissional com o avanço e a complexidade tecnológica, mas por outro, há maior desmobilização dos trabalhadores qualificados que fragiliza e conduz para formas predatórias de exploração da força de trabalho. Com as relações

trabalhistas flexibilizadas, os trabalhadores que antes apresentavam contratos formais, tornam-se mais vulneráveis e, para garantir sua subsistência, assumem ocupações sem garantia de direitos para permanência no próprio mercado de trabalho. Embora haja um discurso em nome da liberdade de escolha, percebemos a restrição de atuação de trabalhadores com oportunidades extremamente limitadas para viver bem.

Com relação à história da educação, verificamos em nosso país que a formação profissional tem se colocado a instruir a força de trabalho demandada pelo capital. Conforme indicam Brazorotto e Venco (2021), o percurso de implementação de escolas profissionais (inicialmente escolas de aprendizes e artífices) está ligado à inserção das classes mais pobres na sociedade, com base em princípios higienistas¹⁰ e de divisão hierárquica entre trabalho manual e intelectual. Tais princípios, oriundos do próprio histórico colonial brasileiro, destinava a atividade manual a pessoas escravizadas, paulatinamente se alinharam aos discursos de desenvolvimento e progresso para racionalização de uma formação profissional que atendesse a demanda do crescimento industrial, uma massa de trabalhadores que operacionaliza tarefas, mas que não precisa compreendê-las ou concebê-las.

Para contrapor esse contexto, trazemos para o debate a relação com os conceitos de *politecnia* e *omnilateralidade*, a partir de novas perspectivas de uma educação para a emancipação e formação de pessoas críticas e conscientes. Para Jantsch e Azevedo (2011, p. 20-21) esses conceitos articulados “constituem os construtos epistemológico-políticos” que fundamentam uma educação profissional, superam a lógica do mercado e implicam numa formação “para além de qualquer receituário e de qualquer treinamento que apesar das aparências, mantêm o trabalhador desqualificado”.

¹⁰ Os principais elementos que compõem princípios higienistas dizem respeito a 1) condicionar a pobreza ao fator da sorte; 2) associar a pobreza ao atraso, à ociosidade e à maior possibilidade do aumento de crimes; 3) situar a pobreza no interior de discursos e teorias raciais entre a intelectualidade brasileira em fins do século XIX e início do século XX.

O conceito de *educação politécnica* foi preconcebido por Karl Marx ao preconizar uma educação multilateral que relaciona trabalho produtivo e educação intelectual. Saviani (2003) ao refletir sobre essa concepção, destaca que a noção de politecnia deriva da noção de trabalho, “o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral”. Para Frigotto (2001), Marx refere-se a uma dupla centralidade do trabalho, como princípio educativo para criar e manter a vida humana. A existência humana é definida porque transformamos a natureza através do trabalho, agindo e sendo guiados por objetivos. Conforme Saviani (2003, p. 133) “se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens”.

Para Saviani (2007, p. 152), através do trabalho, o ser humano foi se constituindo como ser social e histórico, e na relação com a educação foi criando espaços específicos de produção e de conhecimento, uma vez que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”. Nesse caso, o autor define que os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação são “produzidos e desenvolvidos ao longo do tempo pela ação dos próprios homens” e “o produto dessa ação, o resultado deste processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155). Sendo assim, ao se constituir humano pelo trabalho, o homem educa-se nesse processo histórico de relações sociais e de reprodução do capitalismo.

Nesta ação, o homem produz condições para sua existência e avança no desenvolvimento da humanidade ao modificar o modo de produção e como trabalha, altera, assim, as formas pelas quais ele existe ao longo da história. Ao assumir uma realidade urbano-industrial, a sociedade moderna e capitalista, se transforma nas técnicas de produção e os conhecimentos se incorporam como força produtiva, sendo necessária a introdução de códigos escritos e a generalização da alfabetização. É nes-

te contexto que surge a “proposta de universalização da escola” e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares, pautados pelo princípio do trabalho (SAVIANI, 2003).

Saviani (2003) reforça que a noção de politecnia nos conduz para superar a “dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Como já pontuado, tal dicotomia promove a formação de trabalhadores para a execução de tarefas específicas demandadas pelo mercado de trabalho, reforçando a divisão entre os que controlam e os que executam, sendo direcionados para estes, respectivamente, o ensino científico-intelectual e o ensino profissional.

Sendo assim, a politecnia requer que o processo de trabalho desenvolva os aspectos manuais e intelectuais de forma indissociável, toma a concepção de ser humano em sua integralidade. Saviani (2003) destaca que o trabalho humano envolve simultaneamente a parte motora e intelectual.

Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa (SAVIANI, 2003, p. 138).

Essa separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual é um pressuposto presente ao longo das diferentes etapas do capitalismo¹¹ e

¹¹ Conforme afirmam Fraser e Jaeggi (2020, p. 29-30), o sistema capitalista não é homogêneo. Além de sua própria historicidade (o que chamamos de etapas) desde o início do capitalismo até o seu formato neoliberal e global, há de se considerar que ele não se deu de forma homogênea a todas as sociedades organizadas. Neste sentido, concordamos com as autoras que existem capitalismos, no plural, do que não se segue a impossibilidade de definir em que ele consiste. Alguns dos aspectos trazidos no texto, como a divisão de classe e acumulação de capital por si mesmo fazem parte da configuração capitalista.

a politecnia permite refletir sobre a socialização dos meios de produção prevendo o acesso ao processo produtivo por parte de toda a sociedade, corrigindo as distorções atuais. Para Saviani (2003, p. 140) a politecnia “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Tem como base determinados princípios e fundamentos relacionados às diferentes modalidades de trabalho, propiciando um desenvolvimento multilateral que envolve todos os aspectos da prática produtiva.

Para Frigotto (1989, p. 24), a politecnia se encontra articulada a elementos que lhe são inerentes e fundamentais: “a) a concepção de homem omnilateral; b) o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e intelectual; c) as bases técnicas científicas, comuns da produção industrial”. Para Ciavatta (2014, p. 189-190), etimologicamente a palavra politecnia significa “muitas técnicas”, mas adquire sentido ao considerar a formação humana em todos os aspectos. Há um denso significado da educação politécnica como educação omnilateral ou formação do ser humano em sua integralidade, abrangendo todas as dimensões da vida humana, unindo estudo e trabalho, conhecimento e prática para uma sociedade que supere a divisão social do trabalho.

Sobre a concepção omnilateral, Frigotto (1988, p. 444) entende como um processo que engloba todas as dimensões que constituem o ser humano e as condições para seu pleno desenvolvimento. Para o autor, a “omnilateralidade contempla o trabalho produtivo material, trabalho enquanto arte, estética, poesia, lazer”. Assim, busca, contrapor-se ao homem unilateral e a educação com a perspectiva de treinamento e adestramento.

Neste sentido, Charlot (2005) chama a atenção para a necessidade de refletir sobre a educação, pensada pela lógica do mercado, “a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (CHARLOT, 2005, p. 143). Na ló-

gica do capital, a educação tem um importante papel para produção e reprodução da naturalização das relações mercadológicas e estruturais do capitalismo, que para sua superação exige a compreensão e a disseminação de outra concepção de mundo, mas torna-se instrumento para gerar e transmitir valores que permitem a perpetuação de um sistema de classes injusto.

Na sequência, abordaremos elementos que participam da vida do jovem, considerando o contexto social e as relações entre educação e trabalho.

Os jovens e o acesso à educação e ao trabalho

Ao refletirmos sobre os desafios dos jovens brasileiros é importante destacar que a noção de “juventude” é uma construção social que se relaciona com múltiplos contextos constituídos historicamente. Conforme Abramovay (2015, p. 21), vários autores utilizam a combinação dos termos juventude e juventudes, que chama a atenção para a importância “singular do jovem”, bem como para refletir as “ambiências sociais e sistemas de identidades pelos quais diferentes jovens circulam”.

Na busca pela efetivação de direitos como educação e trabalho, é necessário pensar no jovem e suas peculiaridades frente a outras gerações, como a maturidade biológica e social, e aspectos que adiam ou aceleram o ingresso na vida adulta e no mercado de trabalho. Dayrell (2003) aborda a necessidade de observar a diversidade para se pensar numa noção de juventude, analisar o conjunto das experiências vivenciadas e seu contexto social, negando uma compreensão simplista e de transitoriedade, apenas como uma etapa que será superada ao chegar à vida adulta. Para Abramovay (2015, p. 28), “as diferentes juventudes constroem seus espaços, seu modo de vida com base em novas formas de agir e pensar”, sendo assim, as juventudes são constituídas nos contextos de vida, num processo social e histórico. Portanto, seus valores, comportamentos e ex-

pectativas também estão enraizados nas contradições de uma sociedade capitalista.

Neste viés, implementar políticas públicas para as juventudes é um desafio e uma grande necessidade para que esse grupo social possa ter mais espaço e protagonismo. A garantia de efetivação de direitos pelo Estado é um tema que nos mobiliza quanto aos limites de acesso às políticas de formação e qualificação, principalmente pelos filhos e filhas da classe trabalhadora. Ao retomar brevemente alguns aspectos existentes na legislação, trazemos presente a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que prevê entre outros direitos, a educação e a profissionalização, como prioridade, para crianças, adolescentes e jovens, também prevê a formação como direito social para a garantia do pleno desenvolvimento e cidadania.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), a educação profissional está prevista com o intuito de preparar o educando para o exercício de uma profissão técnica, com qualificação para o trabalho e com conhecimentos básicos, tendo como perspectiva sua atuação no mercado de trabalho. O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) reconhece o “jovem” entre 15 e 29 anos, defende o direito à educação de qualidade, bem como a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, preconiza que a educação profissional e tecnológica seja articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Efetivamente, na prática, nos questionamos em que medida as políticas de educação e suas relações, realmente se efetivam em garantia de direitos aos jovens?

Durante o processo histórico de organização da sociedade no Brasil, os jovens das classes trabalhadoras vivenciam situações que reforçam a desigualdade e a exclusão¹², legitimadas pela ausência do Estado. Esse

¹² Alguns dados nos auxiliam a compreender a complexidade da juventude brasileira. Segundo o IBGE, a população de jovens em 2021 (BRITTO, 2022) representa 25,8% da população brasileira. Destes, 51% são pardos e 10% pretos, conforme dados tabelados no Relatório do Altas das Juventudes (2021, p. 16) a partir da base do IBGE em 2020. O mencionado relatório também mostra que a maioria dos jovens está repre-

descaso expõe os jovens em situações de violência, como protagonistas e vítimas, demonstrando o quanto a falta de educação e trabalho afetam negativamente suas realidades.

Dayrell (2007, p. 1109) relata que a juventude nas camadas populares vive uma realidade “dura e difícil” com muitos desafios, pois “ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza”, sendo um grande obstáculo equilibrar a busca por sobrevivência e um “projeto de futuro”. Muitos tentam conciliar a escola e o trabalho, mesmo estabelecendo uma relação complexa entre eles, como projetos que se sobrepõem ou sofrem modificações de acordo com o momento da vida e as condições sociais.

A falta de investimento em políticas educacionais, que viabiliza o acesso ao saber, colabora com o aumento das desigualdades sociais. Consequentemente, reflete na expansão da lógica neoliberal de marginalização e exclusão das populações mais vulneráveis.

[...] os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais. Constatada-se, assim, o estabelecimento de redes educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis. Com isso, à escolarização de base [...] perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos repetências, etc. (CHARLOT, 2005, p. 144)

Para Bourdieu (2015, p. 55), o sistema escolar tem se mostrado como um fator de conservação social, fornecendo uma aparência de “legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom

sentada em regiões de periferias metropolitanas. Além disso, Britto (2022) apresenta que, em 2021, 25,8% das pessoas entre 15 e 29 anos não estudavam e não trabalhavam. Deste total, 41,9% eram de mulheres pretas ou pardas. Apesar de não ser objetivo de nosso texto, ao analisar pormenorizadamente as informações expostas, elas apontam para o tipo de desigualdade brasileira, que não apenas de classe, mas também de raça e gênero.

social tratado como dom natural”. A oportunidade de acesso à educação pelo jovem é impactada por sua herança cultural que influencia na trajetória escolar e que difere de acordo com as classes sociais. Ainda, segundo o teórico, “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2015, p. 55). Nesse caso, o sistema de ensino contribui para a reprodução de uma relação de dominação cultural, já que trata todos os educandos da mesma forma, mesmo com a desigualdade de condições.

Bernardim e Silva (2016) mencionam a pesquisa empírica sobre as relações de jovens com a escola, com o trabalho e os sentidos que eles atribuem à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, relatam que o grupo mais numeroso de estudantes pesquisados provém da classe trabalhadora, estudam à noite e os pais realizam “funções de pouco prestígio social”, sendo que, a maior preocupação dos estudantes, e que reflete na busca pela qualificação, é uma realidade assombrada pelo “desemprego estrutural”.

A educação profissional desde uma abordagem politécnica se apresenta como uma alternativa que pode interromper um ciclo familiar de insegurança e instabilidade profissional, ou o acesso a uma profissão menos valorizada, bem como ser um diferencial num contexto de intensa competição entre os candidatos a emprego. Para Abramovay (2015, p. 28), precisamos considerar que os jovens estão sofrendo um processo de *adultização*, o que os expõe a situações de vulnerabilidades sociais ainda mais cedo e por maior tempo que qualquer outro grupo no enfrentamento de incertezas do processo de globalização.

Nessa relação de construção do conhecimento, prosseguimos abordando elementos da atuação docente e da escola, baseados no contexto das juventudes.

A atuação da escola e do docente no contexto vivenciado pelos jovens

A escola como “agente socializador”, contribui para que o jovem participe de diferentes experiências, influencia sua relação com o saber e assegura a reprodução social (ABRAMOVAY, 2015). Como aponta Dayrell (2007, p. 1118), é “na frequência cotidiana à escola, que o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços”. O vínculo estabelecido entre os diversos atores possibilita a apropriação de conhecimentos e estabelece novas relações sociais. Paulo Freire (1995, p. 13) destaca que:

[...] as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar. São locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações – com os objetos e com as pessoas.

A construção de uma concepção de educação emancipadora, precisa estar embasada em práticas pedagógicas concretas, distintas de um projeto de educação estruturado numa perspectiva de alienação, na divisão hierarquizada entre trabalho manual e intelectual. Para formar sujeitos autônomos e emancipados, conscientes da necessidade de ruptura das estruturas complexas de exploração existentes na sociedade, o professor precisa assumir uma postura de engajamento e busca por formação política¹³. Para Frigotto (2001), a educação é necessária e possibilita uma dimensão ontológica e histórica, contribui para a instituição de um sujeito protagonista e crítico, que aproxima o pensamento científico da realidade social, econômica e laboral contribuindo para a sua transformação.

¹³ O autor contempla em nota (9) que “sentido de político não se refere aqui a optar por uma determinada sigla política do jogo da democracia parlamentar, mas como o aborda Jacques Rancière, filósofo e professor na Universidade de Paris, de luta e organização para a conquista de direitos negados” (FRIGOTTO, 2021, p. 31).

Frigotto (2021, p. 31) reforça que o professor é uma referência potente, tem um importante papel na formação de sujeitos no processo de “ensinar e educar”:

No ensinar a função fundamental do professor é a de desenvolver desde cedo na criança e no jovem o espírito científico, a curiosidade, a busca, a descoberta [...]. No processo de educar, o professor se constitui numa referência forte da formação do eu e da personalidade do aluno. Ou seja, o papel político na formação de sujeitos autônomos e emancipados.

Bellenzier, Guerra e Fávero (2021) defendem que, para contemplar a complexidade do contexto social e histórico, que constituíram a docência e às juventudes, é necessário repensar a formação docente como um processo integral, fundamentado pela “construção do sensível”. A educação para a sensibilidade humaniza a atuação docente e discente, bem como acessa conhecimentos específicos e temas atuais da sociedade.

Da mesma forma, é indispensável ao docente ter um olhar humanitário, crítico e reflexivo, afastando-se do viés economicista e mercantilista de formação, em que a igualdade, a ética, a reflexão, o raciocínio crítico, as discussões de gênero e raça, entre outros aspectos fundantes da sociedade, são desconsiderados sob a influência de práticas predominantemente tecnicistas e expositivas (BELLENZIER; GUERRA; FÁVERO, 2021, p. 116).

Os docentes precisam fundamentar sua atuação, conforme o cenário educacional contemporâneo, como um processo contínuo de construção, marcada por tensões, continuidades, rupturas e contradições. Essa atenção aliada a um olhar sensível sobre o entorno, potencializará constantes readequações e o desenvolvimento de diferentes capacidades para qualificar e humanizar a prática pedagógica.

Nesse aspecto, Copatti e Moreira (2015) destacam que a formação do professor fundamentada na construção do sensível, além de contri-

buir para humanizar a atuação docente, constitui um elemento que coopera para tornar a aprendizagem mais significativa, ao despertar para a necessidade e individualidade de cada educando, contemplar dimensões subjetivas e sociais. As autoras reforçam o cenário que exige um conhecimento tecnicista e acelerado frente ao desenvolvimento econômico e tecnológico, tornando o processo educativo cada vez mais rápido para dar conta da formação demandada pelo mercado de trabalho.

Nesse caso, “a atitude estética na formação profissional é deixada de lado, e a ênfase recai apenas nas teorias, não dando conta de uma formação sensibilizadora” (COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 138-139). Esse olhar por parte do professor, amplia a sensibilidade intelectual e contribui para a reflexão da prática educativa com uma intencionalidade que orienta a ação pedagógica ao contemplar o contexto das juventudes, a multiplicidade dos sujeitos e a relação ou sentido que é dado ao conhecimento por estes estudantes. Ao refletir sobre a prática, o professor contribui para sua própria formação e se coloca atento às novas configurações e demandas sociais.

Para Fávero e Tonieto (2010, p. 48), no processo de formação, o professor reflexivo assume o “desafio de refletir na e sobre a ação”, tarefa que exige novas posturas e novas compreensões sobre a própria identidade. O professor tem o compromisso de pensar práticas efetivas para a aprendizagem dos jovens, mas também atuar como instigador da autonomia intelectual para que o estudante se perceba como sujeito de sua própria formação. O professor ao atuar como “mediador pedagógico”, fomenta práticas de aprendizagens que despertam no estudante o interesse por aprender como um processo contínuo e permanente.

Os aspectos a serem valorizados na atividade docente junto aos estudantes, apontados pelos diferentes pesquisadores supracitados, se alinham a uma concepção politécnica de educação profissional que, a despeito do capitalismo, podem abrir caminhos para a emancipação. Partir de uma concepção integral do ser humano, ao mesmo tempo, se

diferencia em termos locais, etários e históricos, potencializa a sensibilização de olhares e práticas. Também o compromisso de uma educação não voltada para interesses externos da coletividade, como a expectativa e valores orientados pelo lucro, mas sim uma educação humanitária, comprometida com um protagonismo solidário, não competitivo, pode provocar fissuras nas estruturas de desigualdade estrutural que assola nosso país, em especial a jovens periféricos.

O vínculo entre as experiências dos estudantes e a prática docente de forma mais horizontalizada é próxima a uma concepção politécnica de formação, que defende a superação da dicotomia entre trabalho técnico e/ou manual e intelectual. Dessa forma, a educação profissional não defende a abolição de cursos técnicos e tecnológicos, mas se contrapõe a uma visão tecnicista, imediatista e alienada de formação.

Considerações Finais

As reflexões realizadas neste ensaio apresentam brevemente alguns aspectos presentes na relação entre juventude, educação e trabalho frente a complexidade deste tema. Considerando o contexto histórico e social, observamos que em muitos aspectos, a educação tem se colocado a serviço das demandas da sociedade capitalista. Em nosso país, as juventudes se constituíram conduzidas por uma realidade de pouco acesso a políticas públicas num contexto de desigualdade social, exclusão e fragilização das relações de trabalho.

Para enfrentar essa realidade é necessário um olhar voltado para a concepção de educação emancipadora, referenciada em práticas pedagógicas que reconheçam o contexto desafiador em que vivem as juventudes. A atuação docente deve assumir uma postura de reflexão da sua prática, conhecimento da realidade dos estudantes, que aproxime o pensamento científico da realidade social, econômica e laboral, contribuindo para a formação de um sujeito protagonista e crítico.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ATLAS DAS JUVENTUDES. **Atlas das juventudes: evidências para a transformação das juventudes.** 2021. Disponível em: <https://atlas-dasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

BELLENZIER, Caroline; GUERRA, Simone Zanatta; FÁVERO, Altair Alberto. A docência universitária e as juventudes: implicações das relações pedagógicas em uma perspectiva humanizadora. *In: OLIVEIRA, V.H.N.; CASTILHO, R. (orgs.). Juventudes Brasileiras: questões contemporâneas.* Parnaíba/PI: Acadêmica Editorial, 2021. p. 105-126.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 211-234, jan./mar. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação.** Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06. jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRAZOROTTO, Cintia Magno; VENCO, Selma Borghi. Educação profissional no Brasil: história e política dos institutos federais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 487-505, abr./jun. 2021.

BRITTO, Vinícius. Em 2021, país tinha 12,7 milhões de jovens que não estudavam nem estavam ocupados. **Agência IBGE de notícias**, 05/12/2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35686-em-2021-pais-tinha-12-7-milhoes-de-jovens-que-nao-estudavam-nem-estavam-ocupados>. Acesso em: 1 fev. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

COPATTI, Carina; MOREIRA, Débora Oliveira. Formação estética para a construção do sensível na docência universitária. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY, L. C. (org.). **Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas** Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 121-148.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28 n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. Tradução Nathalie Bressiani. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’água, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 435-445, out./dez. 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**, Brasília-DF, v. 14, n. 1, p. 17-26, jan./jun. 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ciência e Educação no Mundo Contemporâneo. *In*: ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de (org.) **Educação, ciência e cientificismo**: desafios do mundo contemporâneo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021. p. 20-32.

JANTSCH, Ari Paulo; AZEVEDO, Luiz Alberto de. Por uma educação profissional de tecnólogos a partir dos conceitos de omnilateralidade e politecnia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 18-31, dez. 2011.

KUENZER, Acácia Z. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

CAPÍTULO 6

PRÁTICA DOCENTE: INQUIETAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO JUVENIL

André Binsfeld - UPF

Introdução

As discussões em escolas são cheias de elucubrações e debates, mas carente de pesquisa e aprofundamento. E discussões sobre educação são constantes na educação básica. Isso acontece nas salas de professores, e também, em qualquer lugar onde reúnem-se dois ou mais pais (ou qualquer outra pessoa) de estudantes, principalmente nos grupos de WhatsApp.

O sensato seria termos tempo e espaços qualificados de questionamento nas escolas, como existem em muitas boas universidades, para que todas as questões fossem debatidas de forma a ler, pesquisar e produzir conhecimentos acerca do perguntado. Mas sabemos que a gestão de tal tempo e espaço, em uma sociedade que não valoriza a educação, torna-se um desafio para coordenações pedagógicas e direções escolares. No mundo do ideal, seria propício diálogo aprofundado, assessoramento técnico constante, leituras e pesquisa à tradição para gerar novas produções a fim de que a discussão ora apresentada, não ficasse apenas no nível das paredes da escola, mas fosse compartilhada com outros pares de outras instituições, produzindo assim, novos conhecimentos. Este texto tenta ser uma pequena parte desse ideal.

As três questões escolhidas, são apenas um norte para apresentar o percurso reflexivo, apresentando possibilidades de desestimular a mecanização instrumental do ensino, que não corroboram para uma formação integral do ser humano¹⁴ mas apenas incrementam um modelo de educação que privilegia a construção de um sujeito trabalhador e consumista que faça com que a roda do lucro capitalista seja retroalimentada.

A melhor pergunta para começar essa reflexão é um questionamento direto ao docente: Professor, você sabe quem é o jovem que você educa? O texto vai questionar o conceito de criança, adolescente e jovem que o professor deveria levar em conta quando prepara a sua aula. E qual a relevância disso? O modelo tradicional-conservador entende que o ensinar está associado a uma mera comunicação dos conteúdos historicamente acumulados. Ele não leva em conta que aquele ser humano é um cidadão do mundo que precisa, muito além das informações, capacidade de pensar reflexivamente. Segundo Dewey, a escola tem um papel de significação do sujeito que deve entender o que significa esses conhecimentos para a construção de si, dos outros e do lugar onde vivemos (DEWEY, 1979, p. 385).

A reflexão da primeira pergunta origina a segunda pergunta: Educar pela pessoalização ou pela humanização? Ela amplia a investigação, pois a escolha da sociedade atual é a de enxergamos o cuidado escolar de forma meramente individualizada¹⁵. Não por questões de respeito às particularidades dos indivíduos ali presentes, mas por egoísmo, ou seja, proteger o “meu filho”. É mais uma pressão ao trabalho educativo do professor, pois apresenta uma *obrigação contraditória*, que ao mesmo tempo, coloca todos os estudantes dentro das formas de criança, adolescente e jovem, mas exige uma personalização de cada indivíduo. Essa

¹⁴ Ver Mühl (2020).

¹⁵ Essa ideia é retirada dos manuais de boas práticas escolares desenvolvidas pelos teóricos da administração eficaz e dos profissionais do Marketing. Um texto para aprofundar o assunto é o de Beatrice Castro, *Pessoalização VS. Personalização: Como é feita a comunicação com seu cliente?* (CASTRO, 2022)

estereotipação é uma contradição apresentada pela (neo)modernidade, com um claro propósito de formação de consumidores, pois assim fica mais fácil construir gostos a grupos definidos e não a indivíduos. E a escola, como outras instituições, por causa da falta de reflexão, facilita esse processo garantindo a identificação desses grupos ou tribos.

Essa contradição traz à tona uma indagação ainda maior, pois, apesar da prática docente, exigida pela legislação, ser massificante e apresentar uma estereotipização, o marketing educacional apregoa uma imagem de uma escola com qualidade, somente quando ela se apresenta personalizadora e pessoalizadora (CASTRO, 2022) levando em conta as particularidades de gosto e desejo. Um exemplo claro dessa questão é a liberdade de escolha pertencente à proposta brasileira de reforma do ensino médio. Será que de fato os estudantes fazem escolhas nos itinerários formativos¹⁶?

O percurso termina e reinicia com a reflexão sobre o que o jovem aprende e/ou quer aprender. Essa questão está relacionada diretamente com o tipo de formação de um humano e que precisa ser estabelecida para que o indivíduo possa ser emancipado e não alienado. Por esse percurso não podemos andar sozinhos. Precisamos da tradição filosófica e pedagógica para iluminar a estrada. Começemos a caminhar.

Professor, você sabe quem é o jovem que educa?

A cultura de educar as crianças foi um passo decisivo na humanidade para construir os conhecimentos historicamente acumulados, fazendo com que o processo de aprendizagem pudesse desenvolver-se e, por

¹⁶ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários podem aprofundar-se nos conhecimentos de uma área do conhecimento (...) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo de duas ou mais áreas. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar. <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-unca-tergorisad/40361-novo-ensino-medio-duvidas>

consequência, não precisássemos iniciar as aprendizagens como nossos primeiros ancestrais. Somos frutos de uma história culturalmente estabelecida. E de um processo de formação que foi aperfeiçoando-se ao longo do tempo. Quanto mais adquirimos conhecimentos, mais precisamos encontrar formas de fazer com que esses possam ser lidos e entendidos para que o bem estar e a felicidade, busca humana essencial, possam ser concretizados. Métodos, lugares, escritas, leituras, ferramentas, e tecnologias foram sendo criadas e desenvolvidas para que a educação ganhasse eficácia, ampliação e transformação de atitudes, coisas, relações, e que garantisse essa tão almejada felicidade.

