



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5849 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

OS CONTEXTOS EMERGENTES E OS IMPACTOS NA SALA DE AULA

UNIVERSITÁRIA: TENSÕES E PERSPECTIVAS

Lui Nörnberg - UFPel - Universidade Federal de Pelotas

Maria Janine Dalpiaz Reschke - UNIVERSIDADE LUTERNA DO BRASIL

**OS CONTEXTOS EMERGENTES E OS IMPACTOS NA SALA DE AULA**

**UNIVERSITÁRIA: TENSÕES E PERSPECTIVAS**

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho deriva de um projeto mais amplo denominado Universidade em Contextos Emergentes, que tem como foco a análise as demandas exógenas para a universidade, oriundas, tanto das políticas globais e das mudanças tecnológicas, do mundo do trabalho, como das políticas de democratização do acesso e permanência de novos públicos nas IES. Estas demandas são externas à tradição da universidade, ou seja, são iniciativas que não nasceram do próprio ambiente acadêmico. Na intenção de reconhecer estas novas demandas, bem como seus reflexos na sala de aula universitária, buscamos através da pesquisa qualitativa, analisar os trabalhos apresentados na forma em um Seminário Internacional de Educação Superior realizado em 2018, realizado numa universidade do sul do país, com foco nas práticas pedagógicas. O Seminário foi composto por cinco eixos temáticos: Prática Pedagógica e Internacionalização; Prática Pedagógica e Currículo; Prática Pedagógica e a aula universitária; Prática Pedagógica e a Gestão acadêmica; e Docência e Contextos emergentes. Primeiramente analisamos os resumos dos trabalhos inscritos de forma a buscar relatos de experiências inovadoras ligadas ao campo da prática pedagógica que se enquadrassem no conceito adotado de contextos emergente relativo à aula universitária. Autores com Souza Santos (2010), Franco (2012), Didriksson (2008) Cunha (1998,2005,2008), Morosini (2014) deram sustentação teórica no estudo.

### **Os desafios da educação superior: a insurgência dos contextos emergentes**

Os contextos emergentes desafiam a universidade impondo demandas exógenas e externas à tradição inicial da mesma. Concomitante a essa condição, a educação superior vem sendo atingida por novas necessidades formativas, impostas pela a sociedade contemporânea, marcada por grandes transformações. Nestas, destacam-se as tecnológicas, onde a produção e transmissão de informações ocorrem cada vez de maneira mais acelerada em um processo de globalização, não só político-econômico como também cultural. Tal processo coloca a educação superior como um ponto estratégico de consolidação e disseminação de diretrizes nacionais e supranacionais a partir da atuação dos organismos internacionais.

Nas últimas décadas, uma agenda política procurou articular a educação com os interesses

econômicos nacionais e, ao mesmo tempo, enfatizou a educação sob controle da lógica de mercado definindo-a como um bem privado e competitivo. Neste contexto a universidade passou a ser um dos umbrais que inserem os países no mundo globalizado.

Em meio a estes desafios se insere a questão da reforma curricular desencadeada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96 – LDB), momento em que a Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação passou a articular a mudança dos currículos dos cursos de graduação no Brasil: bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia.

Os documentos promovem a ampliação da liberdade de composição da carga horária e das unidades de estudos a serem ministradas nos currículos. De acordo com o referido Parecer, os novos currículos devem articular teoria e prática e sua composição deve se caracterizar por uma sólida formação geral, aliada a práticas de estudos independentes e ao reconhecimento de habilidades e competências adquiridas no mundo do trabalho.

As proposições apresentadas nos documentos e debates nacionais, aos poucos, foram sendo absorvidas pelas universidades. As instituições foram instadas a registrar suas intenções e concepções pedagógicas em documentos formais (Projeto Pedagógico Institucional – PPI; Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs), reescritos periodicamente a partir da avaliação das ações realizadas. As políticas e metodologias de mudança curricular e de disseminação desta mudança têm implicações significativas para a docência. Para LUCARELLI (2000, p.35):

O estudo dos processos de ensino e aprendizagem em/na aula universitária se constitui, no terceiro milênio, num campo de preocupação e desafio para os interessados na análise da instituição universitária, na qualidade de suas práticas e de seus resultados, em termos tanto de formação como de produção do conhecimento.

O entendimento advindo deste contexto, em especial para o ensino superior é: formar, em mais alto nível, os profissionais docentes para o aperfeiçoamento da sua atuação no mercado de trabalho.

Para além disso, a educação no ensino superior é impactada também pelas transformações na organização do trabalho e as modificações na conjuntura econômica. Novas exigências se apresentam, e convocam a universidade a lidar com a extinção de profissões tradicionais, e o advento de especialidades, não previstas na sociedade tradicional, e também não reconhecidas no âmbito acadêmico. Insurgindo assim, a necessidade de um novo perfil profissional, mais criativo, mais inovador, com um maior nível de conhecimento, o que implica, em particular para o ensino superior, utilizar estratégias diferenciadas para aumentar a cobertura desse nível de ensino.

Estas mudanças põem em questão o papel docente e as práticas de ensinar e aprender. Neste ínterim espera-se do professor saberes e habilidades mediadas pela dúvida, como princípio metodológico constituidor de outros saberes, bem como a incorporação do protagonismo dos estudantes na construção destes saberes, imbricado pelas diferenças culturais, econômicas, históricas, políticas e sociais, distantes da tradição inicial da universidade.