A história da educação, com a criação das pedagogias e de sistemas educativos, tem gerado pesquisas, tempo, dedicação de vários profissionais e áreas do conhecimento em busca da eficácia que concretize a transformação de conhecimentos adquiridos em ações refletidas na vida cotidiana. Porém, tudo o que envolve o humano, tem uma dinâmica estabelecida pela transformação do ser pela acumulação desses conhecimentos. Somos seres com uma natureza que possibilitou o desenvolvimento cultural. Como dizem os existencialistas, o ser humano é um ser jogado no mundo (HEIDEGGER, 2002, p.67), mas que se transforma a partir da consciência que cria ao tornar-se sujeito e assim constrói a sua essência. Sendo assim, o ser humano distingue-se dos outros objetos do mundo, cria uma consciência única e se transforma em sujeito. É a cultura desenvolvida pela humanidade que cria mais consciência de nossa presença no mundo, e dessa forma, nossa identidade. Sendo indivíduos, somos levados a construir o nosso próprio mundo.

Esse, sem dúvida, é o grande desafio das salas de aula, dos métodos e das pedagogias. Não educamos objetos, educamos humanos com consciência, com tempos, compreensões, histórias diferentes, singulares. Logo, todo o processo coletivo precisa levar em conta essa realidade. Quando a massificação educacional tornou-se necessária para criar mão de obra para atender as necessidades da indústria, as qualidades desen-

volvidas ao longo do tempo, criando sucessões de ofício dentro da mesma família, para atender as manufaturas ou cultivos dos campos, já não eram mais necessárias. A “nova” mão de obra precisava de fundamentos coletivos, baseados exclusivamente na disciplina (FOUCAULT, 1987), pois esse processo garantia elementos fabris como horário, concentração, obediência, cumprimento de tarefas, etc. Marx (2004) no primeiro manifesto de 1944, identifica o trabalho como elemento de alienação humana, na sociedade capitalista. Com isso, a função formativa tinha perdido espaço para a da disciplina em função do capital, sob o objetivo do lucro. Nesse contexto, os métodos e pedagogias, que hoje chamamos de modelos tradicionais, ganharam espaços significativos pois atendiam essa “necessidade” capitalista.

Mas como essas informações respondem à questão deste texto? Na verdade, a resposta está em uma outra pergunta: quem educamos? A consideração está em uma reflexão que os sistemas tradicionais não levam em conta: nossas salas de aula estão recheadas de sujeitos, com consciência própria e uma história única, e não objetos ou um rebanho.

As juventudes que permeiam as nossas salas de aula, não podem ser tratadas como seres sem luz. São sujeitos. E diversos. E é por causa da diversidade que algumas pedagogias não atingem os objetivos de formação, mas sim os dos mercados consumidores que entendem que o único objetivo de vir para a escola é o de se preparar para o trabalho. É nesse complexo e líquido mundo (BAUMAN, 2001) que o professor precisa dar a sua aula de modo efetivamente formativo, com uma pretensão essencial de formar cidadãos, mais que apenas formar operários para o mundo do capital.

Geralmente com suas roupas coloridas; seu domínio da tecnologia, quando não estão do lado de lá do divisor digital; seus novos hábitos e usos; sua expressão de aborrecimento com a escola, tédio ou como se lhe chame; sua convivência entre si, numa cápsula de linguagens cifradas onde somos estrangeiros, as juventudes

não permitem traçar uma só fotografia. Elas são várias, muitas conforme as condições socioeconômicas e culturais, e os países, regiões e ambientes onde vivem. (UNESCO *apud* GOMES, 2010, p.65)

A precarização da reflexão sobre o mundo e a identidade juvenil, em oposição de uma propaganda alargada de estereótipos, acaba atraindo os profissionais da educação a não mais lutar e sim fazer o “seu” trabalho, ser remunerado, aceitar como natural, não o questionando. Assim, as salas de aula tornam-se palco da atuação de um docente com um viés técnico/instrumental, não criando espaços para o desenvolvimento de um sujeito (GUERRA; BELLENZIER; FÁVERO, 2022, p.4). O relatório elaborado pela UNESCO (GOMES, 2010), tem elementos significativos aos quais podemos ressaltar e que precisam ser refletidos. Peguemos a ideia apresentada no texto sobre as juventudes e o domínio da tecnologia. A carga estereotipada desse elemento é significativa, pois tal domínio tecnológico, não é uma expressão unânime de todos os jovens. Talvez o que vemos é que um grande grupo tenha acesso a um dispositivo que possibilite o contato com várias tecnologias recentes, mas o domínio não é uma constante. Observemos o que aconteceu na pandemia do COVID/19. Muitos estudantes, em todos os níveis de educação formal, tiveram inúmeras dificuldade em acessar as ferramentas que as escolas e universidades disponibilizaram. Nesse contexto, alguns jovens foram ágeis, pois tinham domínio, condições financeiras e suporte familiar para fazer os acessos e continuar os processos educativos de uma forma satisfatória. Para outros, as dificuldades de domínio tecnológico apareceram e precisaram ser sanadas, seja com auxílio, seja com conhecimentos necessários para entender o funcionamento. Mas ao dizer que todo jovem é um ser conectado, afirmamos que o acesso às ferramentas e aos meios tecnológicos são um princípio “*sine qua non*” para a vida juvenil. Assim abre-se um mercado importante de consumo, pois encontrar um jovem que não esteja conectado torna-se uma aberração. Dentro de

uma sala de aula, como todos os jovens são seres de domínio tecnológico, não acompanhar a ordem de tecnologias é estar atrasado no mundo.

É por isso que a pergunta sobre “quem é que educamos?” deveria fazer parte das reflexões de forma cotidiana e constante na vida discente. Entender quem é a criança, o adolescente e o jovem que sentam nas carteiras das nossas salas de aula, configura uma ação de libertação do modelo tradicional, para uma formação baseada nas mais progressistas estruturas de desenvolvimento de conhecimento.

Um modelo que podemos analisar como capaz de romper a lógica de formação para o consumo e o capital é a proposta de Dewey. A reflexão, como objetivo final, constitui-se em uma perspectiva emancipadora e coloca o ser humano em um patamar de construção de um cidadão capaz de atuar na sociedade de forma democrática. É como diz Pedro Angelo Pagni (2011, p. 47):

Seguindo os passos do procedimento científico de investigação e pesquisa, esse modo de pensar reflexivo foi almejado por Dewey como um fim de toda a educação. Isso porque tal pensar poderia emancipar-nos da ação ‘meramente impulsiva e rotineira’, tornando-nos capazes de ‘dirigir nossas atividades de revisão e planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes.

A estrutura e a necessidade de entender que os que estão envolvidos com o processo educativo, sejam elas crianças, adolescentes, jovens ou adultos, constituem-se de experiências. E quando conscientes dessa experiência, passada pela reflexão, constituem-se em aprendizagem com sentido, que deveria ser o signo essencial de uma educação de qualidade, ao contrário de uma educação baseada em um resultado numérico e estatístico. Contudo, para que a reflexão da experiência aconteça, o entendimento do docente sobre a identidade do discente é fundamental, pois senão a análise da experiência poderá ser preconceituosa, desres-

peitando a individualidade e a história do ser envolvido, sujeitando-a ao conhecimento do docente.

A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo, quem tenha menos experiência. [...] toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação. A pessoa amadurecida, para pôr o problema em termos morais, não tem o direito de recusar ao jovem, em dadas ocasiões, a capacidade de simpatia e compreensão que sua própria experiência lhe tenha dado. (DEWEY, 1971, pp.29-30)

A responsabilidade adulta do docente diante da incipiência juvenil deve ser respeitosa com a experiência do estudante. Pois, só assim, colabora para uma aprendizagem significativa, a partir do reconhecimento concreto dos meios que modelam o sujeito, bem como o ambiente ao qual ele está inserido, pois esses elementos que constituem a sua individualização. E essa é uma segunda indagação que precisa de uma maior reflexão.

Educar pela pessoalização ou pela humanização?

Como apresentado no capítulo anterior, é na relação entre os humanos que a educação estabelece-se. A natureza da escola, principalmente aquela proposta pela relação de um mestre e os seus discípulos, mostrou-se como o centro de conservação dos conhecimentos historicamente acumulados. A profissionalização, produzida principalmente com o advento da instrumentalização do saber, transformou a escola em fábrica de futuros sucessos sociais. O melhor no vestibular, o melhor no ENEM, o melhor na profissão, etc. Os anos 90 e seguintes trouxeram, da administração empresarial, conceitos que endureceram os processos educativos, mas que demonstraram para as pessoas as pseudo-benesses de tais ações. A educação tornou-se um nicho de mercado rentável. A função social da escola ganhou uma adversária à altura: a função lucrati-

va. A educação realizada pelo governo ou por entidades sem fins lucrativos começam perder espaços, pois não apresentam mais a “*qualidade*” (CHARLOT, 2021) necessária para que o estudante egresso do sistema escolar consiga garantir um futuro.

Esse cenário abriu espaço para materiais escolares e livros que eram produzidos com as melhores práticas de mercado. Com o advento das avaliações externas, efeito produzido pelo PISA (Avaliação Internacional de Aprendizagem da OCDE), tais materiais tornaram-se mercado promissor que atraiu capital especulativo. Criaram-se sistemas de ensino altamente promissores. Grandes grupos empresariais criaram e/ou compraram escolas expoentes para apresentar seus produtos e assim vendê-los para outras escolas, públicas e particulares.

Um dos diferenciais desses sistemas está na oferta de ferramentas que garantem uma individualidade dos resultados, apresentando para professores, coordenações e pais, uma leitura detalhada de como está a aprendizagem dos alunos.

Essas ferramentas parecem, em um primeiro momento, a concretização do respeito ao indivíduo estudante, pois mostra a evolução e os resultados, de forma a poder fazer um acompanhamento mais preciso durante o ano letivo e assim poder ajudá-lo a desenvolver um aprendizado melhor. Essa é a proposta dos sistemas de personalização da educação.

De forma geral, isso pode significar um avanço significativo, com a ajuda da tecnologia de inteligência artificial. É inegável que conseguir acompanhar os resultados dos estudantes apontando forças e fraquezas nos conteúdos trabalhados em sala de aula e poder atacar deliberadamente o que não foi aprendido pode ser uma ajuda. O problema são os parâmetros que determinam a construção da aprendizagem. As notas relativas aos acertos em questões objetivas? A devolutiva dos conteúdos estudados em forma de respostas pré-estabelecidas? E o processo da construção de um sujeito autônomo? E a ética? Como se faz para mensurar?

A educação é um processo que deve levar em conta muito mais que os resultados quantitativos. Essa personalização rompe com um dos artigos que tem como objetivo transformar a educação brasileira em um processo que prioriza as atitudes, os valores e a construção do ser humano, segundo a própria inspiração de Darcy Ribeiro, que dá nome à lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) queria retirar o peso da avaliação quantitativa da formação de jovens no país. O sistema de notas deveria ficar abaixo de todas as considerações de crescimento do sujeito, suas capacidades diferenciadas, seus valores que o constituem como cidadão, suas ações de construção de um mundo melhor. As ferramentas, salvo pouquíssimos casos, não apresentam um projeto de formação humana. São formadas de provas objetivas ou redações, com critérios matemáticos associados a médias que devem ser atingidas¹⁷. Médias essas que não levam em conta todo o progresso orgânico, ou seja, que deve considerar dimensões de formação do conhecimento, tempo da aprendizagem, ambiente familiar e social, condições socioeconômicas, história de formação da consciência e principalmente a possibilidade de protagonismo do processo de ensino-aprendizagem.

A pessoalização do estudo e da pedagogia deveria ser um fator de estudo constante, mas não para que se possa medir resultados, mas sim, para estruturar um processo formativo que garanta a compreensão do sentido da aprendizagem, bem como o respeito pelas individualidades humanas. Não para apresentar resultados diferentes em métodos iguais, jogando na responsabilidade no professor e atribuindo-lhe a tarefa de fazer com que esse resultado melhore.

¹⁷ Essa observação que passo a fazer sobre o sistema de notas que privilegia o quantitativo sobre o qualitativo, ainda precisa de dados concretos, mas a observação geral da experiência docente vê que a maioria dos estudantes, com o apoio do discurso dos pais, se contentam com a média, logo este sistema de notas cria indivíduos medíocres. O que importa é passar de ano, para tanto a busca da excelência é posterior a média. Se atingir a média está bom. Esses chavões do senso comum estimulam a educação que busca objetivos médios e não a formação integral do ser humano.

Entramos em outro problema grave da pessoalização que é a formação continuada docente. Quando se contratam ferramentas com o objetivo de melhorar os resultados numéricos, sem a reflexão pedagógica, adquirimos uma formação para adequação ao sistemas, ou seja, seguir a cartilha dogmática que deve ser percorrida à risca, para que os resultados prometidos sejam atingidos. O modelo foi amplamente testado em uma escola “x” e nessa os resultados aconteceram. Logo, se os resultados não foram conquistados conforme o pacote educacional tinha prometido pelo seu consultor comercial, a culpa não é da empresa criadora do sistema, mas da escola e dos seus professores que o aplicam. Na ironia dessas empresas está implícita a contradição à proposta educacional. Como um mesmo processo poderia funcionar em ambiente diferentes, com professores diferentes, famílias diferentes, estudantes diferentes? Isto não é uma generalização?

O bom é que ainda existem programas em que a proposta está alinhada a uma perspectiva mais humanizadora, ou seja, não criam sistemas fechados de aprendizagem, mas oferecem propostas que são meios e não fins educacionais e intercalam as sugestões de conteúdos e atividades, com a autonomia do professor de gerenciar o trabalho pedagógico, o que exige uma constante atualização, mas não o deixa alienado a uma proposta fechada e não refletida.

Aqui está o compromisso com a educação *versus* o mercado. Quando a direção escolar e os seus docentes não estão comprometidos com o desenvolvimento integral do ser humano e desejam apenas o ganho capital, não interessa os meios e sim os fins. Não importa a escolha da ferramenta e sim a que oferecer os resultados necessários para a captação de estudantes e no caso das secretarias de educação, apresentarem melhoras de índices determinados como adequados para parametrizar a qualidade da educação (CHARLOT, 2021, p. 7).

Com essas demandas que pressionam as escolas e redes de ensino, o pensamento reflexivo proposto por Dewey fica precarizado. O ensino tradicional

ganha poder e assume os métodos de ensino nas salas de aula. Justificada pelo marketing, a apresentação de resultados tanto para os pais quanto para a sociedade, tornam-se parâmetros.

Porém, a realidade de nossas escolas não demonstra isso. Cada vez mais a evasão escolar ganha destaque pelo aumento constante. A desmotivação juvenil nas salas de aula é cada vez mais pauta das conversas nas salas de professores. O desrespeito entre estudantes e professores virou não apenas um problema a ser resolvido nos serviços de orientação educacional, mas foi parar na delegacia. A relação das escolas com as famílias transformou-se em uma relação comercial de prestação de serviço, não só nas redes privadas, bem como nas redes públicas, onde as famílias entendem a obrigação do estado não só com o ensino, mas também de todo o processo de educação que deveria ser dela.

Porém o discurso de “terra arrasada” não pode ser pauta de generalizações. A cada dia vemos um esforço homérico de professores e professoras pelo país na busca de uma mudança epistemológica remando contra a maré do mercado e propondo uma formação integral a partir de uma proposta em que o princípio educacional é o espaço reflexivo e crítico, com práticas educativas que fortalecem a autonomia e a responsabilidade social (GUERRA; BELLENZIER; FÁVERO, 2022, p.4). O professor comprometido é o único que pode realmente romper a barreira do mercado e proporcionar uma educação reflexiva. E isso passa pelo seu *éthos*, como diz Hilgert ao se referir ao trabalho educacional de Elli Benincá:

[...] o *éthos* do enunciador não decorre, portanto, de autodeclaração. O *éthos* de um professor competente, no dizer de Fiorin (2008, p.139), “constrói-se na maneira como organiza as aulas, como discorre sobre os temas, etc. à medida que ele vai falando a matéria, vai dizendo sou competente”, e não ao dizer de si mesmo, eu sou competente. Se assim procedesse, revelaria, a depender do contexto, o *éthos* de um sujeito convencido, vaidoso ou mesmo arrogante. Em síntese, ainda segundo Fiorin (2008), as marcas

do éthos do enunciador revelam-se na recorrência de elementos temáticos, composicionais, e estilísticos na construção do discurso, o do texto, como, entre outros, os assuntos em foco, o modo de construção dos personagens, a configuração argumentativa, os recursos figurativos, o nível de linguagem usado, o ritmo da enunciação. (MÜHL, 2022, p.157).

É nesse discurso que o ensinado ganha sentido e vira aprendido. Aqui entra a nossa próxima questão: o que o jovem quer aprender e o que ele tem para nos ensinar? Será que estamos preparados para encarar este desafio?

O que o jovem quer aprender e/ou o que ele quer ensinar?

Quando olhamos para dentro das salas de aulas vemos o tédio como uma constante, que contrasta com o recreio barulhento e animado. Claro que todos estamos imersos em um mundo de estímulos imediatistas e líquidos como diz Bauman (2001). Poderíamos listar questões e culpados dessa desmotivação. Porém, preferimos trazer presente um questionamento de Masschelein e Simons: “[...] a escola não é sobre o bem-estar, e que falar em termos de (des)motivação é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesse com satisfazer necessidades” (2014, p. 5). Na verdade o tédio está numa pressão sobre a escola e os professores que não precisaria ter. Veja o que diz Gomes (2010, p. 93-94):

O professor há muito tempo não é fonte concentradora, o sol da escola, a luz da educação. Cabe-nos ser humildes e conscientes de que somos apenas fonte do saber dialogal; o que nos cabe educar, mudos, pelo exemplo, com sólidos fundamentos éticos (palavras voam, exemplos ficam); que somos uma entre muitas luzes e o nosso dever é fazer a diferença ainda que como vaga-lumes. Não nos cabe as micro vaidades, nem a síndrome do pequeno poder. Devemos escolher um lugar modesto à mesa e certamente seremos chamados para um lugar de honra. Para tudo isso, necessita-

mos integrar pensamentos, sentimentos e ações, em perspectiva holística, durante toda vida.

A atividade dialogal deveria ser a saída a essa pressão, pois precisamos colocar os objetivos e propósitos do processo educacional de maneira clara. A sociedade pós-moderna tornou a escola um depósito de crianças e adolescentes para dispensar os pais de suas responsabilidades paternas a fim de dedicar o seu tempo útil aos propósitos consumistas. Essa problemática aparece em momentos como os feriados escolares que não correspondem ao feriado dos pais ou, principalmente nas férias escolares. Os pais não sabem o que fazer com os filhos e aí aparecem as empresas, ou mesmo as escolas, que oferecem serviços recreativos que entretêm os filhos, enquanto os pais dedicam o seu tempo àquilo que é mais importante do que educar filhos: trabalhar e ganhar dinheiro.

A pressão da escola em tempo integral e com mais dias letivos, não está na preocupação com o processo de ensino aprendizagem, mas com o deixar os filhos sobre o cuidado e a segurança de outrem. Porém, Martha Nussbaum (2015, p. 45) alerta que “As escolas são apenas uma influência sobre a mente e o coração em formação da criança. Grande parte da tarefa de superar o narcisismo e desenvolver a preocupação com os outros tem de ser feita dentro da família”. E é nessa guerra de responsabilidades e conteúdos que estão os nossos jovens. O que é dito em casa e na escola, são por vezes contraditórios. Criam conflito desnecessário e que contrapõe o ideal de formação. A formação baseada em instrução não deveria ser contraditória, ou pelo menos, não ser motivada por interesses individuais, mas sim com uma perspectiva de fazer o estudante um cidadão do mundo.

(...) o verbo instruir (ausbildung) usado na passagem citada [“Tu vês bem que tudo para mim só se encontra no teatro e que somente se encontra no teatro e que somente nele posso mover-me e instruir-me livremente” (GOETHE, , 1998, p. 353)] expressa precisamente esta noção ampla de formação que se apoia no

desdobramento de todas as capacidades humanas, e não somente daquelas que atendem interesses específicos, normalmente impostos pelas forças sociais e culturais mais poderosas (DALBOSCO, 2019, p.53).

Os estudantes desde pequenos são questionadores, começando pelos “porquês” dos menores, como também pela rebeldia dos jovens. Essa capacidade questionadora é podada quando os interesses dos adultos são sobrepostos à instrução, impelida pela dogmatização de saberes construídos pelo senso comum. Não que devamos aceitar a rebeldia, mas precisamos transformá-la em revolução no seu termo etimológico. A palavra revolução deriva do latim *revolutio*/revólver, que significa dar voltas, completar voltas e que ganhou notoriedade com a publicação de um livro de Copérnico de 1543 intitulado *De Revolutionibus Orbium Coelestium*, que descrevia a volta que os planetas completavam em torno do sol. Veja que o conceito ganhou uma perspectiva não de mudança completa de todas as coisas. Não é abandonar o que se tem para constituir coisas totalmente novas. O que Copérnico apresenta é uma releitura das coisas que já existiam, somente eram lidas de uma maneira que, até aquele momento, (o que para alguns em nossos dias continuam sendo assim) parecia ser o que realmente era. A perseguição a Copérnico deu-se, não por ele questionar o modelo que se tinha, mas porque afrontava os interesses de alguns: o poder. O que justificava alguns estarem nesse poder era alicerçado pelas bases do modelo de Ptolomeu, onde a criação divina ficava no centro e portanto, esse poder era dado aos representantes pelo criador. O interesse tentou matar a revolução. Assim também na sala de aula, quando não se respeita as indagações, mata-se o poder revolucionário da educação, pois causa medo aos interessados em manter-se com o poder do conhecimento e o poder político.

Claro que esse poder dos questionamentos pode e deve ser trabalhado a fim de propor a sistematização, o rigor e a reflexão, a partir da comparação com os conhecimentos historicamente acumulados pela

humanidade. Isso evita a teimosia das vontades e das opiniões (o que os gregos antigos chamavam de doxa) a fim de possibilitar a pesquisa que constrói ciência (episteme), que corrobora para a criação de novas possibilidades de transformar a vida para melhor e por consequência para um mundo melhor.

Retomemos a questão, o que os jovens querem aprender? Não podemos afirmar as individualidades das juventudes, mas podemos utilizar as pesquisas de Damasceno (2001, p. 14-15) que em anos de pesquisas e investigações podem nos ajudar com alguns indicativos, como esse depoimento:

Grande parte dos depoimentos destaca que o sonho da maioria dos jovens consiste em ter um estudo digno para que assim, possam arrumar um trabalho para no futuro garantir boas coisas para si, e sua família, realçam que não estão se referindo somente ao dinheiro, mas também, as novas amizades, o emprego, a gente ergue a cabeça e levar a vida em frente para conseguir um serviço, um emprego que leve seu futuro e mais alguém que você puder realizar um sonho que se sonha para todos, me formar e ter um bom emprego, esse é o meu sonho. Ressaltam que o jovem sonha bastante, um dos meus sonhos que eu desejo que se realize é que primeiro eu quero terminar meus estudos, arranjar um bom emprego, ajudar meus pais, ajudar alguém que precise, casar, construir uma família, se tudo isso acontecesse para mim acho que já era bom o bastante.

Os conteúdos estudados pouco representam a juventude atual. Também não faziam sentido as gerações passadas. Para essa última, a educação era o único meio de transformação social. A geração atual descobriu que é possível mudar de vida economicamente sem perpassar pelo processo escolar e que estão lá porque existe uma pressão legal que os obriga.

Os jovens querem poder encontrar sentido. “O tédio da escola, em parte ponderável, está ligado às origens socioculturais do aluno, às cultu-

ras adolescentes/juvenis e à própria crise de legitimidade, dimensionada por Habermas e outros.” (GOMES, 2010, p.92). A escola tornou-se um lugar não legítimo no seu espaço de formação. Na palma das mãos estão informações que muitas vezes trazem tantos conteúdos mais significativos, do que o professor se esforça para explicar em muito mais tempo e sem significância.

É aqui que se exige uma revolução educacional, ou seja, fazer com que os estudantes busquem enxergar novas possibilidades de desenvolver novas perspectivas. Assim “[...] a educação não significa apenas assimilar passivamente as tradições culturais, mas desafiar a mente para que, em um mundo complexo, ela se torne ativa, competente e cuidadosamente crítica”. (NUSSBAUM, 2015, p.18). É por isso que a escola pode ser revolucionária e apresentar um projeto de mudança associando as experiência de todos os sujeitos do processo como meio de questionamento a partir do diálogo como propões Dewey (1971, pp.53-54):

A responsabilidade primária do educador não é apenas de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo o que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas.

E a forma essencial para aproveitar as experiências dos jovens e transformá-las em uma possibilidade revolucionária da escola em busca da construção de um mundo melhor está associada ao diálogo. Quando a liberdade da conversa organizada acontece nas salas de aula, a produção coletiva de novos conhecimentos estabelece-se e a aprendizagem realmente ganha sentido. Elas não partem de imposições, mas de situações que são próprias das vivências. Cria-se um efeito cultural que altera o ciclo autoritário dos modelos tradicionais, para um modelo democrático

que possibilita a autonomia e a autoria do processo de ensino-aprendizagem.

A proposta humanizante estrutura-se pelo conhecimento do ser humano (GOERGEN, 2019, p.13), pois, se esse não for o fim, estamos apenas preocupados com os ditames do sistema e toda a perspectiva da formação integral não condiz com a força dos anseios humanos e dá lugar aos anseios da lógica do mercado. O que se pode responder ao final desta parte é que o jovem quer ter um ambiente para discutir o seu espaço. Não o espaço imposto por uma sociedade que quer formar indivíduos comprometidos com a ética do mercado que diz que o que é bom para o sistema deve ser bom para o sujeito (GOERGEN, 2019, p. 8).

Esses jovens devem estar notando a falta dos pais em casa. Os bem remunerados ou aqueles que ganham pouco nunca estão em casa, pois estão correndo atrás do financeiro, mesmo que isso comprometa o humano e suas realizações internas. Talvez o jovem queira aprender como lidar com conteúdos que possam resolver os problemas que ocorrem em casa, no clube, na vila, no trabalho, na festa, o que na realidade não acontece. Talvez o que os jovens queiram na sala de aula, é poder ter espaço de fala, de confrontar as dores e sofrimentos, pois a escola aparece como o único espaço de terapia, de alimentação, de motivação, de conforto, de cuidado. E esse espaço é o ideal de escola. E a ausência desse espaço confronta com o ideal de socialização do indivíduo.

Portanto, a questão sobre o que o jovem quer não é final, é dinâmica como a identidade juvenil. O que eles procuram está associado a essa identidade, fora da pressão do mercado que exige deles a resposta da pergunta: o que você vai ser quando crescer? É uma pesquisa que, em um país continental como o Brasil, não vai obter resposta homogênea, muito menos vai apresentar respostas, pois a liquidez do mundo contemporâneo faz com que a premissa de Heráclito¹⁸ se estabeleça na prática.

¹⁸ "Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras." Heráclito.

Considerações Finais

Diante dos enunciados apresentados podemos estabelecer algumas conclusões significativas. Todavia não são respostas definitivas, como instáveis e heterogêneos são os jovens brasileiros. Tais conclusões levam-nos a afirmar sim algumas necessidades para as inquietações da formação juvenil. A primeira afirmação é que precisamos com urgência romper com a lógica do mercado de preparação para o sistema de trabalho que tem como premissa o lucro, e em que a alienação e a disciplina são as prioridades nos métodos pedagógicos. Em face a essa ruptura, é preciso buscar uma pedagogia baseada na perspectiva do aprendiz, do pensar reflexivo a partir da abordagem dos sentidos estéticos, éticos e políticos (DEWEY, 1979).

Segundo, é preciso que as salas de aula sejam espaços de fala das juventudes, em sua pluralidade (nesse conceito englobam-se os conceitos de criança e adolescentes), em sua dinâmica, em sua liquidez. O respeito pela diversidade torna o processo de ensinar e aprender um processo mais complexo, porém mais significativo, pois estrutura-se nas realidades dos jovens e não em seus estereótipos criados pelo mercado e seu complexo processo de marketing para criar grupos consumidores. Quando temos sujeitos reflexivos e autônomos, com espaços democráticos dentro da escola, teremos cidadãos emancipados, comprometidos com uma ética social universal que garanta o bem comum como princípio.

Terceiro, “a escola não é responsável sozinha por todos os fatores que conduzem aos resultados educacionais” (GOMES, 2010, p. 92). Assim como o professor não pode carregar toda a culpa pelo processo educacional. Eles devem ser compartilhados com a família e com a sociedade. Para que escola e professores consigam fazer frente a essas suas responsabilidades, é preciso questionar mais suas práticas e quem está sendo preparado para as aulas. É preciso questionar e auto-avaliar o trabalho docente e suas consequências para a sociedade.

Quarto, as tecnologias são essenciais para auxiliar e modernizar os processos de ensino-aprendizagem, o que não se pode é torná-las o centro da educação. Lembrando que o centro da educação é o ser humano e o fim da educação é a formação desse para ser um cidadão comprometido com a construção de um mundo cada vez melhor para eles mesmos. Não que gerem lucro, mas que garantam a felicidade estruturada no Bem Comum. Assim, as escolas e redes de educação, ao escolher sistemas e ferramentas de ensino-aprendizagem, devem levar em consideração as prioridades educacionais e não os resultados que contemplam a qualidade que o mercado exige com o propósito único de dar continuidade a lógica e a ética do lucro. Lembrar que a própria lei maior da educação brasileira exige que os aspectos qualitativos dos estudantes devam prevalecer sobre os aspectos quantitativos. São esses fatores que vão corroborar com os outros três pontos, pois de nada adianta termos propósitos humanistas, se estamos atrelados a um sistema fechado que exige a operação do processo em que os resultados quantitativos são os definidores do sucesso escolar.

Para além destas considerações, o ponto maior dessas indagações está na perspectiva de garantir que os nossos jovens não percam ao longo do processo educacional a sua capacidade de indignação, tão necessária para que o poder revolucionário da educação possa auxiliar na construção de um mundo em que todos possam viver um Bem Comum.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

CASTRO, Beatrice. **Pessoalização VS. Personalização**: Como é feita a comunicação com seu cliente?. abccomunicacao.com.br. 2021. Disponível em: <https://www.abcdacomunicacao.com.br/pessoalizacao-vs-personalizacao/> .Acesso em 20/11/2022.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81286, 2021.

DALBOSCO, Claudio Almir. Metamorfose do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. IN.: DALBOSCO, Claudio A.; MUHL, Eldon H.; FLICKINGER, Hans-Georg (org). **Formação Humana (bildung)**: despedida ou renascimento. São Paulo: Cortez, 2019. 262p.

DAMASCENO, Maria Nobre. Trajetórias da juventude: caminhos, encruzilhadas, sonhos e expectativas. In: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo (orgs.). **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2001. p. 09-24. file:///C:/Users/0900848/Downloads/2001_capliv_mn_damasceno.pdf

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1971.

FOUCAULT, Michael . **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GOERGEN, Pedro L.. Cultura e Formação: a ideia de formação humana na sociedade na sociedade contemporânea. **Revista digital Pro-Posições**: Campinas, SP. V. 30. e20170193. 2019. p21. (<https://www.scielo.br/j/pp/a/DKNPcT3ZVd3T67p9tXHWXwQ/?lang=pt>)

GOMES, Candido Alberto. Os jovens que “Ensinamos”. IN.: FREITAS, Lêda Gonçalves de; FILHO, José Leão da Cunha; MARIZ, Ricardo Spindola. **Educação Superior**: princípios, finalidade do ensino e formação continuada de professores. Brasília: Universa: Líber livro, 2010. 165p.

GUERRA, Simone Zanatta; BELLENZIER, Caroline Simon; FÁVERO, Altair Alberto. Juventudes e ensino superior: construindo novas relações pedagógicas. **Educação em Foco**, Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, v.26; p.1-13, setembro, 2022.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo** (1927), Partes I e II, tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico -filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a Educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. 2.ed. revisada e atualizada. Curitiba: CRV, 2020. 284.p.

MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo. **Formação de educadores-pesquisadores:** contribuições de Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. 435 p

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editoras WMF Martins Fontes, 2015.

PAGNI, Pedro. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In: FÁVERO, Altair Aberto; TONIETO, Carina (org). **Leituras sobre John Dewey e a educação.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2011, p.43-60.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE PLURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA DOCÊNCIA HUMANIZADORA

Andrezza Tiana Pessutto - UPF

Catiane Richetti Trevizan - UPF

Thiago Radünz da Silva - UPF

Introdução

Entender as juventudes que ingressam no ensino superior, oriundas de um contexto social heterogêneo, dinâmico, carregado de multiplicidade e em constante transformação, é crucial para enfrentar os desafios que emergem nas instituições de ensino, em especial, no que tange à docência universitária, onde, além de formar tecnicamente, urge a necessidade de educar para o humano, para o sensível, incorporando, no jovem estudante, a concepção de pertencimento ao meio em que está inserido.

Partindo dessa premissa, objetiva-se elucidar sendas para auxiliar os anseios das juventudes plurais, fazendo um breve diagnóstico desse público. Pretende-se dar conta de visualizar possíveis alternativas para uma educação eficaz, que promova a formação integral dessas juventudes.

Além do exposto, o objetivo geral do artigo é o de promover reflexões acerca do tema educação estética, como meio para potencializar a educação das juventudes que efetivam sua matrícula no nível superior.

A questão norteadora que baseia o estudo é: De que forma a educação estética pode contribuir na formação continuada docente, bem como privilegiar a formação das juventudes que ingressam no nível superior, oportunizando condições para constituírem-se cidadãos do mundo? Trabalha-se o texto na perspectiva de fazer uma análise dos referenciais bibliográficos que tratam do tema de forma analítica para desenvolver uma pesquisa de natureza básica e qualitativa. Utiliza-se o método hermenêutico, fundamentado nos estudos de Gomes (2010), Copatti e Moreira (2015), Nussbaum (2015), Bellenzier, Guerra e Fávero (2021), Loponte (2017), bem como o aporte da legislação vigente, o Estatuto da Juventude, entre outros.

Busca-se também apresentar estratégias pedagógicas baseadas na estética e que possam contribuir na formação dos jovens da atualidade, auxiliando na elucidação de educadores nessa modalidade de ensino.

Juventudes plurais: Análise sob uma perspectiva contemporânea

Quem são os jovens que se acredita possuírem o direito de tornarem-se cidadãos do mundo? De fato, a universidade está cumprindo com o seu papel de formar integralmente essas juventudes? Partindo desses questionamentos, busca-se fazer um breve resgate histórico e discorrer sobre o tema proposto. É recente a legislação que institui o Estatuto da Juventude e versa sobre o direito dos jovens, bem como os princípios e diretrizes das políticas públicas da juventude, instituindo o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE, mais precisamente a Lei Nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. A lei em questão considera como jovem a pessoa com idade entre 15 e 29 anos e traz, como princípios para as políticas públicas desse grupo, a promoção da autonomia e emancipação dos jovens; valorização e promoção da participação social e política; respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva; reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, entre outros (BRASIL, 2013).

Tais princípios são garantias estabelecidas em lei, mas, na prática cotidiana, quantos jovens usufruem seus direitos? Esses direitos são iguais para ambas as classes? Tratar das juventudes, segundo a lei, é traçar uma linha de tempo de 14 anos. Para Bellenzier, Guerra e Fávero (2021), a idade que a lei determina como juventude mostra a ampliação dessa faixa etária, enquanto algumas sociedades reconhecem como adultos, outros reconhecem como criança, mas independente do recorte temporal, cabe entender como se constroem, reconstroem e desconstroem cotidianamente essas juventudes. Entender como as juventudes constroem socialmente a sua identidade é fundamental para analisar o consumo cultural, perceber os movimentos sociais que eles vão aderindo, bem como analisar o perfil dessas juventudes plurais. Para Gomes (2010), diante da diversidade apontada, pode-se afirmar que as juventudes atuais não mais permitem traçar uma só fotografia. Elas são várias, conforme as condições socioeconômicas e culturais dos países, regiões e ambientes onde vivem; as juventudes constituem-se de modo cada vez menos estável, complexificando a educação e desafiando os docentes na construção de novas práticas educativas; ficam inquietos ao ouvir longas aulas. Eles querem agir, como os adultos levaram-nos a fazer em diversos campos, e serem coautores do processo; vivem um contexto diferenciado, numa sociedade em rede, na era da informação.

O mesmo autor argumenta que, para compreender as juventudes, é necessário entender o mundo que se está inserido, a educação e o mundo contemporâneo são vistos sob outra perspectiva, a qual Bauman (2007, *apud* Gomes, 2010, p.67) denominou de modernidade líquida. O contexto atual remete para sociedade puramente consumista, onde se faz presente a necessidade extrema em consumir, não importa se o sujeito tem condições de adquirir o produto, se não tiver, apela-se para o crediário, o importante é estar na moda, ter o celular de última geração, roupas de marca, entre tantos outros objetos que o mercado, em constante frenesi, leva as juventudes ao consumo desenfreado, permitindo o prazer

imediatamente, com vistas a “alcançar” a felicidade. Oportuno chamar a atenção que esses bens consumidos possuem pouca duração e que são rapidamente descartados, permitindo à sociedade em geral, especialmente, às juventudes entrarem nesse círculo vicioso. “Assim, nossa cultura imediatista se manifesta sobretudo pelo mercado consumidor, apoteose da cultura líquida, efêmera e consumista.” (GOMES, 2010, p.73)

Nessa perspectiva, as juventudes foram se constituindo e aprenderam que uma vida feliz é uma vida de consumo, o importante é a satisfação imediata, o prazer é para o agora, “[...] não desejam uma carreira nem parceiros para toda vida.” (GOMES, 2010, p.73) Assim sendo, para o autor, diante desse contexto, nem mesmo os conhecimentos precisam ser acumulados, o que foi imposto às juventudes é o que muda rapidamente, tudo tem prazo de validade, a virtude passou a ser flexibilizada, como também as qualificações e o conhecimento. A própria educação passou a ser comercializada. Os empresários educacionais estão a postos e disponibilizaram a formação dos alunos nas “prateleiras” do mercado neoliberal, seja através de cursos, de plataformas digitais, de programas educacionais, entre outros, em que o único objetivo é o lucro. Então, como pensar a formação dessas juventudes se existe o desejo de torná-las cidadãos do mundo?

Talvez, em termos sociais e educacionais, deva-se expandir o pensamento, além do local, regional, nacional e pensar no global. Neste sentido, são as contribuições de Nussbaum (2015) que alerta a nossa maneira de pensar. A autora destaca que se vive num mundo onde existe uma dependência conjunta de desconhecidos, onde todos dependem de todos. De fato, o mundo está interligado comercialmente, quase que em sua totalidade. Nussbaum ressalta que se está cooperando com milhares de culturas diferentes e, em contrapartida, sabe-se muito pouco ou quase nada sobre elas. A autora propõe que o sistema educacional deveria preparar as pessoas para que se tornassem “[...] cidadãos do mundo, ou seja, pessoas que percebem que seu país faz parte de um mundo com-

plexo interligado e que mantém relações econômicas, políticas e culturais com outros povos e nações.” (NUSSBAUM, 2015, p. 91) A autora sinaliza que, enquanto educadores, deve-se estimular a curiosidade das crianças e jovens no que diz respeito aos diversos grupos que compõem a sociedade atual, saber sobre suas histórias e as diferentes oportunidades que a vida vai proporcionando, ou seja, ir revelando as mais diversas fotografias que as juventudes vão produzindo no seu dia a dia. Nussbaum acredita que a educação deve proporcionar aos estudantes “alguns fundamentos básicos sobre as histórias e culturas dos inúmeros grupos com os quais compartilham leis e instituições” (NUSSBAUM, 2015, p. 91). No contexto contemporâneo, pode parecer utópico o desejo da autora, mas se deve concordar que o único meio em que a humanidade pode progredir exponencialmente é com o trabalho mútuo e com uma educação voltada para a cidadania universal, para que se expanda o entendimento sobre quem habita essa sociedade heterogênea, hedonista, dinâmica, de forma geral e não com focos escassos, como é trabalhada, atualmente, e dependendo de onde a escola está inserida.

É de suma relevância que as juventudes saibam como funciona o mundo materialista onde estão inseridas. A autora enfatiza que é necessário compreender a origem de cada produto que se utiliza diariamente, pois, para que o consumidor usufrua-o, alguém esteve por trás dessa manufatura e a autora chama a atenção para que se faça uma reflexão acerca das condições de vida desse ser humano, que tem participação direta no nosso cotidiano. Evidencia-se que, hoje, a maioria das pessoas não faz esse tipo de questionamento e muito menos pensa no próximo. De certa forma, esse comodismo de não se preocupar com o outro acaba tornando o ser humano insensível, arrogante, transformando-o cada vez mais em individualista e soberbo, excluindo as classes menos favorecidas e deixando mais longínqua a possibilidade de um crescimento global e igualitário.

Ela salienta ainda que o conhecimento histórico deve ser verdadeiramente correto e defende que a economia seja compreendida técnica-

mente, o que deve ser estimulado, ou melhor, implantado nos currículos desde a educação infantil, ou seja, com as crianças pequenas. Teoria que Dewey também defendia, pois ele acreditava que a educação tinha que estar voltada para a cidadania global e o conhecimento devia estar ligado com as situações cotidianas da vida humana, repletas de curiosidade, emoção, significado e, sobretudo, um aprendizado ativo, bem como com o domínio de uma língua estrangeira, ou seja, um conhecimento multiplural.

Nussbaum (2015) entende que a educação deve adequar-se para que todos tenham condições de viver numa “democracia pluralista”, multicultural, que, conforme as etapas de ensino, possam ser cada vez mais sólidas, sofisticadas, abrangentes. Sabe-se que é através unicamente da educação que se combate a ignorância, que se deve continuar esperançoso para com um futuro em que seja possível derrubar castas e desigualdades tanto por gênero, raça, procedência religiosa, entre tantos outros. Nesse contexto, surge a necessidade dos cursos de ciências humanas, entendidos como propulsores de interações respeitadas entre as juventudes e, conseqüentemente, nas sociedades em que estão inseridas.

Além das sociedades, conforme ressaltam Bellenzier, Guerra e Fávero, (2021), as juventudes estão presentes nas instituições educacionais, portanto, elas devem potencializar o processo de ensino-aprendizagem, recriando-se constantemente, como também acompanhar as transformações sociais de forma crítica e emancipatória. Para o docente universitário, é imprescindível fazer cotidianamente a reflexão sobre sua práxis educativa e porque não trazer para a sala de aula, em seus planos de ensino, as contribuições de Nussbaum.

Outro ponto relevante, segundo Bellenzier, Guerra e Fávero (2021), que influencia objetivamente a diversidade das juventudes é a massificação do ensino superior, que ocorreu tanto pelas políticas públicas, como pela expansão de instituições privadas com fins lucrativos. Essa massificação, para Gomes (2010), é “uma tendência à heterogeneidade sociocultural”. Por mais que seja salutar a diversidade nos espaços

universitários, existe o lado mais doentio que é o da desigualdade que assombra o país, intensamente com os jovens brasileiros, reflexão que Bourdieu denominou de capital cultural, que relaciona o desempenho escolar com a origem social dos estudantes.

Diante do contexto que as juventudes vivem, cabe, especialmente, aos docentes universitários, debater e compreender as desigualdades sociais, bem como os desafios que são impostos à educação, originados sobre como a sociedade produz-se, reproduz-se e transforma-se.

Para os autores, diante da diversidade contemporânea, em todos os seus aspectos, os processos educativos das juventudes “devem possibilitar a abertura para o diálogo e para a diferença, de modo a garantir, mais do que a formação técnica, a preparação para o mundo e o comprometimento com a sociedade”. (BELLENZIER; GUERRA; FÁVERO, 2021, p. 115)

Cabe então repensar o papel da docência universitária e da educação na sociedade atual, com ênfase no fortalecimento da humanização do ensino e buscar na educação estética as possibilidades para fortalecer esse processo, tema que será discutido na próxima sessão.

Contribuição da estética na formação dos jovens plurais e o papel do educador

A juventude da atualidade, com suas características sociais e culturais com diferentes necessidades, exige uma educação universitária remodelada e que, talvez, para muitos, possa significar um grande desafio instalado, levando em consideração o modelo tradicional preponderante. Cabe, inicialmente, questionar como superar tais desafios que emergem no meio educacional, tendo em vista a formação integral, humanizadora e que produza sentido para os nossos jovens? Nesse contexto, quais as contribuições da estética, na sensibilização do estudante?

Em caráter primário, entende-se que deve ficar claro para o leitor do presente artigo, que a docência universitária é compreendida, inicialmente, por formar para a carreira profissional. Tal importante função fortalece a ideia de que o ensino superior deve ser provedor de um ensino essencialmente focado no sucesso da profissão, caracterizado por repassar teorias e técnicas necessárias para a atuação no mercado de trabalho, que perpassa pelas exigências de uma sociedade prioritariamente capitalista. Considera-se, assim que isso é algo primordial para o desempenho da carreira escolhida pelo estudante, porém não é o suficiente.

Neste sentido, Dewey (1979, p. 5) contribui: “o principal propósito ou objetivo é preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida.” E para que o estudante esteja integralmente preparado, ele precisa, inicialmente, estar motivado para os aprendizados, estar pronto para sucessos e fracassos, saber conviver em sociedade, agir com sensibilidade e empatia, ser crítico e reflexivo.

Tendo em vista as carências humanas e sensíveis da nossa sociedade, o interesse está em construir socialmente a identidade dos jovens como atores sociais e criativos, no consumo cultural e nos movimentos sociais (FEIXA, NILAN, 2009). Além disso, não é raro encontrar ótimos profissionais na prática das técnicas, mas carentes de sensibilidade e humanidade.

Buscando a formação integral do jovem que ingressa no ensino superior, destaca-se a necessidade de uma aprendizagem que passe pela sensibilização. Toda nova técnica e teoria devem ter um aspecto motivacional intrínseco nelas, buscando mobilizar o estudante para o ensino e, para isso, convém utilizar a contribuição da estética como forma de humanizar o ensino.

Ao longo da história, foi atribuído ao termo “estética” a uma gama de significados, porém sempre ligados à "sensibilização". Segundo Ormezzano (2001 *apud* COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 126), “o termo es-

tético provém do grego *Aisthesis* e significa percepção totalizante, sensibilidade, conhecimento sensível” e definia-se pelo estudo e apreciação de obras de artes, remetendo ao conceito do “belo”, “prazer”. Entende-se apreciação como sendo a ação de vivenciar, perceber, sentir, e permitir-se ser acometido pela experiência estética.

Nas considerações de Eagleton (1993 *apud* COPATTI, MOREIRA, 2015, p. 128), a estética deve ser definida além das leis abstratas universais, devendo referir-se à experiência humana que permeia o sensível, como forma de integralizar o corpo e o espírito, utilizando-se, primordialmente, da arte e suas características ao construir o aprendizado por meio dos sentidos e da sensibilização. Nessa perspectiva, os estudos de Loponte motivam o aprofundamento da reflexão:

É de vida e arte que se trata aqui; de uma formação capaz de provocar certa atitude estética, não apenas em relação ao que se pode chamar de “obra de arte”, mas em relação à vida, com suas incongruências e pequenezas, na qual se podem incluir as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas com os estudantes, ou com a própria área de conhecimento dos docentes. (2017, p. 435)

Ao tratar de atitude estética, os autores referem-se ao ser humano, ver o mundo a partir das próprias vivências e percepções que estão baseadas em experiências anteriores, que perpassam pelo campo da sensível. Dessa forma, uma educação baseada na estética projeta um ensino que não pode ser ensinado, ou seja, um professor não pode ensinar um aluno a desenvolver-se integralmente ou sensivelmente, pois se trata de um processo que deve ser vivenciado por cada aprendiz por meio do despertar dos sentidos COPATTI; MOREIRA, 2015).

Levando em conta que os jovens da atualidade se constituem em diferentes níveis socioeconômicos e múltiplas culturas, qualquer técnica profissional, sendo ela apresentada por meio do sensível, não será aprendida da mesma forma, ou seja, estará vinculada às vivências já socializa-

das pelo estudante, que atribuirão mais ou menos significado e interesse pelo ensino que é apresentado.

Fazendo referência ao modelo de formação universitária tradicional, Copatti e Moreira (2015, p. 139) alertam que “o desenvolvimento de uma atitude estética na formação profissional é deixado de lado e a ênfase recai apenas nas teorias, não dando conta da formação sensibilizadora para o contexto social ao qual o profissional está inserido”. Não é raro encontrar-se, por exemplo, um médico que entende muito bem da medicina, porém não possui a sensibilidade em explicar aos seus pacientes a respeito da condição que lhes acomete, expressando empatia e respeito.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a prática educativa não deve separar a sensibilidade do inteligível, pois só assim haverá jovens e futuros profissionais, com formação integral e sensível diante da sociedade e dos contextos que viverão no futuro, ampliando suas percepções e compreensões sobre o mundo em que vivem, aprendendo a superar desafios com maior autonomia e maturidade, bem como desempenhar a sua profissão com mais segurança e de forma humanizada.

Para o presente estudo é relevante compreender a respeito da educação humanizada, a qual leva em consideração a subjetividade de cada jovem estudante, em qualquer área de formação, reconhecendo que cada indivíduo é completo, com sonhos, frustrações, medos. Diante desse cenário, cada pessoa deve ser compreendida em sua totalidade, sendo que os aspectos emocionais ganham importância no processo de ensino.

Nesse processo de busca por uma educação estética que favoreça a formação integral do sujeito, torna-se de total relevância pensar no professor universitário e suas práticas. De acordo com Confortin (2015), o bom professor é capaz de refletir continuamente acerca de sua prática em sala de aula, revisitando e (re)significando registros sistemáticos do trabalho realizado, equilibrando qualquer tipo de incoerência ou distanciamento do que se compreende ser uma boa aula, que contemple as

diferentes realidades dos jovens e projete para a realidade do mundo do trabalho.

Duarte Jr. (2008, *apud* Copatti e Moreira, 2015. p. 139) afirma que, ao pensar em “consciência estética”, compreende-se que se trata especificamente de uma ação mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, havendo integração entre os sentimentos, imaginação e razão, evidenciando, no agir corriqueiro, os valores e sentidos dados à vida. Dessa forma, deve estar presente na prática docente uma atitude ética e estética diante dos jovens, sendo esta uma das contribuições essenciais de um professor de universidade.

Uma das influências da estética está diretamente ligada à transformação da educação, educador e educando. Um professor com atitude estética é capaz de repensar as necessidades educacionais, capacitar-se, imaginar e refletir as informações a fim de transformá-las em conhecimento e assimilá-las. Junto a isso, ele será capaz de dar sentido ao conhecimento adquirido e transformar a realidade dos jovens acadêmicos, assim como, junto a eles, promover a mudança na educação, fazendo-os sentirem-se capazes de transformar o espaço em que vivem.

Copatti e Moreira (2015) contribuem ao referir-se à estética como forma de aproximação do docente e do jovem universitário. Nas atividades desenvolvidas cotidianamente, por vezes, falta espaço para dar a devida importância para a desaceleração do ritmo da vida, não havendo a sensibilização para a aproximação dos demais seres e áreas do conhecimento. Segundo os autores, o resgate das capacidades intuitivas e sensitivas que todos possuímos torna-se essencial no auxílio desse trabalho, buscando construir relações recíprocas, em que os jovens universitários se sintam mais próximos entre si e com o professor, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa e humanizadora.

É fato que a sociedade atual carece de mais proximidade, sensibilidade, humanidade e é válido pensar que a mudança pode estar nos nossos

jovens que construirão o futuro do nosso país. Dessa forma, é imprescindível formá-los e prepará-los para esse importante momento. A estética não é algo novo e nem a única forma de solucionar os problemas da educação e do meio social que estamos inseridos, porém ela pode contribuir para a construção de um caminho para a retomada de valores, além de ofertar novas possibilidades de transformação da sociedade e formação humanizadora e integral dos sujeitos.

Por uma breve conceituação do termo “estética”

A estética sempre esteve presente na dimensão da formação do sensível. É por esse motivo que é possível dimensionar o âmbito das reflexões acerca daquela área para a educação, pois a construção do conhecimento passa pela construção do sensível no olhar dos agentes envolvidos. Todavia, é necessário precisar de maneira significativa o que se quer dizer por estética para buscar, dentro do contexto desse conceito, contribuições vultosas para a dimensão socioeducativa. De outro modo, seria impreciso dizer que uma educação estética necessariamente vincula-se a uma educação “artística”. O que, de fato, vincula-se na medida em que o patrimônio da humanidade pode servir como instrumento de sensibilização na docência. Entretanto, experiências estéticas ocorrem mesmo sem possuir uma vinculação com a arte, ainda que a ligação entre esses dois conceitos seja, prolongadamente, discutida em debates intelectuais a respeito do belo. De qualquer forma, como se verá, o papel das artes na educação estética será assaz importante, pois é um dos elementos estimuladores para a sensibilização estética da humanidade. Além disso, se verá que a contribuição que essa sensibilidade ocasiona nos “olhos” dos sujeitos que, inclusive, produzem conhecimento através do processo educativo, transforma, com efeito, o próprio olhar sobre a ciência.

A diferença entre “artístico” e “estético”

Definir o que é estético e, conseqüentemente, artístico causou, ao longo da história, no campo das reflexões filosóficas, uma espécie de embaraço que, por toda tradição, demonstrou-se difícil de resolver. Não bastaram as inúmeras posições de diversos pensadores a respeito da natureza do estético e do artístico. Mas é invariável, na perspectiva de muitos, que a relação entre esses dois conceitos é irremovível dos horizontes de reflexão sobre o assunto. Este é um ponto de partida: há uma relação, mas que tipo de relação? Será que a classe dos objetos estéticos faz parte da classe de objetos artísticos? Ou melhor, aquilo que é artístico é necessariamente estético e vice-versa? Para Eaton (2008, p. 85), os objetos artísticos estão incluídos no conjunto de objetos estéticos, mas esta última “classe” abrange muito mais do que obras de arte, a título de exemplo. Pode-se entender que um pôr do sol, uma imagem vista de baixo no sopé de uma árvore, a vista para o mar aberto, o conjunto dessas coisas “naturais” não é obras de arte *per se*. Claro, todos estamos acostumados a denominar paisagens como verdadeiras “obras de arte” pelo que tais imagens *provocam*. E é neste último ponto que é preciso deter-se. O “provocar-se” ou “ser provocado por” na perspectiva estética é o sedimento para argumentar-se que o adjetivo “estético” se relaciona com a maneira pela qual se olha para certo objeto. Pode-se olhar com o olhar estético muitas coisas “[...], mas somente algumas dessas coisas podem ser consideradas artísticas” (EATON, 2008, p. 85). Já para Kant (*apud* EATON, 2008, p. 87), a humanidade possui distintas experiências e interesses. O ser humano busca compreender o mundo em que está imerso e em plena relação, cientificamente. O mundo é experimentado através da visão, audição etc. E, neste sentido, o filósofo austríaco entendia que “estético” refere-se a uma relação biunívoca entre prazer e sofrimento experimentadas na relação com o mundo. A posição kantiana se manifesta de maneira bastante subjetiva, tendo como foco as faculdades desta dimensão que possibilitam o ser humano a experimentar o mundo.

O foco, para definir-se o que é estético, está no sujeito e não no objeto – externo a ele. A experiência do prazer estético é livre, da moralidade e da ciência, pois tal experimentação é boa por si mesmo. Entretanto, no que se dirige a uma sonata de Beethoven, por exemplo, a experiência requer, além do gozo estético, certo requinte de conhecimento. Implica uma apreciação mais depurada a partir do mínimo conhecimento de artífice, pois, a “[...] apreciação artística implica conhecimento, mais fundamentalmente o conhecimento de que o objeto ou o evento que estamos apreciando foi criado intencionalmente e habilmente por um ser humano” (EATON, 2008, p. 88).

A arte, ou o valor da arte, em contraponto à visão subjetivista de Kant, argumenta Tolstoi, é limitada, visto que não explica, de forma integral, o valor de determinadas obras para o patrimônio humano construído pela tradição. Se arte é uma expressão que comunica, expressa o mais íntimo da pluralidade humana, seu objetivo deve ser a conexão entre todos aqueles, apesar de causar ou não sensações “universais” a todos. Desse modo, não se pode situar o valor da arte unicamente pela via das sensações.

O papel potencializador da educação estética na formação

O ponto é que o papel estético da arte é secundário para alguns autores. Todavia, Arthur Danto, um historiador da arte, desmonta esse paradoxo situando outro tipo de critério acerca da discussão sobre o estético e o artístico. Tal critério seria a maneira como certos objetos são valorizados pela sociedade. Exemplos como o urinol de Duchamp, ou o silêncio musical de John Cale produziram um impacto social que mudou completamente a concepção de estético e artístico. Neste sentido, a experiência de prazer, sofrimento ou até mesmo repulsa, depende menos do que o impacto no contexto sociocultural em que está inserida. A ideia é comunicar algo que só é possível através de um contexto artístico. É isso que, basicamente, torna a arte como sendo por si mesma:

a ironia de uma peça artística é uma ideia que o artista pode querer comunicar. Pode-se definir a relação entre o estético e o artístico destacando algumas características: 1) o estético associa-se ao *modo* como o sujeito interage com o mundo através da experimentação, 2) o artístico como sendo o tangido pela comunicação, expressão humana que está situada em contexto histórico, econômico e social. Mas, além disso, o estético e o artístico encontram seu ponto de encontro quando se trata do 3) cultivo da *imaginação*. Ora, se for tratada a possibilidade de uma docência universitária adjetivada no que tange à formação de um olhar estético do mundo estimulada pela arte, a imaginação possui um papel assaz importante para a construção da sensibilidade que é faculdade exponencial nessa preterida formação. Além disso, o conhecimento que é o produto da relação docente possui um compromisso com a sociedade. Esse compromisso está – e sugere-se que continue – situado no que se entende por cidadania. A ciência e a cidadania andam juntas. Como o cultivo da imaginação pode servir de suporte para a docência universitária no sentido de que produza um tipo de formação científica e, conseqüentemente, uma cidadania diferente daquilo que se convencionou a partir do modelo tradicional? O olhar estético e artístico é, deveras, importante para potencializar a cidadania. A imaginação é de extrema importância para uma formação democrática e cosmopolita. Por quê? A vida mostra-se um percurso formativo cheio de experiências que coloca o ser humano diante da incerteza. A vida política, por exemplo, pode ser concebida como um “jogo” que exige perícia e destreza entre seus praticantes e sobretudo, sensibilidade.

Há, certamente, um regramento no que se concebe como “jogo”, todavia, há também uma dimensão de incerteza no que diz respeito aos movimentos e direções que tal jogo pode tomar. Neste sentido, é possível conceber a vida com uma dupla – ou mais – dimensão: 1) sob um horizonte de possibilidades e constituída 2) por uma dimensão de incerteza. É nesse pano de fundo que a imaginação adquire sua centralidade,

pois é necessário que, em uma universidade, se exercite a imaginação para dar conta de tudo aquilo que fuja do alcance de uma resposta meramente automática. Da tecnicidade. É através das artes que “[...] por meio da imaginação, podemos desenvolver a capacidade de perceber a humanidade plena das pessoas com as quais é bem provável que nossos encontros diários sejam, na melhor das hipóteses, superficiais, e na pior, influenciados por estereótipos degradantes” (NUSSBAUM, 2015, p. 107).

A disputa pelo campo das artes é uma discussão antiga, movimentos antidemocráticos sabem da importância que aquelas têm para a formação, para construir (anti)narrativas que levam à criação de estereótipos de determinados grupos e pessoas. Portanto, a educação estética mostra-se fundamental pela maneira como a democracia, enquanto uma forma de vida, exige de seus participantes. Ela exige envolvimento, abertura e sensibilidade da comunidade humana. Assim, faz-se necessário que um modelo pedagógico dessa magnitude passe pelas preocupações dos educadores. Nas palavras de Nussbaum (2015, p. 117): “Professores militantes dedicados sabem que as artes são a maneira de fazer com que as crianças esperem ansiosamente o momento de ir à escola, queiram aprender a ler e a escrever e queiram raciocinar criticamente sobre sua condição de vida.” A educação estética na universidade exige mudança de postura dos educadores, pois, mais do que necessária, ela mostra-se um antídoto para o quadro de valores vigentes hodiernamente que visam desumanizar e desagregar socialmente a sociedade. Nesse tipo de sociedade, a democracia é apenas um aparato ideológico para ocultar certos movimentos antidemocráticos de agentes políticos que disputam as narrativas na universidade.

Considerações finais:

Até aqui tentou-se destacar a relação essencial entre docência universitária, democracia e sensibilidade, buscando salientar também a impor-

tância que a pluralidade e a diferença entre os agentes envolvidos trazem consigo, enriquecendo a experiência universitária. A universidade é um dos possíveis lugares de produção de conhecimento. Um conhecimento científico. Para isso, é necessário que se desenvolva, para além da reprodução técnica - que apesar de ser de extrema importância para os futuros profissionais a serem formados, não se limita a essa dimensão. De que modo? Destacou-se a importância de duas hipóteses: 1) compromisso do conhecimento com a sociedade, dando a esse “produto”, exercitando seu caráter cidadão. E, em segundo lugar 2) formando um olhar crítico e ao mesmo tempo sensível acerca do mundo em que se vive. Para que tal empresa seja bem-sucedida, é necessário que o docente universitário repense constantemente o conceito de juventude, pois é sabido que este muda com extrema frequência. Por último, a educação estética demonstra que, ao formar um olhar mais sensível, inclui-se a diferença da pluralidade humana presente na universidade.

Referências bibliográficas:

BELLENZIER, Caroline Simon; GUERRA, Simone Zanatta; FÁVERO, Altair Alberto; *A docência universitária e as juventudes: ampliação das relações pedagógicas em uma perspectiva humanizadora. In: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; CASTILHO, Rosane; (org.) **Juventudes Brasileiras** questões contemporâneas. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.*

BELLENZIER, Caroline Simon; GUERRA, Simone Zanatta; FÁVERO, Altair Alberto *Juventudes e ensino superior: construindo novas relações pedagógicas. **Revista Educação em Foco - Universidade Federal de Juiz de Fora**. Vol. 26, 2021.*

BRASIL, **Lei 12.852 de 05 agosto de 2013**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em 06. dez. 2022

CONFORTIN, Renata. *Transitando entre os saberes e os não saberes da docência no ensino superior. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. ODY, Leandro Carlos; (org.) **Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.*

COPATTI, Carina; MOREIRA, Débora Oliveira. *A Formação Estética para a Construção do Sensível na Docência Universitária. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. ODY, Leandro Carlos; (org.) **Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.*

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradutor: Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

EATON, M. M. Arte e o Estético. In: KIVY, Peter (org). **Estética: Fundamentos e questões de Filosofia da Arte**. São Paulo: Paulus, 2008. p. 84 - 102.

FEIXA, Carles., NILAN, Pam. (2009). Uma Juventude Global? Identidades híbridas, mundos plurais. **Revista de Ciências Sociais - Política & Amp. Trabalho**, n. 31, p. 13–28, set 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6818>

GOMES, Candido Alberto; Os Jovens a quem “Ensinamos”. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de; FILHO, José Leão da Cunha; MARIZ, Ricardo Spindola; **Educação Superior: princípios, finalidades de ensino e formação continuada de professores**. Brasília: Universa: LiberLivro, 2010.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22 n. 69. p. 429-452. abr-jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

III. TEMAS EMERGENTES

CAPÍTULO 8

UNIVERSIDADE COMO UM ESPAÇO DE IGUALDADE: O FEMINISMO NEGRO COMO PAUTA NA ACADEMIA

Géverton João Rockenbach – UPF

Larissa Hortência Moreira da Silva – UPF

Introdução

A luta antirracista tem ganhado espaço em diversos âmbitos, em especial, no meio acadêmico/universitário. Tratar sobre a temática faz com que possamos refletir sobre qual o lugar de fala de pessoas negras ocupado nesse espaço, com foco nas mulheres. Sabemos que há um pequeno número de mulheres negras dentro da pesquisa, e em muitos casos, elas nem são citadas¹⁹. Devemos ressaltar que a análise realizada trata-se de um engajamento coletivo.

O presente artigo tem como objetivo contextualizar o movimento feminista, dando foco na vertente conhecida como feminismo negro. Para que tal reflexão seja possível, nos debruçaremos primeiramente sobre a constituição do espaço universitário, e em seguida, voltaremos nosso

¹⁹ Angela Davis, professora e filósofa. Entre suas obras está: “Mulheres, raça e classe”; Bell Hooks, teórica feminista. Entre suas obras está: “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”; Chimamanda Ngozi Adichie, escritora feminista”. Entre suas obras está: “Para educar crianças feministas”; Lélia González, pioneira nos estudos sobre a cultura negra no Brasil. Entre suas obras está: “Por um feminismo afro-latino-americano”.

olhar para o surgimento da luta antirracista dentro deste contexto. Por fim, abordaremos também algumas questões e ações que já estão sendo feitas para que esse movimento possa ganhar força, legitimando assim os direitos das mulheres negras no espaço universitário.

O artigo apresentado se constituiu por meio de um estudo bibliográfico e traz reflexões, bem como dados sobre a luta das mulheres negras para ganharem maior visibilidade dentro das Universidades. Dentre nossas reflexões, traremos apontamentos e conhecimentos realizados por diversos autores, dentre eles estão: Alessandra Barbosa Santos (2021), Angela Davis (2016), Ana Lúcia Goulart de Farias e Flavio Santiago (2021), Bell Hooks (2015), Florestan Fernandes (1975), John Henry Newman (1951), Lélia Gonzalez (2020).

O texto está dividido em três tópicos: O primeiro realizará uma breve reflexão geral sobre o contexto universitário, dando ênfase para o real entendimento sobre o debate em torno deste espaço que se encontra em constante transformações e responsável por grande parte das transformações em nossa sociedade em geral. Já o segundo, por sua vez, fará uma breve contextualização do movimento feminista (com foco no feminismo negro). E por fim, o terceiro e último tópico abordará o surgimento da luta antirracista no cenário acadêmico apresentando alguns de seus principais dados.

Em Cena o Contexto Universitário: Uma Reflexão Necessária

Antes de nos debruçarmos sobre as reflexões referentes à luta antirracista dentro das Universidades com foco no Feminismo Negro, precisamos direcionar nosso olhar a outras questões importantes que nos servirão como alicerces e pontos de partida: Quais os propósitos e objetivos da Universidade em nossa sociedade? Quais suas fragilidades? E suas potencialidades? Para que uma Universidade? Primeiramente, precisamos conhecer a história da luta pela garantia dos estudos.

A tentativa da criação de uma Universidade brasileira ocorreu durante o período colonial, sendo levada a cabo pelos jesuítas, que buscavam ensinar os indígenas e também as suas esposas, pois para os homens indígenas não havia razão para as diferenças de oportunidades na educação. Já os homens portugueses viam como um grande perigo as mulheres terem acesso à alfabetização. Por esse motivo, durante essa época, as mulheres brancas, indígenas e negras eram ensinadas para os cuidados com o lar e com a sua família, não tendo acesso à leitura e à escrita.

É de consenso que são vários os conhecimentos, questionamentos, conceitos, potencialidades e fragilidades que circundam esse espaço, aspectos estes que se constituíram ao longo da história Universitária em nosso país e também no mundo. Para dar início a esse debate, torna-se necessário primeiramente compreender que esse contexto, por sua vez, possui especificidades, objetivos e propósitos próprios.

Buscamos compreender um pouco mais sobre esse espaço e suas funções diante nossa sociedade atual, podemos voltar nossa atenção sobre as reflexões de Florestan Fernandes (1975, p. 241-242), o qual afirma que:

(...) é a criação de uma universidade capaz de operar através de si mesma, de preencher todas as funções que deve satisfazer sob a civilização urbano-industrial, de ser uma fonte de consciência histórica, crítica e de pensamento inventivo (...), de converter-se em um dos eixos da revolução democrática. Aí está a nossa causa. Por ela nos deveremos bater incondicionalmente, para forjar a nova universidade, mas também para fazer do Brasil uma sociedade democrática e independente (FERNANDES, 1975, p. 241-242).

A partir de tais reflexões, torna-se notório que hoje o contexto universitário em si possui grande importância na constituição de uma sociedade cidadã e democrática e de que cada vez mais se torna intrinsecamente necessária para a (re)construção dos diversos contextos em que estamos inseridos, vislumbrando assim uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

São várias as questões que ainda precisam ser resolvidas dentro desse espaço formativo de sujeitos sociais. Dentre esses questionamentos, um deles que ainda se faz presente e que a influenciam de forma negativa, refere-se às questões do feminismo negro dentro deste espaço. Mas, para que possamos seguir com nossas discussões, partiremos para a reflexão de um ponto chave de nossas discussões: O que é o feminismo negro?

Contextualizando o feminismo negro

Para que possamos compreender indubitavelmente, de forma mais significativa a proposta aqui discutida, precisamos entender e contextualizar o início do movimento feminista, e claro, focar do que se trata a vertente que vem sendo citada no decorrer do texto.

O feminismo é um movimento sócio-político que defende a luta por direitos iguais entre homens e mulheres. Ele teve início no século XIX, em Londres, por conta do impedimento que havia em torno das mulheres frequentarem os espaços educacionais. A principal bandeira das mulheres inglesas na época era o sufrágio universal. Segundo o blog “Enciclopédia: mulheres na filosofia”, cabe destacar que dentro do movimento feminista existem as ondas marcadas por atos femininos históricos, que são quatro: 1ª onda - luta por igualdade de gêneros; 2ª onda - luta pelo corpo e pela liberdade sexual; 3ª onda - luta pelo reconhecimento das diferenças; 4ª onda - luta pela visibilidade nas redes sociais.

Assim como as ondas, dentro do movimento existem as vertentes, as quais contemplam os direitos das mulheres e o desenvolvimento das lutas. São elas, então: feminismo liberal; feminismo marxista ou socialista; feminismo interseccional; feminismo radical e radfem; feminismo negro; eco feminismo²⁰.

²⁰ Feminismo liberal: sendo a principal luta o direito ao voto e pelos direitos de igualdade das mulheres; Feminismo marxista: sendo a principal luta a oposição em relação à divisão sexual do trabalho e pela derrubada do capitalismo e do patriarcado; Feminismo interseccional: sendo a principal luta o fim do preconceito contra as mulheres, principalmente ao tratar da orientação sexual e as visões machistas que predominam

Direcionando agora nossa atenção para o feminismo negro e a sua luta dentro das universidades, precisamos saber que essa vertente surgiu no Brasil na década de 70 com o Movimento de Mulheres Negras, tendo como sigla MMN, pois era necessário abordar as pautas relacionadas a gênero e também de raça. De acordo com Gonzales (2020), neste mesmo período acontece o Movimento Negro Unificado (MNU) que surgiu através do Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). O MNU é um movimento político sem fins lucrativos, que busca a reivindicação sem olhar para raça, sexo, educação, crença política ou religiosa. Tem como objetivo mobilizar e organizar a população negra brasileira em sua luta para se emancipar politicamente, socialmente, economicamente e culturalmente. O movimento também se propõe em denunciar as diferentes formas de opressão e exploração do povo brasileiro em geral. Tendo como seu ponto de partida um programa de ação, que busca articular os problemas específicos do povo negro com as mazelas gerais do povo brasileiro.

Compreendemos que “O movimento feminista, principalmente o trabalho de ativistas negras visionárias, preparou o caminho para reconsiderarmos raça e racismo, o que teve impacto positivo em nossa sociedade como um todo” (HOOKS, 2015, p. 72-73). Nem sempre as críticas sociais reconhecem tal ato. Acreditamos que seja uma conquista através da exposição de modelos e servindo de vitrine para que haja uma construção de um movimento feminista que tenha um olhar atento à luta antirracista de base. Ainda se busca uma maior atenção ao relacionamento entre meninas/mulheres de raças diferentes, e idades diferentes.

Percebemos o quão grande é o desejo de estar incluído dentro do âmbito escolar. Infelizmente, por diversos motivos, pessoas negras acabam não tendo esse acesso. Destaca-se ainda que o que os chama a atenção é

no Estado e na sociedade; Feminismo radical: sendo a principal luta a abolição do patriarcado, que busca a sensibilização sobre a violência contra a mulher, especialmente o estupro; Eco feminismo: sendo a principal luta o que une as questões de gênero com as questões climáticas, da natureza e dos animais.

a representatividade, posto que na atualidade, por exemplo, meninas se sentem representadas por princesas e meninos por heróis... Reflita de como seria importante essa representatividade ao verem uma professora ou professor com os seus mesmos traços.

A luta antirracista no cenário acadêmico

No Brasil, até a abolição da escravatura, os negros não foram um assunto de observação, ou seja, de estudo científico. A história por muito tempo não pautou questões sobre a abolição, escravidão e tráfico negreiro. O resultado disso foi que infelizmente, assuntos que giravam em torno da inclusão de pessoas negras na sociedade, a discriminação racial, o preconceito, foram sendo deixados de lado. Pautas importantes para serem realizadas discussões.

Para que possamos ter entendimento sobre a luta antirracista dentro do espaço universitário, precisamos ter conhecimento de que as pessoas negras passaram ter acesso à educação somente no século XIX, de forma oficial. Ou seja, enquanto os brancos já tinham esse acesso, mesmo que para as mulheres de uma forma mais inacessível, os negros lutavam por esse direito. Toda essa exclusão tinha como motivo questões higiênicas e referentes à saúde, pois consideravam que se os escravos tivessem acesso ao ambiente escolar contaminariam os demais.

Infelizmente, tudo isso ainda traz reflexos para a nossa sociedade atual, pois o maior número de desemprego, analfabetismo, é da população negra. De acordo com os dados de uma pesquisa realizada através do IBGE no ano de 2017: 48,8% das mulheres negras possuem apenas ensino fundamental, que ainda está incompleto. 26,6% das mulheres negras possuem ensino médio completo e superior incompleto. 25,9% das mulheres negras estão desempregadas. Existe uma grande desigualdade que afeta grandemente a inclusão de pessoas negras em nossa sociedade, nas distintas áreas existentes.

Ainda de acordo com dados do IBGE no ano de 2015, 12,8% das pessoas negras, com idades entre 18 anos e 24 anos, estudam em Universidades em nosso país. É um número pequeno, sendo que a população preta e parda é 64% da nossa população no Brasil. Devemos ressaltar que a contribuição para que houvesse esse acesso dentro da Academia foram as cotas raciais, que por fim, aumentaram quatro vezes o número de pessoas negras nas Universidades.

Já o site “Brasil de fato”, traz que em uma pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 2019, mostra que 64% dos desempregados até então eram negros. Porém, quando relacionado à Universidade, jovens negros entre 18 e 24 anos que estavam cursando a graduação era de 56% enquanto de pessoas brancas era de 79%.

As cotas beneficiam muitas pessoas negras e pardas. Essa política tem auxiliado no fortalecimento da entrada de mulheres negras no mundo acadêmico, possibilitando que as mesmas obtenham bolsas em pós-graduação. Sendo assim, o doutorado possibilita autonomia, liberdade e reconhecimento, pois a mulher negra tem acesso à pesquisa que deseja realizar, tendo acesso em grupos de pesquisa. Ressaltamos também que o acesso nas Universidades se deve a uma grande luta de desconstrução de marcas sociais. Não podemos esquecer que o racismo ainda se faz presente.

O pensamento feminista e a sua teoria tiveram benefícios quando se tratava das intervenções críticas relacionadas à raça. Sendo assim, foi um problema transformar a teoria em prática. As interações na luta antirracista foram difíceis, e continuam sendo. Apesar de muitos debates em torno, muitos cidadãos socializam e se mantêm apenas com membros do seus próprios grupos, sem sequer tentar conhecer a realidade de outras mulheres negras. Quando o racismo e sexismo entram em jogo, acabam criando barreiras entre as mulheres. Muitas estratégias não têm sido eficientes.

Aqui ressaltamos a importância do movimento feminista, pois foi através dele que houve o empoderamento e busca pela justiça social para as mulheres negras, colocando nos lugares que sempre pertenceram a elas, fazendo com que esse grupo passasse a entender seus valores e as suas capacidades dentro das Universidades e fora delas. Isso tudo não só trata apenas sobre a libertação das mulheres negras, mas também a dos homens negros, a das pessoas que fazem parte da LGBTQIA+, ou seja, todos os que enfrentam situações de desigualdade em nossa sociedade racista, e que são silenciados ao buscarem seus direitos.

Considerações Finais

O artigo apresenta três pontos de grande importância, que nos trazem reflexões sobre a discussão relacionada à luta antirracista dentro das Universidades, com foco na vertente do feminismo negro. Na primeira seção, refletimos sobre o contexto Universitário nos dias atuais e a sua reconstrução nos diversos contextos nos quais estamos inseridos, em que buscamos justiça, democracia e igualdade.

Na segunda seção, apresentamos o movimento feminista, dando um foco na vertente do feminismo negro e todas as jornadas das mulheres para conseguirem seu espaço dentro da sociedade que sempre se apresentou extremamente racista, machista e patriarcal. O feminismo negro é marcado pela resistência das mulheres negras diante das inúmeras violências que sofreram para conquistarem a sua liberdade.

Já na terceira e última seção, trouxemos os dados sobre a luta antirracista dentro das Universidades, a conquista das mulheres negras relacionadas aos estudos. Também discutimos o quão importante é a união de meninas e mulheres, independentemente de suas raças e idades, para que possam promover uma luta de igualdade em nossa sociedade patriarcal.

Concluimos que as lutas feminista e antirracista dentro das Universidades, em especial as brasileiras, são de extrema importância. É preciso

abordar a temática com maior frequência, promovendo debates e claro, ler mulheres negras, conhecer as suas realidades através da perspectiva delas. Essa luta não é somente de pessoas negras, mas de todos que estão inseridos no mundo acadêmico. Que a inclusão aconteça também na ciência.

Referências

- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flavio. **Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis**. Campinas: Educ. Soc., 2021.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras**. 1º edição. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2015.
- GONZÁLES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. 1º edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- NEWMAN, John Henry. **Origem e progresso das universidades**. Tradução de Pe. Roberto Saboia de Medeiros. São Paulo, 1951.
- SANTOS, Alessandra Barbosa. **Mulheres negras, ensino superior e sucesso profissional: enfrentando o racismo**. Teresina: Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, 2021.

CAPÍTULO 9

DO UM AO OUTRO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFESSOR

Altair Alberto Fávero - UPF

Manuela Peixoto Zamprogna - UPF

Introdução

Este ensaio tem o intuito de discorrer sobre o alcance ético e formativo da educação estética. Objetivamos firmar a importância da estética na formação dos professores, trabalhando a hipótese de que professores sensíveis são capazes de formar sujeitos também sensíveis, capazes de viver de maneira ética e democrática na sociedade, o que se mostra urgente nos dias atuais. Para alcançarmos este objetivo, primeiramente faremos um diagnóstico da crise democrática contemporânea por conta do governo biopolítico neoliberal, que se expressa nas dificuldades de abertura e respeito pelas diferenças e pela redução das artes e das humanidades dos currículos educacionais. Depois, vamos discorrer, brevemente, acerca dos desdobramentos históricos da estética — da “estética do belo” à “estética do estranho”. Na psicanálise freudiana, iremos analisar o conceito de “infamiliar”, para inferir o alcance ético do contato — estético — com o estranho que se encontra fora e dentro de nós. Por fim, em Nadja Hermann (2014) e Martha Nussbaum (2017) veremos como a experiência estética através das artes e das humanidades é indispensável para a formação de formas de vida democráticas. A partir

de Freud, iremos compreender a importância do outro para o processo constitutivo dos sujeitos. Tal processo implica a necessária superação do narcisismo originário do sujeito, para que ele invista de maneira ética na relação com os outros e com o mundo. Isso nos permitirá compreender a importância da estética na formação dos professores.

Para justificar este estudo, colocamo-nos a pensar os desafios postos à educação hoje, a partir de uma análise crítica do nosso tempo presente. É preciso ponderar que sujeito e sociedade precisamos formar e, conseqüentemente, que tipo de formação precisamos oferecer e qual é a figura de professor necessária para tal. Um dos sintomas mais marcantes da crise democrática contemporânea é o ódio, a intolerância e a violência contra a diferença. Ao abordar o alcance ético do contato estético com o “estranho” que nos habita, buscaremos demonstrar como as experiências formativas através das artes e humanidades podem contribuir para formas de vida democráticas, receptivas com as diferenças. Então, este estudo pode demonstrar como o aguçamento da sensibilidade dos sujeitos, a partir da educação estética, pode ter um alcance ético-formativo e mostrar-se importante para a formação dos professores.

A crise democrática e as dificuldades com a diferença

Duarte (2020), fazendo um diagnóstico da crise da democracia na contemporaneidade, e em especial da democracia brasileira, coloca que um dos “sintomas” dessa crise é uma cultura de violência, que dirige discursos de ódio e atos violentos e excludentes contra as diferenças e as populações vulneráveis. Segundo o autor (DUARTE, 2020), essas questões são intrínsecas à biopolítica, noção que o filósofo e historiador francês Michel Foucault introduziu no primeiro volume da História da Sexualidade, publicado em 1976. A biopolítica seria uma lógica que determina que algumas formas de vida merecem ser protegidas e preservadas, enquanto outras são violentadas, excluídas ou até aniquiladas. Essa lógica implica, então, que os mais vulneráveis são tidos pela maio-

ria como estranhos e perigosos, por isso, precisam ser controlados ou eliminados.

Nesse sentido, Duarte (2020) cita o filósofo político camaronês Joseph-Achille Mbembe, que em seu livro *Necropolítica*, publicado em 2011, infere ser característica da modernidade a lógica de que a alteridade do Outro, o diferente, é vista como uma ameaça que precisa ser suprimida. Essa seria uma lógica comum a todas as políticas antidemocráticas, mas que se apresenta, inclusive, no interior das democracias, o que se evidencia nos casos de genocídio de negros, indígenas e pessoas LGBTI+ e na não hospitalidade para com os imigrantes. Então, a biopolítica pode explicar aspectos da crise democrática contemporânea. Trata-se de uma política que busca preservar a vida (de alguns) enquanto se traduz em uma prática de exclusão e morte de outros – morte tanto física quanto simbólica, uma vez que a lógica de intolerância, ódio e violência causa muito desamparo e sofrimento psíquico, ameaçando a integralidade das pessoas.

De acordo com Duarte (2020), Foucault compreende o neoliberalismo como uma racionalidade contemporânea de governo biopolítico. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas uma organização econômica, mas uma racionalidade que expande sua lógica para além do mercado, dominando todas as esferas da nossa vida. Então, o governo biopolítico neoliberal, na contemporaneidade, induz mudanças não apenas políticas e econômicas, mas também éticas e subjetivas, uma vez que a lógica mercantil, de concorrência e consumo, também tem desdobramentos nos modos de subjetivação na contemporaneidade. Ele rompe com qualquer ideia de vínculo solidário entre seres humanos, que transcenda seus interesses individuais. O sujeito individualista e empreendedor de si, que estabelece relações de competição e não de cooperação e solidariedade, está na contramão da ética democrática baseada em experiências solidárias. A competição nos leva a considerar o outro não como um semelhante com quem temos um compromisso éti-

co, mas como um concorrente. Segundo Bleichmar (2005), isso aponta para a insensibilidade e a ruptura dos laços solidários, dizendo respeito a um processo de dessubjetivação.

Assim, podemos inferir que o neoliberalismo também se refere a uma espécie de psicologia, envolve formas de linguagem, a maneira como nos relacionamos, como ensinamos e aprendemos, como experienciamos nossos desejos e nosso sofrer. A lógica neoliberal nos submete por completo, nos dirige e nos normaliza, de diferentes formas e através de diferentes dispositivos. O processo de empresariamento da vida modela nossas subjetividades, captura nossos sonhos, desejos, nosso inconsciente, e põe todas essas dimensões a trabalhar para os interesses mercantis.

Também as instituições públicas e democráticas não saem ilesas desse projeto neoliberal. Seus imperativos de concorrência, desempenho e produtividade também adentram a esfera educacional que, em essência, trabalha na contramão desta lógica. Segundo os pesquisadores belgas Jan Masschelein e Marten Simons (2013), é fundamental recuperar o sentido originário da escola em sua etimologia grega *skholé*, “tempo livre”. Para os gregos, o bom uso do ócio, para o cultivo e o aprimoramento de si mesmo, era condição para uma vida ética e livre. Segundo Rancière (2007), a *skholé* grega é uma divisão simbólica dos que estão dentro e fora dela, a partir da diferença de suas relações com o tempo: enquanto os que estão fora não têm tempo a perder, este precisa ser usado para a produção, os que estão dentro da escola podem dedicar o seu tempo para a formação humana. Assim, as instituições de ensino precisam trabalhar com a lógica da formação e da experiência, não com a lógica mercadológica. Caso contrário, deixam de se ocupar com a formação humana em seu sentido mais fundamental para atender aos imperativos de desempenho e produtividade.

Nesse sentido, as instituições de ensino hoje voltam-se ao tecnicismo e a profissionalização, para o desenvolvimento de competências e habilidades que preparam os sujeitos para a competitividade do mercado

de trabalho (DALBOSCO, 2021). Segundo o mesmo autor, isso acaba por reduzir as dimensões sensíveis e afetivas, decisivas para o processo de subjetivação ética dos sujeitos. Nussbaum (2017) acusa que isso é expresso na redução e desvalorização das humanidades e das artes nos currículos educacionais, disciplinas indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento crítico e o aguçamento da sensibilidade dos sujeitos. Também a partir dessa lógica neoliberal, experiências humanas e subjetivantes entre professor-aluno são desfaceladas, dando lugar a um processo de pura transmissão e processamento de informações, desapropriadas de sentido e valor ético-formativo para os sujeitos. Segundo a psicanalista Sílvia Bleichmar (2005),

No podemos decirles a los chicos que tienen que ir a la escuela porque así se ganarán la vida. Decirle a un ser humano que tiene que estudiar porque está trabajando para tener trabajo es contradictorio con darle un sentido a la vida. Porque lo que le estamos diciendo es que su vida sólo vale para ser conservada en sí misma, y no para producir algo diferente. Si a un ser humano le decimos que lo único que importa de todo lo que está haciendo ahora es prepararse para seguir viviendo, estamos hablándole a un esclavo y no a un ser humano. Los seres humanos tienen que sentir que lo que hacen tiene algún sentido que excede a la autoconservación [...]. Y la escuela es un lugar de recuperación de sueños, no solamente de auto-conservación.

A mesma autora infere que se esquecemos da esfera simbólica da vida humana, temos o risco de reduzir os sujeitos a sua animalidade. A lógica neoliberal concebe o homem como um animal que precisa meramente comer e dormir. Com esta redução do sujeito à esfera biológica e de autoconservação, trabalha-se com a lógica de que se estuda puramente para trabalhar e lucrar e, assim, poder manter-se vivo. Ou seja, o sentido da educação hoje não transcende as necessidades autoconservativas e, assim, não oferecem aos sujeitos a possibilidade de construir sentidos para suas vidas e sonhar com diferentes mundos. Dessa maneira, as-

sistimos a própria desumanização do humano. Para fazer frente a essa lógica, precisamos ter em vista a formação de um sujeito desejante, que sente, sonha e consegue ligar-se de maneira solidária aos seus semelhantes (BLEICHMAR, 2005).

Apostamos que trabalhar com a perspectiva da experiência estética pode ser um meio de apontar para uma subjetivação ética, contrária ao que caracteriza o modelo neoliberal de subjetivação. Diante desse quadro, mostra-se a necessidade de formar não apenas profissionais capazes de atender às demandas mercantis, mas também e sobretudo cidadãos democráticos e sensíveis para com os outros e com o mundo (DALBOSCO, 2021). Para isso, precisamos apostar numa formação integral dos sujeitos, que foque não apenas na racionalidade técnica, capaz de solucionar problemas puramente instrumentais e pragmáticos, o que se mostra insuficiente para dar conta das demandas sócio-políticas da atualidade. Nesse sentido, retoma-se um conceito de formação humana ampla — de longa tradição, desde a Antiguidade grega — preocupada em desenvolver no sujeito todas as suas capacidades humanas, em todas as direções (NUSSBAUM, 2017). Sem priorizar uma em detrimento da outra, tal ideário formativo amplo e integral trabalha de maneira complementar e equilibrada tanto a dimensão cognitiva quanto a dimensão sensível dos sujeitos. Então, vamos agora discorrer brevemente sobre os desdobramentos históricos do conceito de estética.

Breve história do conceito de estética e a apropriação freudiana

O termo estética origina do grego *aisthesis*, que remete a sensações, sensibilidade e sensualidade. Na Grécia do período clássico (VI a V a.C.), estética se referia ao “belo” e ao “prazer”, remetia às experiências de fruição através do corpo, aparelho perceptivo por meio do qual o mundo nos penetra. Os gregos viviam a experiência estética para romper com a realidade concreta e objetiva, para ligar-se à realidade do sensível.

Ou seja, a estética referia-se às sensações humanas e seu valor poético e transcendente.

O filósofo alemão Alexander Baumgarten escreveu a primeira teoria filosófica sobre a educação estética, em sua obra “Aesthetica”, no século XVIII. Nesse livro ele trata da importância do conhecimento sensível, para além do intelectual. O filósofo Immanuel Kant foi considerado marco da estética moderna e contemporânea. Em “Crítica do juízo”, de 1790, ele colocou que a formação da moralidade no homem se dá a partir do gosto e da reflexão acerca da beleza e da arte.

Outro filósofo alemão reconhecido por seus escritos sobre a estética foi Friedrich Schiller. Em seu livro “Cartas sobre a educação estética do homem”, de 1794, ele trata da estética como uma disciplina filosófica, pelo viés da formação humana. Segundo ele (SCHILLER, 2002), a estética conduz o sujeito à maturidade espiritual, através dela há uma união entre a razão, o sensível e a ética. Assim, por meio da estética, o homem pode humanizar-se, desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis. Para o filósofo, seria impossível elevar o homem racional e moralmente sem cultivar nele, esteticamente, sua sensibilidade.

Na pós-modernidade, há uma compreensão mais ampla da estética, relacionada à dimensão sensível e não estritamente à beleza, como foi marco do desenvolvimento histórico desse conceito. Refere-se à capacidade humana de integrar pensamento, emoções e sentimentos na apreensão e no conhecimento da realidade. Sigmund Freud, fundador da psicanálise, também ofereceu contribuições para o âmbito da estética, em seu texto “O infamiliar”, de 1919. Situando Freud na história do pensamento estético, Chaves (2019) coloca que o psicanalista apresenta uma concepção de estética que não se restringe ao belo, mas como uma teoria do nosso sentir e dos nossos afetos. Trata de fenômenos que não são da ordem da beleza, da harmonia e do equilíbrio, nem remetem a sentimentos tidos como “bons”: ao contrário, causam medo, horror e

angústia, pois remetem ao “infamiliar”, que vive dentro de todos nós. Trata-se de algo que nos é íntimo, mas que percebemos como estranho e inquietante. Nas palavras de Freud (2019):

O elemento angustiante é algo reprimido que retorna [...] Esse *Unheimlich* não é realmente algo novo ou alheio, mas algo há muito familiar à psique, que apenas mediante o processo da repressão alheou-se dela [...] é algo que deveria permanecer oculto, mas apareceu (p. 360).

Nesse sentido, a experiência estética com o *infamiliar* toca justamente algo que nos é, há muito, familiar, mas passou por um processo de ocultamento para o inconsciente. Quando esse conteúdo retorna à consciência, causa um sentimento de estranhamento, angústia e inquietação, justamente pelo que, contraditoriamente, comporta de familiar. Assim, compreende-se a inclusão, na palavra “familiar”, do prefixo “in”, marca da repressão²¹.

O sujeito, segundo a psicanálise, vive uma constante ambiguidade entre o que lhe é próprio e o que lhe é alheio. É essa ambiguidade fundamental que marca o fenômeno do “infamiliar”. A teoria freudiana marca que os sujeitos não são uma unidade coesa, mas marcados por uma divisão contraditória. Nesse sentido, Freud (2010b) inferiu que a psicanálise pode ser considerada um dos “golpes narcísicos” sofridos pela humanidade. A descoberta do inconsciente descentrou o sujeito, mostrando que ele “não é senhor nem em sua própria casa” (FREUD, 2010b). Houve, assim, uma reviravolta epistemológica, colocando em xeque a ideia positivista de um homem puramente consciente e racional.

As teses freudianas sobre a subjetividade humana instalam uma divisão e uma opacidade no seio de algumas premissas fundamentais da concepção moderna de subjetividade, como a unidade

²¹ Para uma compreensão mais aprofundada acerca da repressão, ver o ensaio “A repressão”, publicado em 1915, no qual Freud (2010b) define a repressão como um processo pelo qual se rejeita e mantém algo afastado da consciência.

do Eu ou a transparência dos atos de consciência. Na contramão do cartesianismo, não somos indivíduos, mas sim seres divididos entre sistemas psíquicos frequentemente contraditórios (IANNINI; TAVARES, 2019).

O sentimento do “infamiliar” descentra o sujeito e o adverte de que ele não é tão diferente daqueles que considera estranhos, pois há um estranho dentro dele mesmo (IANNINI; TAVARES, 2019). Isso pode nos apontar o alcance ético do reconhecimento do estranho no que é próprio, que, como vimos, diz respeito a uma experiência estética. Essa discussão se mostra profícua para pensar problemáticas atuais que envolvem a dificuldade de abertura e respeito às diferenças, como nos casos de xenofobia, homofobia e racismo. Segundo Hermann (2014),

O outro também aparece como o estranho, aquilo que é heterogêneo em relação a nós, associado ao inquietante, ao não familiar. O estranho não aparece pelo simples processo de delimitação, mas emerge de um processo simultâneo de inclusão e exclusão. Por esse mesmo processo separamos as culturas, as diferenças de gêneros, o homem do animal, o ocidente do oriente, etc., o que gera parte de nossas dificuldades em reconhecer aquilo que não se ajusta em nossos esquemas de apropriação conceitual (p. 22).

Nessa esteira, Hermann (2014) e Nussbaum (2017) sustentam que o contato profundo consigo mesmo, através da estética, é uma abertura para o encontro ético com a alteridade e a singularidade do outro. Hermann (2014) coloca que a dimensão ética e estética é intrínseca à educação, pois além de transmitir conhecimentos, ela tem como função tornar os sujeitos capazes de pensar sobre si mesmos, dar sentido às suas experiências no mundo e a trabalhar com seu mundo subjetivo.

Assim, a educação precisa mobilizar a dimensão estética e sensível dos sujeitos, pois o trabalho com os próprios sentimentos e afetos nos ensina a reconhecer e a lidar com nossa vida subjetiva e, conseqüentemente, a considerar e a respeitar que o outro também tem seu mundo

interno e singular. Nesse sentido, Nussbaum (2017) coloca que “[...] as artes estimulam tanto o autodesenvolvimento como a receptividade aos outros. Os dois geralmente se desenvolvem juntos, já que é difícil apreciar no outro o que não exploramos em nós mesmos”. Vamos, a seguir, aprofundar essa discussão.

O potencial ético e democrático da estética, em Hermann e Nussbaum

Como vimos, a estética tem a propriedade de desestabilizar o sujeito, revelando o que não é captado pelo cognitivo; faz o sujeito se deparar com aquilo que é o outro, o estranho e diferente de si. Assim, ao nos convocar ao encontro com a alteridade do outro, que nos interpela e nos perturba, a estética pode nos enriquecer subjetivamente. Nesse sentido, a experiência estética pode romper com nossas rígidas estruturas narcísicas e normativas de apropriação do outro, ao desvelar o estranho do outro e o estranho que nos habita. Nessa esteira, Hermann (2014) coloca que a experiência estética tem um alcance formativo e ético ao ampliar nosso horizonte interpretativo e romper com nossas maneiras dogmáticas e narcísicas de viver. Nesse ponto, mostra-se necessária uma digressão para a teoria psicanalítica para compreendermos o narcisismo.

Segundo Freud (2010a), o narcisismo se refere a uma fase constitutiva intermediária entre o autoerotismo e a relação objetal. No início da vida, o bebê não se reconhece como separado de seu cuidador mais próximo, que realiza a função materna (que pode ser a mãe ou outra pessoa que se encarrega de seus cuidados). Nesse momento, o bebê toma o outro como mero objeto pulsional, para sua satisfação pessoal. Ao longo de seu desenvolvimento, ele vai sendo capaz de considerar o outro enquanto outro, uma pessoa separada dele. Assim, podemos inferir que o conflito entre o que é próprio e o que é alheio se refere ao conflito primordial dos sujeitos. A capacidade de sair de si para ceder aos objetos só ocorre após um longo e árduo trabalho constitutivo, estruturante e

subjetivante do sujeito – que sempre se dá a partir do laço amoroso com a alteridade do outro cuidador. Freud (2010a) ainda indica que a superação do narcisismo, a capacidade de ir além de si mesmo, amar e ligar-se ao outro, aos objetos do mundo, significa crescimento e saúde psíquica. Em outros termos, é preciso um equilíbrio de investimento libidinal no próprio eu e no outro, para se estabelecer uma relação saudável. Assim, o narcisismo, quando excessivo, indica adoecimento, pelo desinvestimento libidinal da relação com os outros e com o mundo, para o investimento no próprio eu.

O narcisismo é uma atitude de não reconhecimento daquilo que é diferente e estranho a si, a incapacidade de tomar o outro enquanto outro. Uma relação narcísica com o outro é uma relação utilitária, pois se toma o outro como objeto para uso e satisfação pessoal, e autoritária, pois se impõe ao outro as próprias formas de pensar e viver, apagando sua alteridade. Tomar o outro como alguém a quem devemos incrustar nossa própria forma de pensar, implica uma relação narcísica e autoritária, e não ética e democrática. A posição ética de consideração do outro enquanto outro, alguém dotado de um mundo interior e singular que precisa ser respeitado, é uma conquista que se dá a partir da superação de muitos obstáculos. Tais obstáculos se referem ao narcisismo constitutivo dos sujeitos, que precisa ser superado para que o sujeito possa ingressar na vida em comum. Nussbaum (2017), estudiosa da psicanálise, vai ao encontro dessa compreensão:

Não consideramos automaticamente outro ser humano como alguém pleno e profundo, que tem ideias, aspirações espirituais e sentimentos. É extremamente fácil considerar que o outro não passa de um corpo – o qual, então, pensamos poder usar para os nossos objetivos, sejam eles prejudiciais ou benéficos. Enxergar uma alma naquele corpo representa uma conquista, e essa conquista é sustentada pela poesia e pelas artes, que pedem que nos maravilhemos com o mundo interior daquela forma percebida por nós – e, também, que nos maravilhemos com nós mesmos e com nossas próprias profundezas (p. 112).

A experiência estética do “estranho” mostra-se, assim, como um meio de romper com modos narcísicos e autoritários de viver. Isso porque ela tem o potencial de causar rupturas do familiar, habitual e dogmático, e nos sensibilizar para o encontro com o diferente e estranho. Nessa esteira, Hermann (2014) coloca que o contato com produções artísticas e culturais “ampliam os espaços de reconhecimento do outro, pela desestabilização que provocam, trazendo perspectivas até então desconhecidas, traços inovadores e decisivos para a constituição do *ethos* de sociedades pluralistas”. Assim, ao mobilizar o sensível e destacar as diferenças, a estética pode desfazer nossos preconceitos e nos preparar para uma vida mais aberta e democrática.

Ademais, para Nussbaum (2017), a consideração do outro, a abertura às diferenças e singularidades, são questões imprescindíveis para uma vida ética no mundo atual, marcado pela complexidade e pluralidade. Isso exige abertura a vivências não reduzidas à dimensão cognitiva, mas que envolvam, também, a sensibilidade e a liberdade de imaginação. Segundo ela (NUSSBAUM, 2017, p. 106), uma educação democrática deve dar destaque para as humanidades e as artes, “desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa”. Assim, o fortalecimento da democracia depende de uma formação cultural ampla, que inclui a “imaginação narrativa”:

Isso significa a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma outra pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter (NUSSBAUM, 2017, p.106).

Um meio para o aprimoramento de tal capacidade imaginativa, de se colocar no lugar do outro, é a literatura. Como discutido anteriormente acerca do “infamiliar” em Freud (2019), as obras literárias também comportam uma estranheza, oferecem personagens complexos, marcados

por ambiguidades e comportamentos contraditórios, permitindo-nos imaginar realidades diversas, diferentes das familiares, cotidianas e habituais. Segundo Nussbaum (2017), a educação, hoje, precisa preocupar-se com a formação de “cidadãos do mundo”, capazes de se sensibilizar com o sofrimento dos outros, estabelecendo contato e experiências sensíveis e profundas com pessoas de culturas e formas de vida diferentes das suas. A estética possibilita que os sujeitos percebam a presença do estranho e do diferente e, conseqüentemente, compreendam que as coisas podem ser vistas a partir de diferentes pontos de vista, rompendo com formas dogmáticas e autoritárias de pensar. Isso porque também leva o sujeito a se indagar acerca da própria maneira de ser e viver.

Embasando-se na teoria do psicanalista inglês Donald Winnicott, Nussbaum (2017) coloca que a ludicidade das brincadeiras infantis é decisiva para o desenvolvimento da empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro, imaginando como é a sua experiência. Nos adultos, mesmo abandonadas as brincadeiras, a atividade lúdica segue a partir da experiência estética com as artes. A autora (NUSSBAUM, 2017) mostra, então, como a capacidade imaginativa e empática, propiciada a partir da estética, é imprescindível para a consolidação de cidadãos éticos e democráticos. Outra importante referência para Nussbaum (2017) é Emílio, de Rousseau. Em seu livro IV, o filósofo (ROUSSEAU, 1995) coloca:

Para tornar-se sensível e piedosa, é preciso que a criança saiba que existem seres semelhantes a ela que sofrem o que ela sofreu, que sentem as dores que ela sentiu e outras que deve ter ideia de que também poderá sofrer. De fato, como nos deixamos comover pela piedade, a não ser saindo de nós mesmos e identificando-nos com o animal que sofre e deixando, por assim dizer, nosso ser para assumir o seu? Só sofreremos na medida em que julgamos que ele sofre; não é em nós, mas nele que sofreremos, assim, ninguém se torna sensível a não ser quando sua imaginação se excita e começa a transportá-la para fora de si (p. 304).

Assim, para Nussbaum (2017), a experiência estética pode ampliar nossa capacidade de nos ligar de maneira sensível ao outro e nos colocar em seu lugar. Nesse sentido, a filósofa (NUSBAUM, 2017) defende que, sem uma formação cultural ampla, as novas gerações e os futuros profissionais são despreparados para o exercício cidadão e democrático, são indiferentes às diversidades culturais e incapazes de respeitar o outro em sua singularidade e diferença.

Apoiando-nos nesse percorrido, podemos compreender como tais implicações éticas da educação estética são imprescindíveis para a formação dos professores. Freud, mais uma vez, pode nos ajudar nessa discussão. Segundo ele (FREUD, 2010b), a relação que estabelecemos com a pessoa dos nossos professores é ainda mais decisiva para nosso processo formativo do que propriamente os conteúdos que nos são ensinados. Com isso, Freud está elucidando a dimensão pulsional e desejante presente na relação professor-aluno. Ainda, que aquilo que o professor transmite vai além do que ele ensina. O professor também transmite algo de si, sua maneira de ser, pensar, sentir, viver. Segundo Dunker (2020), além de transmitir conteúdos, o professor transmite sua própria relação com aquilo que ele sabe e, sobretudo, com aquilo que ele não sabe. Ou seja, ele transmite também conteúdos não sabidos e enigmáticos, inclusive, para ele mesmo. São esses “mistérios” que os alunos capturam do professor e lhes figam a atenção.

Isso marca a presença do inconsciente também na relação professor-aluno, o que não fica sem efeitos para o processo educativo. Mostra-nos, dentre outras questões, os limites do entendimento racional e da “tomada de consciência”, e que o processo educativo-formativo diz respeito não só ao conhecimento de conteúdos didáticos, mas a um encontro humano, que envolve sensibilidades e que mobiliza processos subjetivantes. Nessa esteira, importa que o professor, além de possuir saberes teóricos e técnicos, também seja sensível e tenha uma relação instigante, vivaz e desejante com o saber. Dessa forma, é desejo de saber que ele pode

animar nos alunos (DUNKER, 2020). Nesse sentido, é possível afirmar que o encontro com professores sensíveis e éticos pode trans(formar) os sujeitos, constituindo-os éticos e sensíveis e, assim, capazes de viver de maneira solidária, cooperativa e democrática.

Considerações finais

Partimos, neste estudo, de um diagnóstico dos problemas éticos que enfrentamos na contemporaneidade, a partir da lógica biopolítica neoliberal que invade nossas instituições democráticas e nossas formas de viver. Observamos que a incapacidade de abertura e respeito pelas diferenças, expressas nos discursos e atos violentos de intolerância, são alguns sintomas da crise democrática que nos assombra mundialmente. Infere-se ser impossível enfrentar esses problemas apenas na perspectiva da racionalidade. Nesse sentido, afirmamos a importância da experiência estética, que engloba a dimensão subjetiva e sensível dos sujeitos, e tem o potencial de sensibilizá-los para que estabeleçam relações éticas consigo mesmos, com os outros e com o mundo. A estética mostra-se como uma alternativa formativa ética, pois é capaz de tocar, espantar e desacomodar os sujeitos de maneira profunda. Assim, firma-se a importância da humanização do ensino a partir da dimensão estética, que considera e respeita a subjetividade, os sentimentos e afetos humanos, para “alargar” a mentalidade dos sujeitos, tornando-os mais receptivos e respeitosos para com as diferenças. Isso se mostra imprescindível num mundo marcado pela complexidade e pela pluralidade de culturas e formas de vida.

Trabalhamos, neste estudo, com a ideia de que os professores são agentes de transformação social na medida em que têm como função primordial a formação dos cidadãos que atuarão no espaço público. Assim, para transformar nossa sociedade num ideal ético e democrático é preciso apostar numa formação humana integral dos professores, que inclua a dimensão estética. Mostra-se, então, que é preciso cuidar da

formação do professor, pois a relação que ele estabelecerá com seus alunos em sala de aula será decisiva para a formação destes. O professor precisa, também, estar sensível e humanamente preparado para comprometer-se com a formação integral dos sujeitos, a partir de uma prática formativa que não separa o intelecto do sensível. Ou seja, ao se defender uma educação estética, não se trata de sobrepô-la à educação intelectual, ambas devem atuar conjuntamente.

A partir de nosso percorrido, vimos que a experiência estética tem o potencial ético de permitir a passagem “do um ao outro”: é capaz de nos tirar de nosso ensimesmamento narcísico, potencialmente dogmático e autoritário, para adentrarmos o campo do outro e dar-lhe lugar. Também, ao nos confrontar com nós mesmos e nos desvendar conteúdos ocultos e encobertos, pode modificar nossa forma de sentir, pensar e agir. Assim se dá o entrelaçamento entre ética e estética: através do encontro sensível consigo mesmo e com o outro. Nessa medida, a experiência estética permite a abertura e o reconhecimento da alteridade, movimento que necessita da sensibilidade, do trabalho com as emoções e a liberdade de imaginação. Tais implicações éticas da experiência estética são imprescindíveis para a formação dos professores.

Referências

BLEICHMAR, Sílvia. Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate. In: **CONFERÊNCIA**. Governo da cidade de Buenos Aires. Secretaria de educação. Buenos Aires, 8 de abril de 2005.

CHAVES, Ernani. Perder-se em algo que parece plano. In: FREUD, Sigmund. **O infamiliar [DAS UNHEIMLICHE]**. Obras incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação e condição humana na sociedade atual**: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetividade capitalista. In: **Revista O olho da história**, Brasília, n. 22, abr. 2016.

DUARTE, André Macedo. Crise da democracia e biopolítica. In: _____. **A pandemia e o pandemônio**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2020. p. 46-64

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FREUD, Sigmund. **Obras completas. vol. 12**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

_____. Psicologia do colegial. In: _____. **Obras completas. vol. 11**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

_____. O infamiliar. In: _____. **Obras incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

INANNINI, Gilson; TAVARES, Pedro Heliodoro. Freud e o infamiliar. In: FREUD, Sigmund. **O infamiliar [DAS UNHEIMLICHE]**. Obras incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

CAPÍTULO 10

AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Adriano Ineia - UPF

Priscila de Campos Velho - UPF

Introdução

A pesquisa e educação é uma associação que apresenta grande potencial na construção do conhecimento, pois impulsiona a riqueza intelectual da nação e fortalece a sociedade. O estado da arte e o estado do conhecimento são levantamentos sistemáticos produzidos durante uma janela de tempo definida e área de abrangência. Essas abordagens compartilham o objetivo de compreender quais foram os avanços, além de fomentar a acessibilidade ao conhecimento. Entretanto, a base de dados das sistematizações é diferente, sendo o estado da arte focado em artigos e eventos científicos e o estado do conhecimento embasado em teses e dissertações (VASCONCELLOS; SILVA; SOUZA, 2020).

No contexto educacional nacional, diversas pesquisas têm se disseminado, especialmente no campo da educação, sendo eles, por exemplo, a formação de professores e metodologias ativas. Os maiores estimuladores dessas investigações são as Instituições de Ensino Superior (IES), que abrigam os programas de pós-graduações que produzem diversas teses e dissertações dos mais variados assuntos. Dentro dessa perspecti-

va, surge a inspiração deste artigo que analisa as contribuições das instituições de vínculo dos estudos (públicas/privadas) das pesquisas acadêmicas focadas no emprego da interdisciplinaridade no ensino superior (VASCONCELLOS; SILVA; SOUZA, 2020).

Apesar de ser um tema muito debatido nos últimos 50 anos, as discussões sobre interdisciplinaridade vêm crescendo gradualmente, ainda mais no que tange o âmbito do ensino superior. Trata-se de um tema complexo e potencial, de forma que é preciso munir-se da vigilância epistemológica para analisar de forma crítica e construtiva este campo de conhecimento em ascensão.

A interdisciplinaridade, conceito amplamente discutido por Edgar Morin desde a década de 1970, é uma abordagem que busca integrar diferentes disciplinas e campos do conhecimento para compreender de forma mais abrangente e complexa os fenômenos e desafios enfrentados pela sociedade. Morin propõe uma visão transdisciplinar, na qual as fronteiras entre as disciplinas são atravessadas, promovendo a troca de ideias, métodos e perspectivas. Essa abordagem, fundamentada na complexidade e na interconexão dos sistemas, reconhece a necessidade de uma compreensão holística e contextualizada do conhecimento. A contribuição de Morin para a interdisciplinaridade tem influenciado diversos campos do saber, impulsionando pesquisas e reflexões que buscam superar as limitações das abordagens disciplinares isoladas.

De acordo com Fávero, Tonieto e Consaltér (2018), discorrer sobre a temática é um desafio. Isso se deve ao fato de que envolve lidar com um conceito polissêmico, cuja origem está relacionada a iniciativas que buscavam promover uma nova compreensão sobre o conhecimento e sua produção. Além disso, essas iniciativas também exploravam possibilidades para o trabalho disciplinar. Enfrentar esse desafio requer disposição e análise aprofundada.

Na primeira seção, apresentamos a estratégia metodológica, de forma que a pesquisa se caracteriza por uma abordagem teórico-metodológica de estado do conhecimento, partindo de um estudo bibliográfico de caráter exploratório. A base de dados adotada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Após, falamos sobre os resultados, trazendo a análise do quadro de dissertações e teses nas quais nos baseamos. Por fim, apresentamos as conclusões e perspectivas futuras de estudo, que certamente não se firmam, mas contribuem para o olhar crítico na perspectiva da interdisciplinaridade na docência do ensino superior. A finalidade desta pesquisa é compreender o papel que as instituições de ensino desempenham, pensando nas perspectivas futuras referentes à interdisciplinaridade na docência do ensino superior. Assim, se visa fomentar mais estudos, aplicações práticas e contribuir de forma assertiva na formação de profissionais da área, no processo de ensino e aprendizagem.

Estratégia metodológica

A intencionalidade do pesquisador, quando munido da estratégia metodológica baseadas nas pesquisas bibliográficas, é revelar os múltiplos avanços, enfoques e aperfeiçoamentos já mapeados na área analisada. No Brasil, atualmente, os estudiosos podem munir-se de informações acessando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), repositório que reúne pesquisas desenvolvidas em instituições de ensino superior.

A literatura especializada respalda a pesquisa teórica em duas formas distintas. A primeira forma é designada “Estado de Arte”. Sua relevância ocorre por possibilitar a compreensão aprofundada sobre o atual estágio do conhecimento sobre determinado tema, evidenciando lacu-

nas e questionamentos sobre aspectos específicos. Esse tipo de pesquisa possibilita elaborar uma ampla análise dos temas que se deseja debruçar-se (SLONGO, 2004; ROMANOWSKI e ENS, 2006). Podemos citar como especificidade desta forma de pesquisa o mapeamento das produções, de forma a entender os pontos principais sobre a temática obtidos até então. A base de dados costuma ser diversificada, sendo contemplados artigos publicados em congressos, seminários, periódicos, bem como dissertações e teses.

A segunda forma é conhecida como “Estado do Conhecimento” e nela aborda-se apenas um setor das publicações acerca da temática a ser pesquisada. À vista disso, a investigação dos estudos realizados pelas universidades brasileiras, particularmente as desenvolvidas na pós-graduação em nível *stricto sensu*. Este formato se afirma na intencionalidade de análise e compreensão dos estudos e as principais ideias encontradas nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Os principais estudos científicos são desenvolvidos nas universidades, tornando-as, assim, instituições que favorecem o desenvolvimento da nossa sociedade (SEVERINO, 2007; ROMANOWSKI e ENS, 2006).

A pesquisa proposta focaliza-se em estudos desenvolvidos a partir de 2006 até o ano de 2021. A escolha do período deu-se de forma a contemplar as publicações acerca da interdisciplinaridade correlacionada ao conceito de docência na educação superior. Este foi um critério arbitrário decidido pelos autores, em observância a outros estudos que também utilizam janelas de quinze anos. Assim, com a finalidade de elencar estudos já realizados que correspondam às temáticas propostas, desenvolveu-se uma detalhada pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual é mantida e viabilizada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

Utilizamos os termos “interdisciplinaridade” e “ensino superior”, na forma de associação em pares, a fim de buscar dissertações e teses que atendessem a demanda aqui proposta. Para a análise dos resultados ob-

tidos, foram filtrados os assuntos a fim de que tivéssemos resultados em relação ao emprego da interdisciplinaridade no ensino superior, de forma mais específica. Emprega-se, nesta pesquisa, a abordagem de cunho qualitativo exploratório. Para o tratamento dos dados, realizou-se uma aproximação com a Análise de Conteúdo. Para Bardin (1977) a Análise de Conteúdo é uma técnica utilizada nas ciências sociais e humanas para compreender e interpretar dados qualitativos. Essa abordagem busca extrair significados e padrões a partir do conteúdo textual, visual ou audiovisual de uma determinada fonte de informação.

Resultados e discussões

A base de dados utilizada na compilação de estudos foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Dentro do protocolo de coleta de dados, foram encontrados 470 trabalhos, sendo 336 dissertações e 134 teses, das quais foram selecionadas levando em consideração o emprego da interdisciplinaridade no ensino superior. Posteriormente, se efetuou uma leitura preliminar dos resumos e uma triagem que resultou em 8 dissertações e 2 teses produzidas em diferentes regiões brasileiras.

Na Tabela 1, se encontra a síntese dos estudos e suas respectivas instituições, título do estudo, autor, tipo de trabalho e programa de pós-graduação ao qual as produções foram vinculadas e ano de publicação.

Tabela 1 - Síntese dos trabalhos analisados.

IES	Título	Autor	Programa de Pós-Graduação	Tipo de documento	Ano
UFSP	Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar	Benini, Maria Magalia Giacomini	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2006
PUC-SP	A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea: uma leitura interdisciplinar	Tavares, Dirce Encarnacion	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Tese	2008
UFSP	A interdisciplinaridade na construção dos conteúdos curriculares do Curso Médico da Unimontes	Machado, Maria das Mercedes Borem Correa	Programa de Pós-Graduação em ciências	Dissertação	2009
PUC-SP	A parceria na interdisciplinaridade: formação de uma nova consciência coletiva: estudos a partir das vivências em ensino superior	Galvão, Sarah Fantin de Oliveira Leite	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Dissertação	2013
UFAL	Prática docente e interdisciplinaridade em um estágio em saúde coletiva	Biana, Vivianne de Lima	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde	Dissertação	2014
UFSP	Docência universitária em saúde: Tecnologias educacionais e interdisciplinaridade	Silva, Carlos Gustavo Lopes da	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede	Dissertação	2015
UFTM	Interdisciplinaridade e cursos de licenciatura da UFTM: preocupações epistemológicas e culturais	Carvalho, Maria Madalena de	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2017
UFRPE	Concepções e práticas de professores da educação superior acerca da interdisciplinaridade	Correia, Waydja Cybelli Cavalcanti	Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades	Dissertação	2018
PUC-SP	Interdisciplinaridade e currículo da Educação Profissional: sentido e autoconhecimento	Neves, Cibele Cavalheiro	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Dissertação	2018
UFBA	Inclusão na Educação no Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária	Oliveira, Gracy Kelly Andrade Pignata	Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese	2021

Fonte: Autores (2022).

A priori as teses e dissertações foram organizadas em categorias, levando em consideração aspectos similares. Desta forma, compilou-se em seis eixos: Formação de professores; Currículo; Construção de consciência coletiva; Tecnologias educacionais; Questões epistemológicas e culturais; Saúde coletiva. Estes eixos dialogam intimamente com os processos de ensino e aprendizagem, portanto, são necessários os estudos acerca da docência universitária e a interdisciplinaridade. Tal compreensão é fundamental para compatibilizar os estudos teóricos a uma prática assertiva e reflexiva, visando a formação de profissionais provedores de soluções sociais e cidadãos responsáveis.

A primeira dissertação analisada é o estudo de Maria Magalia Giacomini Benini, intitulado “Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar”. O objetivo da pesquisa foi explorar as possibilidades de aprendizagem dos profes-

sores acadêmicos em uma experiência pedagógica interdisciplinar. A autora investigou como essa experiência contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, analisando a forma como eles aprendem e se transformam ao participar de práticas pedagógicas interdisciplinares. A dissertação teve uma abordagem qualitativa, utilizando a observação participante e entrevistas como métodos de coleta de dados. Os resultados destacaram o impacto positivo da experiência interdisciplinar na aprendizagem e no crescimento profissional dos professores acadêmicos, mostrando como a colaboração e a troca de conhecimentos entre disciplinas podem enriquecer suas práticas pedagógicas.

A próxima análise foi a tese de Dirce Encarnacion Tavares, intitulada “A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea: uma leitura interdisciplinar”. O estudo teve como objetivo analisar a presença e a participação de alunos idosos no currículo universitário, utilizando uma abordagem interdisciplinar. A autora investigou como a presença dos idosos nas salas de aula impacta o ensino e a aprendizagem, considerando diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. A pesquisa envolveu análise documental, entrevistas e observação participante. Os resultados revelaram a importância da inclusão e do reconhecimento dos alunos idosos no contexto acadêmico, destacando a necessidade de abordagens interdisciplinares que valorizem a diversidade de experiências e conhecimentos trazidos por esse grupo. A tese contribui para a reflexão sobre a educação inclusiva e a formação de professores no contexto da universidade contemporânea.

A dissertação de Maria das Mercês Borem Correa Machado, terceira verificada, é intitulada “A interdisciplinaridade na construção dos conteúdos curriculares do Curso Médico da Unimontes”. O objetivo do estudo foi investigar a presença e o papel da interdisciplinaridade na elaboração dos conteúdos do currículo do curso de Medicina da Unimontes. A autora analisou como a interdisciplinaridade é abordada e implementada, buscando compreender como a integração entre as dife-

rentes disciplinas contribui para a formação dos estudantes de medicina. A pesquisa utilizou métodos qualitativos, como entrevistas e análise documental. Os resultados destacaram a importância da interdisciplinaridade na construção de um currículo mais integrado e contextualizado, possibilitando uma visão mais ampla e holística da prática médica. A pesquisa oferece ideias relevantes para aprimorar a abordagem pedagógica no ensino médico, valorizando a interação entre as disciplinas e a formação de profissionais mais preparados e conscientes das complexidades da prática médica.

Em sequência, analisamos a dissertação de Sarah Fantin de Oliveira Leite Galvão, intitulada “A parceria na interdisciplinaridade: formação de uma nova consciência coletiva – estudos a partir das vivências em ensino superior”. O objetivo do estudo foi investigar a interdisciplinaridade e sua influência na formação de uma nova consciência coletiva no contexto do ensino superior. A autora explorou experiências de interdisciplinaridade em instituições de ensino superior, analisando como essa abordagem promove uma visão mais integrada e colaborativa do conhecimento. A pesquisa utilizou métodos qualitativos, como entrevistas e análise de documentos. Os resultados revelaram a importância da interdisciplinaridade na construção de uma consciência coletiva que valoriza a colaboração, a troca de saberes e a compreensão das complexidades dos problemas contemporâneos. A dissertação contribui para a reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade na formação de profissionais mais preparados para lidar com os desafios da sociedade atual.

O quinto estudo analisado foi a dissertação de Vivianne de Lima Biana, intitulada “Prática docente e interdisciplinaridade em um estágio em saúde coletiva”. O objetivo do estudo foi analisar a prática docente e a interdisciplinaridade em um estágio na área de saúde coletiva. A autora investigou como os professores desenvolvem práticas interdisciplinares nesse contexto, buscando compreender os desafios e benefícios dessa abordagem. A pesquisa utilizou métodos qualitativos, como entrevistas

e observação participante. Os resultados destacaram a importância da interdisciplinaridade no estágio em saúde coletiva, permitindo uma visão mais abrangente dos problemas de saúde e promovendo a integração de diferentes disciplinas e saberes. A dissertação contribui para a reflexão sobre o ensino na área da saúde e sugere estratégias para aprimorar a prática docente interdisciplinar nesse contexto específico.

A análise seguinte se dá com a dissertação de Carlos Gustavo Lopes da Silva, intitulada “Docência Universitária em Saúde: Tecnologias Educacionais e Interdisciplinaridade”, aborda a prática docente no contexto da saúde, explorando o uso de tecnologias educacionais e a interdisciplinaridade. O autor discute como as tecnologias podem ser incorporadas no ensino universitário em saúde, visando enriquecer as práticas pedagógicas e promover uma abordagem interdisciplinar. A pesquisa destaca a importância de uma formação docente adequada para utilizar efetivamente as tecnologias educacionais, bem como a necessidade de promover a interação entre diferentes disciplinas na formação dos estudantes. O estudo baseia-se em uma análise teórica e reflexiva sobre as possibilidades e desafios da docência universitária em saúde, enfatizando a importância da interdisciplinaridade como estratégia para a formação de profissionais de saúde mais completos e preparados para enfrentar os desafios do campo. O texto oferece *insights* e reflexões relevantes para aprimorar a prática docente no ensino superior em saúde.

Já a dissertação de Maria Madalena de Carvalho, intitulada “Interdisciplinaridade e cursos de licenciatura da UFTM: preocupações epistemológicas e culturais”, teve como objetivo analisar as preocupações epistemológicas e culturais relacionadas à interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura oferecidos pela UFTM. A autora investigou como a interdisciplinaridade é concebida e vivenciada pelos professores e estudantes, buscando compreender os desafios e potencialidades dessa abordagem no contexto específico desses cursos. A pesquisa utilizou métodos qualitativos, como entrevistas e análise documental. Os resultados

destacaram a importância de uma reflexão crítica sobre as bases epistemológicas e culturais da interdisciplinaridade, bem como a necessidade de promover uma maior integração entre as disciplinas e a formação de profissionais mais preparados para lidar com a complexidade dos problemas educacionais. A dissertação contribui para a reflexão sobre a interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura, sugerindo estratégias para fortalecer essa abordagem no contexto da formação de professores.

Na pesquisa de Waydja Cybelli Cavalcanti Correia, intitulada “Concepções e práticas de professores da educação superior acerca da interdisciplinaridade”, o objetivo da dissertação foi investigar as concepções e práticas de professores da educação superior em relação à interdisciplinaridade. A autora analisou como esses professores entendem e aplicam a interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas, buscando identificar os desafios e potencialidades dessa abordagem. A pesquisa utilizou métodos qualitativos, como entrevistas e observação participante. Os resultados revelaram que as concepções e práticas dos professores em relação à interdisciplinaridade são diversas, variando desde uma compreensão superficial até uma abordagem mais integrada e colaborativa. A dissertação contribui para a compreensão da interdisciplinaridade na educação superior e destaca a importância de promover uma formação docente que valorize a interação entre disciplinas e a busca por soluções complexas e integradas para os desafios contemporâneos.

Quando verificamos a dissertação de Cibele Cavalheiro Neves, intitulada “Interdisciplinaridade e currículo da Educação Profissional: sentido e autoconhecimento”, percebe-se que estudo teve como objetivo explorar o sentido e o papel da interdisciplinaridade no currículo da Educação Profissional, bem como sua relação com o autoconhecimento dos estudantes. A autora investigou como a interdisciplinaridade é concebida, planejada e desenvolvida nos currículos da Educação Profissional, destacando a importância dessa abordagem para a formação integral dos estudantes. A pesquisa utilizou métodos qualitativos, como

entrevistas e análise documental. Os resultados revelaram a necessidade de repensar e fortalecer a interdisciplinaridade nos currículos da Educação Profissional, a fim de promover uma formação mais significativa e contextualizada para os estudantes. A dissertação contribui para o debate sobre a interdisciplinaridade na Educação Profissional, oferecendo reflexões e sugestões para aprimorar os currículos e proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora e conectada com a realidade dos estudantes.

Por fim, verificamos a tese de doutorado de Gracy Andrade Pignata Oliveira, intitulada “Inclusão na Educação Superior: Novas tessituras para o campo da docência universitária”. O estudo teve como objetivo investigar as práticas de inclusão na educação superior, especialmente no contexto da docência universitária. A autora explorou como as políticas e práticas de inclusão têm sido implementadas nas universidades, destacando os desafios e avanços nesse campo. A pesquisa utilizou métodos qualitativos, como entrevistas e análise documental. Os resultados evidenciaram a importância de repensar as práticas de ensino e aprendizagem nas universidades, buscando promover uma educação inclusiva que valorize a diversidade e respeite as necessidades e particularidades dos estudantes. A tese contribui para a reflexão e o aprimoramento das políticas e práticas de inclusão na educação superior, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a promoção de uma educação mais equitativa e acessível.

Posteriormente a esse levantamento de teses e dissertações, as correlações e perspectivas foram analisadas no que tange às instituições de vínculo dos estudos, que realizaram produções científicas provenientes da pós-graduação brasileira. Para isso, se convencionou algumas questões que nortearam a investigação: Quais instituições se mostraram mais produtivas na questão de volume de produções? Quais regiões do Brasil se destacam dentro das temáticas? Vale ressaltar, que as questões são adaptadas de Ferreira e Rocha (2019).

Dentro da amostra de trabalhos analisados, tivemos trabalhos provenientes de instituições públicas da esfera federal e de instituições privadas. As instituições de ensino superior públicas desempenham papel fundamental da autonomia intelectual frente às mudanças da sociedade, portanto, as pesquisas produzidas por elas são muito importantes para o desenvolvimento da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento sustentável (FERREIRA e ROCHA, 2019).

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) se destaca pelo volume de produções. Todas as pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduações na área da educação, e o estudo desenvolvido na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) se dedicou à área de saúde coletiva. A PUC-SP é a instituição que apresentou mais estudos na área dentro da amostra investigada.

Dos estudos, no quesito produção, o ano de 2018 se destaca como o ano mais produtivo. Já em 2007, 2010, 2011, 2012, 2016, 2019, e 2020 não houve produção. No contexto dos estudos analisados, é possível observar que o emprego da interdisciplinaridade no ensino superior vem sendo desenvolvida de forma incompatível com a demanda necessária para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Os trabalhos apontam para demandas sobre currículo, consciência coletiva, questões epistemológicas e saúde coletiva. Entretanto, ainda são muitos os desafios, principalmente em se tratando de aplicações práticas, (re)construção de currículos voltados à interdisciplinaridade.

As teses e dissertações das universidades brasileiras analisadas nesse estudo, demonstram que os pesquisadores vêm se dedicando a investigar as potencialidades do emprego da interdisciplinaridade no ensino superior. As pesquisas indicam que os estudos nessas áreas devem ser fomentados, visando consolidar práticas pedagógicas, os processos de ensino e aprendizagem e principalmente a formação de professores, além do oferecimento de uma educação de excelência aos estudantes. Ressaltamos que as produções são em grande maioria desenvolvidas no

mestrado, o estímulo de teses nas temáticas deve ganhar relevância, evidência e fomento.

Conclusão e perspectivas futuras

Por fim, é possível observar que as pesquisas analisadas são mais pro-fícuas dentro de instituições públicas, o que revela a necessidade de integrar todas as Instituições de Ensino Superior dentro dessas temáticas, sendo elas privadas ou comunitárias. As publicações se concentram nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul, apresentando uma lacuna de pesquisas nas regiões Centro-Oeste e Norte. Nessa perspectiva, estudos regionais são os mais indicados para contribuir numa educação de qualidade desses locais, por compreenderem as necessidades e particularidades, além de prover soluções que se adaptem às demandas daquela comunidade.

O debate da interdisciplinaridade no ensino superior contribui positivamente no processo formativo docente. Dialogar sobre essa temática em ambientes acadêmicos possibilita uma autorreflexão sobre a condução, mediação e cooperação entre os saberes e a prática profissional. Possibilita a formação integral de um cidadão crítico e reflexivo, munido de plenas condições para atuar como provedor de soluções sociais, inerente ao desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável, equitativa e resiliente.

Dentro da conjuntura brasileira, estudos associando a interdisciplinaridade no ensino superior vêm ganhando relevância, sendo um dos aspectos para auxiliar o país no desenvolvimento de uma educação mais equitativa e de excelência. Recomendamos o desenvolvimento de estudos que discutam concomitantemente o emprego de interdisciplinaridade e ensino superior. As pesquisas necessitam ser valorizadas e publicizadas, visando o fomento de mais estudos do estado do conhecimento, além de conferir às futuras descobertas maior robustez e qualidade.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENINI, Maria Magalia Giacomini. **Academic teacher s learning possibilities in an interdisciplinary pedagogic experience**. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BIANA, Vivianne de Lima. **Prática docente e interdisciplinaridade em um estágio em saúde coletiva**. 2019. 53 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Programa de Pós Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

CARVALHO, Maria Madalena de. **Interdisciplinaridade e cursos de licenciatura da UF'TM: preocupações epistemológicas e culturais**. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

CORREIA, Waydja Cybelli Cavalcanti. **Concepções e práticas de professores da educação superior acerca da interdisciplinaridade**. 2018. 188 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Interdisciplinaridade e formação docente**. [S. l.]: EDITORA CRV, 2018. E-book. ISBN 9788544422328. Disponível em: <https://doi.org/10.24824/978854442232.8>. Acesso em: 11 dez. 2022.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves; ROCHA, Julimar Santiago. **As contribuições das pesquisas acadêmicas sobre Inclusão Escolar e Educação de Jovens e Adultos**. Educação, v. 42, n. 3, p. 447, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33776>. Acesso em: 5 out. 2022.

GALVÃO, Sarah Fantin de Oliveira Leite. **A partnership on interdisciplinarity: the formation of a new collective consciousness: studies from the experiences in higher education**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MACHADO, Maria das Mercês Borem Correa [UNIFESP]. **A interdisciplinaridade na construção dos conteúdos curriculares do Curso Médico da Unimontes**. 2009. 131 p. PublishedVersion — Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), [s. l.], 2009. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/8834>. Acesso em: 10 out. 2022.

NEVES, Cibele Cavalheiro. **Interdisciplinaridade e currículo da Educação Profissional: sentido e autoconhecimento**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Gracy Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior: Novas Tessituras para o Campo da Docência Universitária**. 2021. 2018 p. Tese de doutorado — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin , ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional [en línea]. 2006, 6 (19), 37-50. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, Carlos Gustavo Lopes da. **Docência Universitária em Saúde: Tecnologias Educacionais e Interdisciplinaridade**. 2015. Published Version — Universidade Federal de Santa Maria, [s. l.], 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/10652>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SLONGO, Iône Inês Pinsson. **A produção acadêmica em ensino de Biologia: um estudo a partir de teses e dissertações**. 2004. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. <https://doi.org/10.24873/j.rpemd.2017.11.02>

TAVARES, Dirce Encarnacion. **A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea: uma leitura interdisciplinar**. 2008. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel; DE SOUZA, Roberta Teixeira. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento**. Educação, v. 43, n. 3, p. e37452, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CAPÍTULO 11

CARACTERIZANDO OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR NO FORMATO ON-LINE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Emerson Wilson Wachtel – UPF

Kerolin Frison Goetz – UPF

Introdução

Em contextos de Ensino Superior, nos últimos anos, tem ocorrido um crescimento exponencial de estudos e pesquisas que exploram o potencial das mídias sociais em práticas pedagógicas, *networking* e construção de comunidades (EATON, PASQUINI, 2020). No entanto, algumas pesquisas mostram que essas redes são utilizadas para protestar questões cívicas e políticas voltadas à educação e a outros ramos da sociedade (CABRERA *et al.*, 2017; MAIREDER, SCHWARZENEGGER, 2012; MWANGI *et al.* 2018; RAYNAULD *et al.* 2016; SCHERMAN *et al.* 2015).

Em contrapartida, Panagiotopoulos *et al.* (2014) destacam que, no último século, as mídias sociais passaram a ganhar força no cotidiano, apresentando também pontos positivos. O uso generalizado dessas plataformas digitais na sociedade moderna desenvolveu oportunidades para estabelecer uma comunicação aberta, dinâmica e em tempo real entre as diferentes camadas da esfera pública. Atualmente, os cidadãos utilizam ativamente essas ferramentas para formar conexões com as au-

toridades governamentais sobre questões cívicas e políticas, por serem mais efetivas que os procedimentos burocráticos (DINDAR *et al.* 2022).

De acordo com Sloan e Quan-Haase (2017), o engajamento das pessoas nas mídias sociais é extremamente necessário e emerge em um contexto histórico, social, político e econômico específico. Assim, esse meio de comunicação fornece informações valiosas sobre a posição do público em questões sociais, especialmente em tempos de desastre ou crise em tempo real, como o caso da pandemia que afetou o mundo no final do ano de 2019²².

A partir do início de 2020, o Brasil implementou diversas medidas para enfrentar a pandemia da COVID-19, como formalizado pelo Decreto Legislativo nº 6 (BRASIL, 2020a), que reconheceu o estado de calamidade pública no país. Essas medidas incluíram a adoção do ensino remoto²³ como substituição temporária e emergencial das aulas presenciais, estabelecida pela Portaria nº 343 do Ministério da Educação (BRASIL, 2020b), com o objetivo de garantir a continuidade da educação durante o período pandêmico.

A pandemia da COVID-19 transformou a educação em todos os seus níveis e em todo o mundo, devido ao fato da migração repentina do ensino presencial para o ensino remoto (WANG *et al.* 2020). Nesse cenário, o Ensino Superior enfrentou diversas questões, como problemas de conectividade, famílias de baixa renda sem acesso aos recursos tecnológicos e sem condições de ajudar seus filhos academicamente, falta de maturidade dos alunos para estudar a distância e professores sem formação específica para lidar com o ensino remoto. Além disso, segundo

²² A pandemia mundial, causada pelo vírus SARS-CoV-2, iniciou-se em dezembro de 2019. O fim da emergência de saúde pública causada pelo vírus foi decretado apenas no mês de maio de 2023.

²³ A educação a distância é uma alternativa de estudar sem precisar frequentar uma escola/universidade presencialmente, ou seja, é virtual. Nessa modalidade de ensino, há também cursos que não são totalmente on-line e possuem algum módulo presencial como parte da sua grade curricular.

Dindar *et al.* (2022), entre os diversos desafios, estavam a deficiência das universidades quanto à infraestrutura técnica, as questões das avaliações pedagógicas, a desigualdade digital no acesso à educação remota e a atitude negativa geral em relação a tal forma de ensino.

Ademais, a época pandêmica trouxe desafios significativos tanto para os alunos quanto para os professores, gerando novas demandas e pressões no contexto educacional (COMA *et al.* 2020; CONRAD *et al.* 2021). Conseqüentemente, a transição para a educação remota durante esse período tem sido uma preocupação cada vez mais relevante. Segundo alguns autores, como Azevedo *et al.* (2020), a educação a distância pode ser definida como uma modalidade de ensino que utiliza tecnologias de informação e de comunicação para viabilizar a aprendizagem fora do ambiente presencial da sala de aula. Nesse contexto, para proporcionar a continuidade do processo educacional, baseou-se no uso de plataformas digitais, nos recursos multimídia e nas interações mediadas pela tecnologia.

No entanto, é importante reconhecer que essa modalidade de ensino apresenta desafios específicos para todos os envolvidos. Os alunos podem enfrentar diversas dificuldades, como a adaptação a esse método, a falta de motivação, as dificuldades técnicas, a falta de acesso adequado à internet e a falta de interação social. Por sua vez, os professores precisam se adaptar às novas ferramentas e às estratégias de ensino, garantir o engajamento dos alunos e superar obstáculos relacionados à avaliação e ao acompanhamento do progresso dos estudantes (AZEVEDO *et al.* 2020; DARLING-HAMMOND *et al.* 2020).

Dessa forma, com base nesses desafios, este estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura, os problemas que o Ensino Superior nas universidades brasileiras têm enfrentado após três anos de pandemia. Especificamente, objetiva-se caracterizar o ensino híbrido, analisando a situação dos alunos e dos professores, ao enfrentar esse momento tão delicado. Nesse sentido, este artigo subdivide-se em

três seções, sendo a primeira voltada ao uso e aos desafios do formato on-line no Ensino Superior; a segunda, aos contextos da pandemia e a seus impactos no trabalho dos professores e na educação; e a terceira, aos problemas que essa forma de ensino pode gerar à academia.

Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo consiste em uma revisão bibliográfica sistemática, com o objetivo de caracterizar os desafios enfrentados no Ensino Superior no formato on-line durante a pandemia. Do mesmo modo, pretende-se investigar as possíveis sequelas causadas pela COVID-19 na experiência de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, foram consultadas as principais bases de dados acadêmicas, incluindo PubMed, Scopus, Web of Science e Google Scholar, utilizando palavras-chave como: “Ensino Superior”, “educação durante pandemia”, “ensino on-line”, “COVID-19” e “ensino-aprendizagem”. Assim, os critérios de inclusão dos artigos selecionados foram definidos conforme a relevância do conteúdo para o tema em questão.

Dessa maneira, foram considerados escritos que abordassem diretamente os desafios enfrentados durante a pandemia no Ensino Superior remoto e/ou discutissem as possíveis sequelas causadas pelo coronavírus no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, foram selecionados artigos com metodologias sólidas, abrangendo estudos empíricos, revisões sistemáticas e meta-análises.

Após a busca inicial, os textos foram avaliados com base em seus títulos e resumos para determinar sua pertinência. Em seguida, os artigos considerados relevantes foram lidos na íntegra para uma análise mais aprofundada. Durante essa etapa, foram identificadas citações pertinentes e referências cruzadas em outros materiais, a fim de garantir a abrangência da revisão.

Uso de formatos on-line no ensino superior e seus desafios

O advento da internet, na década de 1990, transformou o ensino a distância (EAD) e deu origem à educação on-line (PALVIA *et al.* 2018). Desde então, essa forma de educar e aprender se tornou cada vez mais popular entre as instituições de Ensino Superior em todo o mundo – embora, em algumas partes do mundo, a educação on-line tenha tido uma inserção limitada, devido à baixa conectividade com a internet e a uma infraestrutura técnica precária, como é o caso da África (MATHEW, EBELELLOANVA, 2016).

Em 2016, por exemplo, seis milhões de alunos estavam matriculados em programas de educação on-line nos Estados Unidos (SEAMAN *et al.* 2018). No mesmo ano, o ensino a distância na Índia atraiu mais de um milhão e meio de alunos, enquanto na China esse número atingiu um valor muito mais elevado, chegando a 120 milhões (ZHENG, 2017). Atualmente, na Turquia, mais de dois milhões de estudantes estão matriculados em programas de graduação EAD (ANADOLU, 2020). No Brasil, entre os anos de 2011 e 2021, o número de ingressos em cursos a distância aumentou 474%; somente em 2021, foram mais de 3,7 milhões de matriculados nessa modalidade de ensino (INEP, 2021).

Diante desse cenário, um número crescente de professores está adotando abordagens que combinam o ensino on-line e o ensino presencial em cursos de Ensino Superior, por meio de estratégias como *blended learning*, *hybrid learning*, *flipped classroom* ou *flipped learning* (MARGULIEUX *et al.* 2016). Estudos, como o de Spanjers *et al.* (2015), têm realizado meta-análises, indicando que a combinação do ensino presencial com o ensino remoto pode ser mais eficaz que apenas o presencial, isolado. Todavia, é importante ressaltar que a simples transição para o on-line não garante automaticamente o sucesso do aprendizado. É fundamental adotar estratégias que promovam a interação, a participação

ativa dos alunos e o suporte adequado, a fim de garantir um aprendizado efetivo, independentemente do formato de ensino utilizado.

Por essa razão, a qualidade e a eficácia dessa forma de educação têm sido largamente estudadas na literatura. Várias meta-análises revelam que os alunos, em ambientes de aprendizado on-line, têm um desempenho melhor que o de seus colegas em ambientes de aprendizado presencial (EBNER, GEGENFURTNER, 2019; PEI, WU, 2019). Contudo, alguns estudos têm demonstrado que não há diferenças significativas em termos de resultados de aprendizagem entre o remoto e o presencial (BOWEN *et al.* 2014; DRISCOLL *et al.* 2012), enquanto outros estudos mais recentes indicam que o aprendizado on-line pode ser menos eficaz, quando comparado ao presencial (FRANCIS *et al.* 2019). Além disso, em outros casos, os programas EAD têm sido associados a taxas de evasão mais elevadas, em comparação aos presenciais (GLAZIER, 2016).

Em termos de satisfação, os estudos geralmente descrevem uma maior satisfação dos alunos com as aulas presenciais (EBNER, GEGENFURTNER, 2019; OWSTON, YORK, 2018). Entretanto, a literatura também relata vários fatores-chave que aumentam a satisfação do aluno com o aprendizado on-line, os quais incluem: design instrucional eficaz (LI *et al.* 2017), habilidades pedagógicas e técnicas dos professores (RIENTIES *et al.* 2012), fornecimento de conteúdo educacional de qualidade (NAVEH *et al.* 2010) e de carga de trabalho gerenciável pelos alunos (LI *et al.* 2016), facilidade de interação entre professor e aluno (DE PAEPE *et al.* 2018) e entre estudantes (KURUCAY; INAN, 2017), feedback durante o aprendizado (VAN POPTA *et al.* 2017) e aplicação de várias técnicas de avaliação (SUN *et al.* 2008).

Apesar desses fatores considerados importantes para ampliar a satisfação do aluno na educação a distância, é importante reconhecer que esse formato de ensino também apresenta desafios e problemas específicos. Em geral, os alunos tendem a ter uma visão negativa em relação à educação on-line, em parte, devido à reputação dos programas públicos

de ensino a distância que possuem poucos, ou nenhum, critérios de entrada (LATCHEM *et al.* 2006). Isso levanta questionamentos sobre a validade das qualificações obtidas por meio desses programas que, atualmente, estão amplamente disponíveis na internet (GASKELL, MILLS, 2014).

Além disso, existem preocupações quanto ao controle de qualidade na educação a distância (CASEY, 2008). Embora tenham ocorrido avanços significativos quanto a essa garantia, a educação presencial ainda é percebida como sendo um pouco superior à educação on-line (GROSSMAN, JOHNSON, 2016; VLACHOPOULOS, 2016).

Essas questões destacam a importância de superar os desafios associados a essa modalidade de ensino, aprimorando os critérios de entrada e garantindo um controle de qualidade efetivo, com vistas a melhorar a percepção e a aceitação da educação remota na sociedade. Logo, é fundamental que as instituições de ensino, os professores e os responsáveis pelas políticas educacionais se engajem em esforços contínuos para melhorar a qualidade e a reputação do EAD, a fim de proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado enriquecedora e valiosa.

A educação on-line se baseia, fundamentalmente, no uso de tecnologias digitais e em conexões de internet para ensinar e aprender. Consequentemente, uma infraestrutura de tecnologia de qualidade é fundamental para o seu sucesso no Ensino Superior. Segundo Saba e Shearer (2017), esta deve conter sistemas de hardware, entrega de cursos e sistemas de gerenciamento de aprendizagem e de informações, bem como sistemas de apoio ao aluno. No entanto, sabe-se que desenvolver e manter uma infraestrutura técnica para educação on-line pode ser caro, dependendo do número de estudantes matriculados; ademais, a preparação de materiais didáticos para cursos remotos, tecnologicamente avançados, tem um custo maior que dos presenciais (POULIN, STRAUT, 2017). Por isso, Winitzky-Stephens e Pickavance (2017) apontam que muitas instituições estão buscando soluções econômicas, entre as quais

estão os sistemas de gerenciamento de aprendizagem de código aberto e os recursos educacionais abertos.

A pesquisa de Ali *et al.* (2018) revelou, em contrapartida, que nem todas as universidades possuem infraestrutura tecnológica e capacidade financeira suficientes para fornecer uma educação on-line de qualidade. Logo, afirma-se que essa modalidade exacerbou as desigualdades na sociedade, em vez de proporcionar uma melhor aprendizagem para os desfavorecidos (FISHER *et al.* 2020). À luz disso, há um debate crescente entre os formuladores de políticas sobre como lidar com tal exclusão digital em todo o mundo, tendo em vista que a exclusão digital no acesso à educação continua sendo um problema mesmo em países desenvolvidos (COSTA, 2019; CRUZ-JESUS *et al.* 2016).

De acordo com o ponto de vista sociocognitivo, a interação é um processo-chave para o sucesso da aprendizagem, sendo que suas principais formas são definidas pelas relações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo (MOORE, 1989). Assim sendo, sabendo que a educação on-line envolve um processo de comunicação mediado por um computador, é necessário promover interações significativas entre os alunos, os professores e o conteúdo do curso, a fim de que esse processo seja eficaz (JAGGARS, XU, 2016). Todavia, críticas aos modelos de aprendizagem remotos destacam que eles podem proporcionar uma interação limitada, o que pode levar ao isolamento, à solidão e à falta de participação, sendo esses alguns dos principais motivos para a desistência de alguns estudantes (TSIOTAKIS, JIMOYIANNIS, 2016).

Frente a isso, é importante reconhecer esses desafios e trabalhar para superá-los. O EAD deve buscar estratégias que incentivem a colaboração e a interação entre os participantes do curso, por meio de fóruns de discussão, salas de chat, videoconferências e outras ferramentas de comunicação digital. Além disso, é essencial fornecer suporte e orientação adequados aos alunos, para ajudá-los a superar os sentimentos de isolamento e de solidão, criando um ambiente virtual acolhedor e estimulante.

Ao abordar essas preocupações e ao implementar estratégias eficazes de interação e de engajamento, a educação on-line pode se tornar uma alternativa valiosa e eficiente para a aprendizagem, oferecendo flexibilidade e acesso a oportunidades educacionais para uma ampla gama de estudantes. Em suma, é possível entregar experiências de aprendizagem de alta qualidade em plataformas on-line, embora essa operação não seja fácil, uma vez que os fornecedores dessa modalidade de educação enfrentam, constantemente, desafios relacionados à redução de custos, à ampliação do acesso e ao apoio à aprendizagem.

Apesar das adversidades apresentadas, percebe-se uma tendência ao crescimento da educação remota, a qual foi fomentada pela emergência sanitária vivida com a pandemia da COVID-19. Por isso, é importante considerar, cuidadosamente, a abordagem pedagógica adotada no Ensino Superior durante o período pandêmico, bem como, os desafios específicos enfrentados pelos alunos e pelos professores nesse contexto.

Devido à pandemia do coronavírus, atualmente, as instituições de Ensino Superior estão passando por uma reconfiguração para a educação on-line. Globalmente, percebe-se que muitas universidades abandonaram, pelo menos temporariamente, o ensino presencial. O impacto dessas transformações massivas e dramáticas no Ensino Superior ainda precisa ser explorado em muitas perspectivas, isto é, novos estudos precisam ser efetuados, principalmente para verificar se essas mudanças são temporárias ou permanentes.

A pandemia e o seu impacto em professores no ensino superior

Estudos indicam que durante a pandemia da COVID-19, ao migrar para o ensino on-line, os professores enfrentaram desafios referentes a sua prática em sala de aula; alguns até hesitaram e duvidaram de suas capacidades de ensino e dos resultados de aprendizagem que os alunos alcançariam (MAATUK *et al.* 2022; ULLA, ACHIVAR, 2021; ULLA,

PERALES, 2021a). Devido à falta de treinamento, de experiência e de orientação para ministrarem as aulas on-line, os profissionais da educação não estavam preparados para se redirecionarem ao ensino a distância (CHAKRABORTY *et al.* 2021; ULLA, PERALES, 2021b).

Alguns professores não tiveram tempo para redesenhar seus materiais educacionais, suas avaliações e outros recursos de aprendizagem, o que agravou os problemas enfrentados. Parte das instituições também não tinha um Sistema de Gerenciamento de Aprendizado (LMS) bem projetado, nem conectividade com a internet e ferramentas eletrônicas que os professores e os alunos pudessem usar durante o período sem precedentes (NHU *et al.* 2019; ULLA, PERALES, 2021b).

No entanto, apesar desses desafios, o momento pandêmico também despertou o interesse de alguns profissionais e pesquisadores da educação em inovar as práticas de ensino em sala de aula, conforme as necessidades emergentes. Nessa linha, pesquisas demonstram a importância de recursos de ensino e aprendizagem on-line, da disponibilização de dispositivos eletrônicos, das plataformas e dos diversos aplicativos remotos para tornar o ensino a distância possível e eficaz (ULLA, PERALES, 2022).

Diante dessas transformações, uma das adaptações essenciais para manter o processo de ensino foi a incorporação de modalidades de trabalho assíncronas e síncronas. Segundo Moorhouse e Wong (2022), essa abordagem tornou-se crucial, oferecendo aos professores e aos alunos a oportunidade de conciliar suas responsabilidades profissionais e acadêmicas. As ações síncronas foram viabilizadas por meio da utilização de plataformas virtuais, como Zoom, Microsoft Teams e Google Meet, que oferecem salas virtuais para que docentes e discentes possam realizar encontros, aulas e atendimentos de forma remota, seguindo as normas de segurança recomendadas (KANSAL *et al.* 2021)

Além disso, outras plataformas puderam ser utilizadas para o encaminhamento das atividades assíncronas, tais como Moodle e Google Classroom. Também se identificou que alguns docentes buscaram por diferentes estratégias para permitir o desenvolvimento de situações de aprendizagens. Uma delas foi a elaboração de materiais em aplicativos digitais, dentre os quais destacam-se Socrative, Quizlet e Quizizz (SAYYINER, ERGÖNÜL, 2021).

Na visão de Ulla e Perales (2022), tornou-se explícito, nos últimos anos, que, apesar dos muitos desafios pedagógicos que os professores enfrentam na educação on-line, houve aprendizagem em relação às novas possibilidades de trabalho. Os docentes envolveram-se e doaram o melhor de si; tornaram-se profissionais engenhosos, criativos e flexíveis, adaptando-se ao cenário educacional, que ainda está em constante transformação, uma transição radical.

No atual momento que a educação enfrenta, não se sabe até onde irão as sequelas da pandemia; logo, diante disso, a esfera educacional precisa de professores e de pesquisadores realistas, para um mundo melhor, pelo simples fato de que a perfeição da educação é uma utopia (ULLA, PERALES, 2022). Neuwirt *et al.* (2021) retrataram o ensino e a educação como reestruturados, sendo o que é chamado de “novo normal”; este seria inteiramente diferente do que conhecemos antes da pandemia e tende a uma mudança constante. Nessa linha, como visto, o Ensino Superior também introduziu um novo modelo de ensino-aprendizagem, uma forma mista de ensino, com a combinação da educação a distância e presencial, tornando-se mais adaptável.

Problemas da aprendizagem híbrida na educação

A definição do ensino híbrido não é claramente estabelecida na literatura analisada, assim como a forma específica de aplicação dessa técnica no processo de ensino-aprendizagem (SMITH, HILL, 2019;

SOLIHATI, MULYONO, 2017). Oliver e Trigwell (2005), Klimova e Kaseth (2015) e Smith e Hill (2019) também reconhecem a complexidade e a ambiguidade das definições dessa forma de ensino. No entanto, ao examinar as diferentes definições do termo, é possível observar que o ensino híbrido e a aprendizagem combinada são caracterizados pelas seguintes características principais: integração e combinação do ensino presencial com o aprendizado on-line (OLIVER, TRIGWELL, 2005). Dessa forma, a tecnologia desempenha um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dela que os alunos têm acesso ao conteúdo e às atividades.

Linde (2017) propôs uma definição abrangente para o ensino híbrido, tendo-o como um método que integra a tecnologia com o objetivo de proporcionar um ambiente de aprendizagem diferenciado, adaptado às necessidades e às preferências dos alunos. De modo semelhante, Garrison e Kanuka (2004) descreveram-no como uma integração harmoniosa do aprendizado em sala de aula, presencial, com a experiência de aprendizado on-line.

Além disso, Garrison e Vaughan (2013) enfatizaram que, nessa modalidade, os planos de aprendizagem são desenvolvidos com base na praticidade e nas necessidades específicas de um determinado contexto. Isso indica que o ensino híbrido e a aprendizagem combinada levam em consideração as necessidades contextuais do processo de ensino, e que os projetos instrucionais são focados nas experiências de aprendizagem dos alunos.

Em contrapartida, na aprendizagem híbrida, a falta de interação entre os alunos e os professores é um problema que pode afetar negativamente o processo educacional. Muitas vezes, as aulas são gravadas e disponibilizadas on-line, sem espaço para perguntas ou discussões em tempo real. Isso pode levar a uma sensação de isolamento por parte dos alunos, que podem se sentir desmotivados e desinteressados pelo conteúdo apresentado. Ademais, a falta de interação pode dificultar o

esclarecimento de dúvidas e a troca de ideias entre os estudantes (SILVA, ZANETI, 2021).

A dificuldade de adaptação dos alunos à tecnologia utilizada na aprendizagem híbrida também merece atenção. Especialmente, aqueles que não têm acesso fácil a dispositivos eletrônicos ou à conexão com a internet podem enfrentar adversidades para acompanhar as aulas remotas. Além do mais, mesmo aqueles que possuem acesso à tecnologia podem encontrar obstáculos no uso das ferramentas digitais utilizadas nas atividades educacionais (LIMA LUZ, CAMPATO JR, 2019).

A sobrecarga de informações é outro problema comum nessa forma de aprendizagem. Os discentes, muitas vezes, precisam lidar com diferentes plataformas e ferramentas digitais ao mesmo tempo, o que pode ser confuso e cansativo. Da mesma maneira, a quantidade de informações disponíveis pode ser excessiva, tornando difícil que os estudantes selecionem o que é mais relevante para seu aprendizado (DE GASPI, CAOM JÚNIOR, 2018).

Outrossim, a falta de acompanhamento individualizado dos alunos na aprendizagem híbrida pode prejudicar o desempenho acadêmico. Sem o contato presencial, os professores podem ter dificuldade em identificar os problemas específicos de cada estudante e oferecer o suporte necessário para que eles superem suas objeções. De acordo com Chagas (2020), isso pode levar a uma sensação de desamparo por parte dos alunos, que podem se sentir desmotivados e desinteressados pelo conteúdo apresentado.

Nessa linha, a possibilidade de distrações durante as aulas on-line também pode acometer o foco do aluno. Segundo Silva e Zaneti (2021), as redes sociais ou outras atividades paralelas podem ser tentadoras e acabar desviando a atenção do estudante do conteúdo apresentado, o que pode levar a uma perda de tempo e energia, além de prejudicar o aprendizado. Logo, uma boa organização do tempo e das tarefas é um

aspecto importante para a aprendizagem híbrida. Os discentes precisam gerenciar seu próprio ritmo de estudo e cumprir prazos sem o acompanhamento constante dos professores. Isso pode ser desafiador para muitos estudantes, especialmente àqueles que têm dificuldades em se organizar e em planejar suas atividades (ALVES, 2020).

Considerando isso, pode-se ressaltar a importância da colaboração entre alunos na aprendizagem híbrida. Muitas vezes, para alcançar os objetivos propostos, os acadêmicos precisam trabalhar juntos em projetos ou atividades on-line. Conforme apontam Lima Luz e Campato Jr. (2019), nesse cenário, a colaboração pode ser benéfica tanto para o aprendizado individual quanto para o coletivo, permitindo que os alunos troquem ideias e experiências e desenvolvam habilidades sociais importantes.

Considerações finais

As considerações finais desta pesquisa buscam retomar o objetivo inicial de analisar diversos estudos sobre o tema em questão e apresentar uma visão geral das principais discussões e conclusões encontradas. Ao revisar a literatura disponível, foi possível identificar uma convergência de ideias em alguns aspectos, bem como, divergências em outros.

Em relação aos pontos de convergência, os artigos analisados demonstraram que a educação on-line tem se mostrado uma alternativa viável e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Em algumas pesquisas, em termos de resultados de aprendizagem, não foram encontradas diferenças significativas entre o aprendizado remoto e o presencial (BOWEN *et al.* 2014; DRISCOLL *et al.* 2012). Além disso, a combinação do ensino on-line com o presencial, por meio de estratégias, como o ensino híbrido, tem sido apontada como uma abordagem promissora (MARGULIEUX *et al.* 2016; SPANJERS *et al.* 2015).

Quanto às divergências identificadas, pode-se apontar que alguns estudos recentes indicaram que o aprendizado on-line pode ser menos eficaz, em comparação ao aprendizado presencial (FRANCIS *et al.* 2019), e que os programas de Ensino Superior EAD têm enfrentado desafios relacionados à evasão dos alunos (GLAZIER, 2016). Identificou-se, ainda, que a educação remota também enfrenta críticas em relação à interação limitada, ao isolamento e à falta de participação dos estudantes (TSIOTAKIS, JIMOYIANNIS, 2016).

Com base nos dados coletados e nas discussões realizadas, é possível inferir que a simples transição para o ensino on-line não garante automaticamente o sucesso do aprendizado. É necessário que os educadores adotem estratégias pedagógicas adequadas para promover a interação entre os alunos, os professores e o conteúdo do curso, tanto no ambiente virtual quanto no ambiente presencial. Este estudo reforça, portanto, a importância de um planejamento cuidadoso e uma abordagem pedagógica adequada no contexto da educação on-line. É fundamental que sejam desenvolvidas práticas de ensino que levem em consideração as necessidades e as preferências dos alunos, promovendo interações significativas e oportunidades de participação ativa.

Referências

ALVES, Xênia de Santana. “**Águas de um rio**”: uso de um aplicativo educacional como ferramenta metodológica ao ensino híbrido. Repositório UFPE, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39432>>.

ANADOLU AJANSI. O ministro da saúde Koca anunciou que o primeiro caso de coronavírus foi visto na Turquia. 2020a. Disponível em: <<https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/saglik-bakani-koca-turkiyede-ilk-koronavirus-vakasinin-goruldugunu-acikladi/1761466>>. Acesso em: dez. 2022.

AZEVEDO, João Pedro; HASAN, Amer; GOLDEMBERG, Diana; GEVEN, Koen; IQBAL, Syedah Aroob. Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. **Policy Research Working Paper**, v. 36, n. 1. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS/GM n. 356/2020**. 2020a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria 343/2020**. 2020b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BOWEN, William G.; CHINGOS, Matthew M.; LACK, Kelly A.; NYGREN, Thomas I. Aprendizagem interativa online em universidades públicas: evidências de um estudo randomizado de seis campi. **Journal of Policy Analysis and Management**. v. 33, n. 1, p. 94-111. 2014.

CABRERA, Nolan L.; MATIAS, Cheryl E.; MONTOYA, Roberto. Ativismo ou slacktivism? O potencial e as armadilhas das mídias sociais no ativismo estudantil contemporâneo. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 10, n. 4, p. 400–415. 2017.

CASEY, Denise. M. Uma jornada para a legitimidade: o desenvolvimento histórico da educação a distância por meio da tecnologia. **Tech-Trends**, v. 52, n. 2, p. 45–51. 2008.

CHAGAS, Luciana Martins das. **Profinteirado**: e-book interativo na formação docente para o Ensino de Ciências Ambientais. 2020. Repositório UFPE. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41606>>.

CHAKRABORTY, Pinaki; MITTAL, Prabhat; GUPTA, Manu Sheel; YADAV, Savita; ARORA, Anshika. Opinion of students on on-line education during the COVID-19 pandemic. **Hum. Behav. Emerg. Technol.** v. 3, p. 357–365. 2021.

COMAN, Claudia; TÎRU, Llaurentiu Gabriel; MESESAN-SCHMITZ, Luiza; STANCIU, Carmen; BULARCA, Maria Cristina. Ensino e aprendizagem online no ensino superior durante a pandemia do coronavírus: a perspectiva dos alunos. **Sustentabilidade**, v. 12, n. 24, p. 1–22. 2020.

CONRAD, Rachel C.; HAHM, Hyeouk Chris; KOIRE, Amanda; PINDER-AMAKER, Stephanie; LIU, Cindy H. Riscos de saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19: Implicações da realocação do campus. **Journal of Psychiatric Research**, v. 136, p. 117–126. 2021.

COSTA, Daniela. **A educação para a cidadania digital na escola**: análise multidimensional da atuação dos professores enquanto mediadores da cultura digital nos processos de ensino e de aprendizagem. **Tese** (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

DARLING-HAMMOND, Linda; FLOOK, Lisa; COOK-HARVEY, Channa; BARRO, Brigid; OSHER, David. Implicações para a prática educacional da ciência da aprendizagem e desenvolvimento. **Applied Developmental Science**, v. 24, n. 2, p. 97-140, 2020.

CRUZ-JESUS, Frederico; VICENTE, Maria Rosalia; BACAO, Fernando; OLIVEIRA, Tiago. A exclusão digital relacionada à educação: uma análise para a UE-28. **Computers in Human Behavior**, v. 56, p. 72–82. 2016.

GASPI, Suelen de; MAGALHÃES JÚNIOR Carlos Alberto de Oliveira. Meio ambiente conectado: proposta pedagógica de um curso de extensão de educação ambiental através do ensino híbrido. **Revista Valore**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 1-14, 2018.

DE PAEPE, Liesbeth; ZHU, Chang; DEPRYCK, Koen. Abandono, retenção, satisfação e sucesso de alunos online de holandês na educação de adultos. **International Journal on E-Learning**, v. 17, n. 3, p. 303–323. 2018.

DINDAR, M.; ÇELIK, I.; MUUKKONEN, H. #WedontWantDistanceEducation: uma análise temática de postagens de mídia social de alunos do ensino superior sobre educação online durante a pandemia de Covid-19. **Tech Know Learn**, v. 27, p. 1337–1355. 2022.

DRISCOLL, Adam; JICHA, Karl; HUNT, Andrea N.; TICHAVSKY, Lisa; THOMPSON, Gretchen. Os cursos on-line podem fornecer re-

sultados em sala de aula? uma comparação do desempenho e satisfação do aluno em um curso introdutório de sociologia online versus presencial. **Ensino de Sociologia**, v. 40 n. 4, p. 312–331. 2012.

EATON, Paul William; PASQUINI, Laura A. Práticas em rede no ensino superior: uma netnografia da comunidade de bate-papo. **Internet e Ensino Superior**, v. 45. 2020.

EBNER, Christian; GEGENFURTNER, Andreas. Aprendizagem e satisfação em instrução on-line, webinar e presencial: uma meta-análise. **Frontiers in Education**, v. 4, p. 1–11. 2019.

FISCHER, Christian; XU, Di; RODRIGUEZ, Fernando; DENARO, Kameryn; WARSCHAUER, Mark. Efeitos da modalidade de curso em sessão de verão: Padrões de matrícula e desempenho dos alunos nas aulas presenciais e online. **Internet e Ensino Superior**, v. 45. 2020.

FRANCIS, Michelle. K.; WORMINGTON, Stephanie V.; HULLEMAN, Chris. Os custos do aprendizado online: examinando as diferenças na motivação e nos resultados acadêmicos em cursos de matemática de desenvolvimento de faculdades comunitárias online e presenciais. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1–12. 2019.

GARRISON, Randy; VAUGHAN, Norman. Institutional change and leadership associated with blended learning innovation: two case studies. **Int. High. Educ.** v. 18, p. 24–28. 2013.

GARRISON, D. Randy; KANUKA, Heather. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **The internet and higher education**, v. 7, n. 2, p. 95-105, 2004.

GASKELL, Anne; MILLS, Roger. A qualidade e a reputação do ensino aberto, a distância e e-learning: quais são os desafios? **Open Learning**, v. 29 n. 3, p. 190–205. 2014.

GLAZIER, Rebecca A. Construindo relacionamento para melhorar a retenção e o sucesso nas aulas online. **Journal of Political Science Education**, v. 12, n. 4, p. 437–456. 2016.

GROSSMAN, Amanda M.; JOHNSON, Leigh R. Percepções do empregador sobre diplomas de contabilidade online. **Issues in Accounting Education**, v. 31, n. 1, p. 91–109. 2016.

INEP. Ensino a distância cresce 474% em uma década. Disponível em: <[JAGGARS, Shanna S.; XU, Di. Como os recursos de design do curso online influenciam o desempenho do aluno? **Computers and Education**, v. 95, p. 270–284. 2016.](https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/censodaeducacaosuperior/ensinoadistanciasesce474emumadecada#:~:text=Em%202021%2C%20foram%20mais%20de,queda%20de%208%2C3%25.>. Acesso em: 09 jun. 2023.</p></div><div data-bbox=)

KANSAL, Ashwani Kumar; GAUTAM, Jyoti; CHINTALAPUDI, Nalini; JAIN, Shivani; BATTINENI, Gopi. Google trend analysis and paradigm shift of online education platforms during the COVID-19 pandemic. **Infect. Dis. Rep.** v. 13, p. 418–428. 2021.

KLIMOVA, Blanka Frydrychova; KACETL, Jaroslav. Hybrid learning and its current role in the teaching of foreign languages. **Proc. Soc. Behav. Sci.** v. 182, p. 477–481. 2015.

KURUCAY, Murat; INAN, Fethi. A. Examinando os efeitos das interações aluno-aluno na satisfação e aprendizagem em um curso de graduação online. **Computadores e Educação**, v. 115, p. 20–37. 2017.

LATCHEM, Colin; ÖZKUL, Ali; AYDIN, Cengiz Hakan; MUTLU, Mehmet Emin. O sistema educacional aberto, Anadolu University, Turquia: e-transformação em uma mega-universidade. *International Journal of Phytoremediation*, v. 21, n. 3, p. 221–235. 2006.

LI, Nai; MARSH Vicky; RIENTIES, Bart. Modelando e gerenciando a satisfação do aluno: uso do feedback do aluno para aprimorar a experiência de aprendizagem combinada e online. **Jornal de ciências da decisão da educação inovadora**, v. 14, n. 2, p. 216–242. 2016.

LI, Nai; MARSH Vicky; RIENTIES, Bart; WHITELOCK, Denise. Experiências de aprendizado on-line de alunos novos versus contínuos: um estudo de replicação em larga escala. **Avaliação no Ensino Superior**, v. 42, n. 4, p. 657–672. 2017.

LIMA LUZ, Cesar Kauê de; CAMPATO JR, João Adalberto. Imagens Híbridas como Instrumento de Educação Ambiental. **Revista Científica ANAP Brasil**, v. 5, n. 2, p. 1-10, 2019.

LINDER, Kathryn. Fundamentals of hybrid teaching and learning. *New Direct. Teach. learn.* v. 149, p. 11–18. 2017.

MAATUK, Abdelsalam M.; ELBERKAWI, Elberkawi K.; AL-JAWARNEH, Shadi, RASHAIDEH, Hasan, ALHARBI, Hadeel. The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. **J. Comput. High. Educ.** v. 34, p. 21–38. 2022.

MAIREDER, Axel; SCHWARZENEGGER, Christian. Um movimento de indivíduos conectados: mídias sociais nos protestos estudantis austríacos de 2009. **Informação, Comunicação e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 171–195. 2012.

MARGULIEUX, Lauren; MCCRACKEN, Michael W.; CATRAMBONE, Richard. Uma taxonomia para definir cursos que combinam aprendizado presencial e online. **Educational Research Review**, v. 19, p. 104–118. 2016.

MATHEW, Ivy R. EBELELLOANYA, Jane. **Ensino aberto e à distância**: benefícios e desafios do uso da tecnologia para ensino e aprendizagem online na África. 2016.

MOORE, M. Três tipos de interação. **American Journal of Distance Education**, v. 3, n. 2, p. 1–6. 1989.

MOORHOUSE, Benjamin Luke; WONG, Kevin M. Blending asynchronous and synchronous digital technologies and instructional approaches to facilitate remote learning. **J. Comput. Educ.** v. 9, p. 51–70. 2022.

MWANGI, C. A. G.; BETTENCOURT, G. M.; MALANEY, V. K. Colegiados criando (contra)espaço online: uma análise crítica do discurso do movimento eu também sou nas redes sociais. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 11, n. 2, p. 146–163. 2018.

NAVEH, Gali; TUBIN, Dorit; PLISKIN, Nava. Uso e satisfação do aluno LMS em instituições acadêmicas: a perspectiva organizacional. **Internet e Ensino Superior**, v. 13, n. 3, p. 127–133. 2010.

NEUWIRTH, Lorenz S., JOVIC, Svetlana, MUKHERJI-RATNAM, Runi. Reimagining higher education during and post-COVID-19: challenges and opportunities. **J. Adult Contin. Educ.** v. 27, p. 141–156. 2021.

NHU, Phan Thi To; KEONG, Tan Choon; WAH, Lee Kean. Issues and challenges in using ICT for teaching English in Vietnam. **CALL-EJ**, v. 20, p. 140–155. 2019.

OLIVER, Martin; TRIGWELL, Keith. Can ‘blended learning’ be redeemed? **Elearn. Dig. Media** v. 2, p. 17–26. 2005.

OWSTON, R., YORK, D. N. A pergunta incômoda ao projetar cursos mistos: a proporção de tempo dedicado às atividades online é importante? **Internet e Ensino Superior**, v. 36, p. 22–32. 2018.

PALVIA, Shailendra; AERON, Prageet; GUPTA, Parul; MAHAPATRA, Diptiranjana; PARIDA, Ratri; ROSNER, Rebecca; SINDHI, Sumita. Educação online: situação mundial, desafios, tendências e implicações. **Journal of Global Information Technology Management**, v. 21 n. 4, p. 233–241. 2018.

PANAGIOTOPOULOS, Panagiotis; BIGDELI, Alinaghi Ziaee; SAMS, Steven. Colaboração cidadão-governo nas mídias sociais: o caso do Twitter nos distúrbios de 2011 na Inglaterra. **Government Information Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 349–357. 2014.

PEI, Leisi; WU, Hongbin. O aprendizado on-line funciona melhor do que o aprendizado off-line na educação médica de graduação? Uma revisão sistemática e meta-análise. **Educação Médica Online**, v. 24, n. 1. 2019.

POULIN, R., STRAUT, T. T. Fevereiro de 2017 Relatório de Preços e Custos da Educação a Distância. Cooperativa de Tecnologias Educativas. 2017. Disponível em: <<http://wcet.wiche.edu>>. Acesso em: dez. 2022.

RAYNAULD, Vincent; LALANCETTE, Mireille; TOURIGNY-KONÉ, Sofia. Protesto político 2.0: mídias sociais e a greve estudantil de 2012 na província de Quebec, Canadá. **Política francesa**, v. 14, n. 1, p. 1–29. 2016.

RIENTIES, Bart; KAPER, Wolter; STRUYVEN, Katrien; TEMPELLAAR, Dirk; VAN GASTEL, Leendert; VRANCKEN, Sanne; JASÍNSKA, Magdalena; GERULAITIENE, Egle. Uma revisão do papel da tecnologia de informação e comunicação e design de curso em práticas de educação de transição. **Ambientes de aprendizagem interativos**, v. 20, n. 6, p. 563–581. 2012.

SABA, F.; SHEARER, R. Distância transacional e aprendizagem adaptativa: Planejando o futuro do ensino superior. **Routledge**. 2017.

SAYINER, A Arzu; ERGÖNÜL, Esin. E-learning in clinical microbiology and infectious diseases. **Clin. Microbiol. Infect.** v. 27, p. 1589–1594. 2021.

SCHERMAN, Andrés; ARRIAGADA, Arturo; VALENZUELA, Sebastián. Protestos estudantis e ambientais no Chile: o papel das mídias sociais. **Política**, v. 35, n. 2, p. 151–171. 2015.

SEAMAN, Julia E; ALLEN, Elaine; SEAMAN, Jeff. **Aumento de notas**: Rastreamento da educação a distância nos Estados Unidos. O Grupo de Pesquisa Babson Survey. 2018.

SILVA, Jair Gonçalves da; ZANETI, Izabel Cristina Bruno Bacellar. Potencializando as Estratégias de Ensino e de Aprendizagem sobre Água a Partir de Infográficos. In.: **Água e sustentabilidade: bases conceituais para o ensino das ciências ambientais**. São Paulo. p. 135.

SLOAN, Luke; QUAN-HAASE, Anabel. **O manual SAGE de métodos de pesquisa de mídia social**. 2017.

SMITH, Karen; HILL, John. Defining the nature of blended learning through its depiction in current research. **High. Educ. Res. Dev.** v. 38, p. 383–397. 2019.

SOLIHATI, Nani; MULYONO, Herri. A hybrid classroom instruction in second language teacher education (SLTE): a critical reflection of teacher educators. **Int. J. Emerg. Technol. Learn.** v. 12, p. 169–180. 2017.

SPANJERS, I. A. E., KÖNINGS, K. D., LEPPINK, J., VERSTEGEN, D. M. L., DE JONG, N., CZABANOWSKA, K., VAN MERRIËNBOER, J. J. G. A terra prometida do aprendizado combinado: questionários como moderador. **Educational Research Review**, v. 15, p. 59–74. 2015.

SUN, P. C., TSAI, R. J., FINGER, G., CHEN, Y. Y. YEH, D. O que impulsiona um e-Learning de sucesso? Uma investigação empírica dos fatores críticos que influenciam a satisfação do aluno. **Computadores e Educação**, v. 50, n. 4, p. 1183–1202. 2008.

TSIOTAKIS, P., JIMOYIANNIS, A. Fatores críticos para analisar a presença de professores em comunidades de aprendizagem on-line. **Internet e Ensino Superior**, v. 28, p. 45–58. 2016.

ULLA, Mark. Bedoya, ACHIVAR, Jesthony S. Teaching on Facebook in a university in Thailand during the COVID-19 pandemic: a collaborative autoethnographic study. **Asia Pac. Soc. Sci. Rev.** v. 21, p. 169–179. 2021.

ULLA, Mark. Bedoya, PERALES Guilherme Franco. Hybrid Teaching: Conceptualization Through Practice for the Post COVID-19 Pandemic Education. **Frontiers in Education.** v. 7. p. 1-8. 2022.

ULLA, Mark. Bedoya, PERALES, William. F. Emergency remote teaching during COVID19: the role of teachers' online community of practice (CoP) in times of crisis. **J. Int. Media Educ.** v. 9, p. 1–11. 2021a.

ULLA, Mark Bedoya., PERALES, William. F. Facebook as an integrated online learning support application during the COVID19 pandemic: Thai university students' experiences and perspectives. **Heliyon.** 2021b.

VAN POPTA, Esther. KRAL, M., CAMP, G., MARTENS, R. L., SIMONS, P. R. J. Explorando o valor do feedback dos pares na aprendizagem online para o provedor. **Educational Research Review**, v. 20, p. 24–34. 2017.

VLACHOPOULOS, Dimitrios. Assuring Quality in E-Learning Course Design: The Roadmap. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, Athabasca/Canadá, v. 17, n. 6, p. 183-215, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122217.pdf>

WANG, Guanghai; ZHANG, Yunting; ZHAO, Jin; ZHANG, Jun; JIANG, Fan; Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. **The Lancet**, (), S014067362030547X–. 2020. doi:10.1016/S0140-6736(20)30547-X

WINITZKY-STEPHENS, Jessie R; PICKAVANCE, Jason. Recursos educacionais abertos e resultados do curso do aluno: uma análise multinível. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 18, n. 4. 2017.

ZHENG, Saisai. Análise da tendência de desenvolvimento da educação online na China. **Education Journal**, v. 6, n. 5, p. 159. 2017.

ORGANIZADORES

Altair Alberto Fávero

Pesquisador Produtividade CNPq, PhD (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutor em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF/RS/Brasil). Professor Titular III da Universidade de Passo Fundo (UPF) onde atua no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil. Pesquisador e Coordenador do GEPES/UPF. **E-mail:** altairfaver@gmail.com

Mateus Lorenzon

Doutorando em Educação (Bolsista Prosuc II - CAPES) pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Graduado em Pedagogia (UNIVATES). Docente nas redes públicas de ensino de Arroio do Meio/RS e Lajeado/RS. **Email:** 196532@upf.br

Taís Silva Pereira

Doutora em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde também realizou seu mestrado e graduação (bacharelado e licenciatura) em Filosofia. Realiza Pós-doutorado no PPGEduc/

UPF (período 2022-2023). É professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) desde 2010, atuando nos âmbitos do Ensino, Pesquisa e Extensão. É professora do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ) e do Programa de Mestrado Profissional em rede PROF-Filo, polo UNIRIO. É líder do Grupo de Pesquisa de “Filosofia e Ensino”, cadastrado no CNPq, coordenando a linha de pesquisa “Teoria e Prática no Ensino de Filosofia”. É integrante do Grupo de Trabalho da ANPOF “Filosofar e Ensinar a Filosofar” e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS). Suas pesquisas são voltadas para as interseções entre filosofia política, educação e ensino, bem como a discussão da produção educacional no campo de ensino de filosofia.
E-mail: tais.pereira@cefet-rj.br

AUTORES

Adriano Ineia

Doutorando em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEdu/UPF na linha de Processos Educativos e Linguagem. Mestre em Engenharia pelo PPGEEng/UPF na linha de Infraestrutura Sustentável. Bacharel em Engenharia Civil e licenciado em Educação Profissional e Tecnológica. É pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (GruPECT-UPF/RS. **E-mail:** 185568@upf.br

André Binsfeld

Mestrando em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEDU/UPF na linha da formação humana, especialista em administração escolar (portal faculdades), especialista em Ensino Religioso (UPF/ITEPA) Licenciado em Filosofia (UPF). Pesquisador do grupo de estudo Formação Humana (UPF) e do grupo Teoria & Prática (UPF). Vice-Diretor do Colégio Notre Dame Aparecida - Carazinho/RS. **E-mail:** andre.binsfeld@gmail.com

Andrezza Tiana Pessutto

Mestranda em Educação (bolsista CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na linha de Processos Educativos e Linguagem. Especialização em Psicomotricidade aplicada à educação (FIJI), Graduada em Pedagogia (FABE). É integrante do Grupo de

pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (GRUPECT). **E-mail:** andrezza.tp@hotmail.com

Catiane Richetti Trevizan

Mestranda em Educação (UPF), Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia (UPF), Graduada em Pedagogia (UPF). Foi secretária de saúde do Município de Paráí/RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa "Políticas para Docência Universitária" e "Políticas Curriculares para o Ensino Médio". E-mail: catitrevisan@hotmail.com

Dione Maria Setti Frizon

Doutoranda em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Políticas Educacionais. Mestre em Envelhecimento Humano (bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Políticas Educacionais; especialista em Interdisciplinaridade (Itepa Faculdades). Licenciada em Química e Educação (UPF). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (UPF/RS), na qual participa dos projetos de pesquisa "em educação e as políticas educacionais". **E-mail:** 8409@upf; dionesetti@hotmail.com

Emerson Wilson Wachtel

Mestrando em Ciências Ambientais (bolsista CAPES) pelo PPG-CiAmb/UPF na linha de Sociedade e Conservação dos Recursos Naturais. Licenciado em Ciências Biológicas (UNESPAR). Pós-Graduado em Metodologia do Ensino em Biologia e Física (IBRA). **Email:** wachtelemerson58@gmail.com

Géverton João Rockenbach

Mestrando em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEdu/UPF na linha de Políticas Educacionais; Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. Licenciado em Pedagogia (UPF). Coordenador Pedagógico e Acadêmico da Faculdade Fisepe (Passo Fundo/RS) e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (GEPALFA-UPF/RS). Realiza diversas pesquisas no âmbito educacional com ênfase em processos ensino-aprendizagem, formação de professores, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, práticas pedagógicas e políticas educacionais. **E-mail:** gever_rockenbach@hotmail.com

Gislene Garcia

Doutoranda em Educação (Bolsista Modalidade II Capes/PROSUC) pelo PPGEdu/UPF na linha de Fundamentos da Educação. Mestre em Educação pelo PPGEdu/UPF na linha de Fundamentos da Educação; especialista em Educação Matemática (UPF). Licenciada em Matemática (UPF). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Humana e do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE), vinculados à linha de Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: gislene.garcia20@gmail.com

Juliana Carla Giroto

Doutoranda em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEdu/UPF na linha de Políticas Educacionais. Mestre em Educação pelo PPGEdu/UPF na linha de Políticas Educacionais; Licenciada em Pedagogia (URI). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - cam-

pus Erechim. É pesquisadora do Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Trabalho e Cidadania (IFRS) e do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais Populares, Estado e Políticas Públicas (UPF). **E-mail:** julianacarlagirotto@gmail.com

Kerolin Frison Goetz

Mestranda em Ciências Ambientais (bolsista CAPES) pelo PPG-Ciamb/UPF na linha de Sociedade e conservação dos recursos naturais. Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Passo Fundo. **E-mail:** goetzkf@gmail.com

Larissa Hortência Moreira da Silva

Mestranda em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Fundamentos da Educação. Licenciada em Pedagogia (UPF). É pesquisadora no Grupo de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica (TPP/UPF/RS). Realiza pesquisa na área do feminismo com ênfase na educação. **E-mail:** larissahmoreiras@gmail.com

Manuela Peixoto Zamprogna

Graduada em Psicologia (UPF). Mestranda em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Fundamentos da Educação. Graduada de Filosofia (UPF). Formação em Psicanálise (PROJETO – Instituição Científica de Psicanálise e Humanidades de Passo Fundo/RS). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação Humana (PPGEduc/UPF). **E-mail:** zamprognamanuela@gmail.com

Maria Fernanda Lago Mello

Mestranda em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Fundamentos da Educação. Pós-graduada em Fisioterapia Hospitalar (UPF) e Preceptoria no SUS (Instituto de Ensino e Pesquisa Hospital Sírío-Libanês em parceria com o Ministério da Saúde). Licenciada em Fisioterapia (UPF). É pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE-UPF/RS) e do grupo de pesquisa Formação Humana vinculado ao NUPEFE-UPF, no qual participa do projeto de pesquisa "Formação humana e exercício de si". **E-mail:** mfernandalmello@gmail.com

Mateus Dos Santos Oliveira

Mestrando em Ciências Ambientais (bolsista CAPES) pelo PPG-CiAmb/UPF na linha de Sociedades e conservação dos recursos naturais. Licenciado em Ciências biológicas (UFRS). Atua como professor de Ciências e Biologia na rede estadual de ensino do RS desde 2021. **E-mail:** matdioli96@gmail.com

Priscila de Campos Velho

Mestranda em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Políticas Educacionais; Especialista em Educação: Espaços e Possibilidades para Educação Continuada (IFSUL). Licenciada em Pedagogia (UFPEl). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS). **E-mail:** prisciladecamposvelho@gmail.com

Rudimar Silveira Da Rosa

Mestrando em Ciências Ambientais (bolsista CAPES) pelo PPG-CiAmb/UPF na linha de Sociedade e conservação dos recursos naturais. Pós - Graduado em Ciências: Educação Ambiental, UNICS-PALMAS/PR. Bacharel e Licenciado em Geografia (Unijuí). Atua como Professor do Magistério do Rio Grande do Sul desde 1995. **E-mail:** 194360@upf.br

Thiago Radünz da Silva

Mestrando em Educação (bolsista CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na linha de Fundamentos da Educação. Licenciado em Filosofia (UPF). É pesquisador do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Racionalidade e Formação e também do Grupo de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica. **E-mail:** thiago.radunzz@gmail.com

Vanessa Salete Bicigo de Quadros

Mestranda em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Fundamentos da Educação. Especialista em Mídias da Educação (UFRGS) e Metodologia do Ensino de Matemática e Física (UNINTER). Licenciada em Pedagogia (ULBRA) e Física LP (UPF). É pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica" **E-mail:** vanessa.s bq3@gmail.com

Índice Remissivo

A

Abordagem humanista 4, 12, 105, 251

C

Covid-19 5, 16, 59, 215, 216, 218, 223, 230, 231, 234, 235, 237, 240

Crise ambiental 3, 11, 59, 251

D

Docência universitária 8, 9, 13, 20, 29, 31, 32, 33, 36, 53, 56, 94, 99, 120, 121, 149, 155, 156, 163, 164, 166, 204, 207, 209

Docente pesquisador 3, 10, 39, 251

E

Educação ambiental 3, 11, 59

Educação estética 11

Educação profissional 4, 12, 105

Educação Superior 4, 12, 105, 251

Educação Ambiental 11, 60, 63, 68, 73, 74, 75, 235, 250

Ensino-aprendizagem 8, 84, 134, 142, 144, 154, 218, 225, 228, 247

Estágio docência 251

Ensino superior 4, 5, 11, 15, 16, 77, 199, 215

Epistemologia da prática 8

Estágio docência 8, 88

Experiência Formativa 3, 10, 39

F

Feminismo negro 14, 174

Formação continuada 11, 79

Formação de professores 17, 21, 68, 86

Formação ética 5, 14, 181

Formação juvenil 13, 143

I

Interdisciplinaridade 5, 14, 15, 199

J

Juventude plural 15, 251

Juventudes 4, 12, 105

L

Luta antirracista 4, 12, 14, 105, 120, 171, 172, 175, 176, 178

P

Pandemia 171

Pesquisa acadêmica 171, 251

Prática docente 206, 212, 251

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título

Docência Universitária - Temas emergentes na formação de professores

Organizadores

Altair Alberto Fávero

Mateus Lorenzon

Taís Silva Pereira

Assistente Editorial

Nicole Brutti

Bibliotecária

Karina Ramos

Arte da capa

Ivo Dickmann

Projeto Gráfico e Diagramação

Paula Editorações

Site: www.paulaeditoracoes.com

Instagram: @paulaeditoracoes

Tel: (21) 97565-1897

Formato

16 X 23 cm

Tipologia

Adobe Caslon Pro, entre 12 pontos

Papel

Capa: Suprema 280 g/m²

Miolo: Pólen Soft 80 g/m²

Número de Páginas: 254

Publicação: 2023

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós, por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Avenida Assis Brasil, nº 4550, sala 130, torre B,
Bairro São Sebastião, Porto Alegre-RS
livrologia@livrologia.com.br

Construir o espaço comum da sala de aula supõe responder por qual concepção de educação e ensino estamos assumindo direta ou indiretamente. Por conseguinte, pode ser amplo e ultrapassar os muros da universidade, ou pode ser restrito e destinado a apenas um grupo de estudiosas/os.

A coletânea *Docência Universitária*: temas emergentes na formação de professores é um convite para se refletir sobre o que dizemos sobre educação por meio de nossos gestos de ensino e de aprendizagem.

Trata-se de um processo de escuta e atenção de si e de outrem, levando em consideração a atuação tanto profissional quanto cidadã. Nesse sentido, formar profissionais de nível superior não se limita a habilitar boas e bons especialistas, mas igualmente fomentar o desenvolvimento de capacidades e valores que contribuam com a vida em uma sociedade democrática, plural e inclusiva.



Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa



PPGEdu
Programa de Pós-Graduação
em Educação

LIVROLOGIA