### **A Universidade Brasileira e os Contextos Emergentes**

Considerando o fato dos contextos serem emergentes, suas “emergências” surgem de acordo com as demandas de cada país, região e universidade. Na América Latina os contextos são caracterizados principalmente por apresentar um sistema de educação superior complexo, heterogêneo, segmentado socialmente e em constante expansão e interiorização, bem como,

massificação da demanda social por educação superior e uma forte presença da internacionalização (DIDRIKSSON, 2012).

No Brasil, o contexto emergente mais evidenciado é o da expansão acelerada, além das políticas de diversificação e privatização, marcadas por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal. Dispomos de uma educação superior com "novos" formatos de IES, que vem sendo, aos poucos, constituídas por novos docentes, discentes e currículos, pois as exigências da sociedade, seguindo a lógica do mercado e da globalização também são novas com relação à educação superior.

MOROSINI (2014) caracteriza os contextos emergentes, como um espaço de transição entre dois extremos. O primeiro seria um modelo weberiano de educação tradicional, onde a universidade representa um espaço de geração de conhecimento para a sociedade e de reprodução cultural da nação, voltada ao bem social, na qual a ciência e a tecnologia estão orientadas para o desenvolvimento científico. No outro extremo, o modelo de educação superior neoliberal associa a ideia de uma universidade orientada ao bem individual e de realização pessoal, que atenda as demandas dos perfis estipulados pelo mercado de trabalho, centrada na transferência de tecnologia demandada pelo setor produtivo com uma gestão caracterizada pela eficiência e autofinanciamento.

Pensar a universidade em contextos emergentes requer considerar que, se a universidade de outrora errou por dar excessiva ênfase ao passado, a de hoje, localizada no agora, se vê impelida pelo presente inexorável e pelo futuro imprevisível a rever as suas concepções de prática pedagógica na aula universitária.

### **Procedimento metodológico**

Os trabalhos que integram esta pesquisa foram selecionados para análise com base na perspectiva qualitativa, através da leitura de todos os resumos, dos cinco eixos temáticos contemplados no Seminário Internacional de Educação Superior 2018, conforme explicitados a seguir: Prática Pedagógica e Internacionalização; Prática Pedagógica e Currículo; Prática Pedagógica e a aula universitária; Prática Pedagógica e a Gestão acadêmica; e Docência e Contextos emergentes. Os resumos foram analisados com o intuito de identificar relatos de experiências inovadoras na aula universitária.

Para tal, baseamo-nos no conceito de inovação de CUNHA (1998) que propõe que:

(...) a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento (p. 24-27).

A compreensão de que a inovação pressupõe alterações na concepção de conhecimento presidido pela ciência moderna. Portanto, não se referem somente a arranjos metodológicos ou inclusão de aparatos tecnológicos. Incorporam, necessariamente, uma nova epistemologia que se traduz nas práticas de sala de aula. Os resumos foram lidos por eixo temático e foram sendo selecionados conforme apresentassem uma ou mais dimensões propostas para a análise. Já aqueles resumos que não apresentavam nenhuma das categorias foram retirados da pesquisa.

### **Resultados**

Foram analisados cento e cinquenta e um resumos, sendo cinquenta e três selecionados a partir das sete dimensões propostas.

O número de vezes que as dimensões apareceram nos trabalhos foram os seguintes:

Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, e Reconfiguração dos saberes, ambas com trinta e duas ocorrências; na sequência, a Reorganização da relação teoria/prática com trinta ocorrências; Protagonismo com dezoito ocorrências; Gestão participativa com sete ocorrências; Mediação com seis ocorrências; e Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida com quatro ocorrências.

Para este texto a análise versará sobre as duas dimensões que tiveram maior incidência: Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e Reorganização da relação teoria/prática. Escolhemos estas duas dimensões porque, além de serem as com maior número de incidência, fazem parte de nosso repertório de estudos dentro do grupo de pesquisa.

### **Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender**

O processo educativo no âmbito do ensino superior reivindica a investigação de movimentos que anunciem novas possibilidades de construção e reconstrução pedagógica do conhecimento científico, mais próximas de perspectivas interdisciplinares e complementares, assentadas na condição ético-existencial da formação humana. Formação esta que tem se alterado, pois os educandos que adentram os bancos universitários nos contextos emergentes são outros, advindos das mudanças demográficas que repaginaram a aula universitária.

Esta repaginação da aula universitária é reforçada pela influência das novas tecnologias de comunicação e interação, que estão cada vez mais presentes na vida de todos nós, em especial na vida do “Homo Zappiens”, expressão utilizada pelos autores Veen e Vrakking (2009) para denominar a geração atual e o seu processo de aprendizagem, que é balizado por diferentes espaços educativos e de trabalho. Esses espaços estão em constante movimento de resignificação e extinção, com é o caso de algumas profissões. E nesse contexto como ficam as práticas pedagógicas:

[...] Como pensar os currículos, conteúdos e metodologias, formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que educadores reproduzem suas existências e seus e seus aprendizados humanos? (ARROYO, 2014, p. 83)

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e a inclusão da inovação na aula universitária é entrecruzada pelas condições subjetivas/objetivas do professor que é quem detém o papel principal no processo de ensinar/aprender. Esse movimento exige uma visão de mundo e compreensão epistemológica que se distancie da perspectiva positivista da modernidade. Estes são apontamentos feitos pelos estudos realizados por Leite, (2001, 2002), Lucarelli, (2004), Fernandes, (1999) e Cunha, (1998, 2002). Porém, as autoras supracitadas alertam que o refreamento das iniciativas inovadoras se dá pela conjuntura política e cultural presente na sociedade alicerçada pelos projetos pedagógicos das instituições e condicionadas pelas demandas dos governos.

Fica então a pergunta: Como ser inovador diante das “novas/velhas” políticas de formação de professores cujo foco parece versar sobre um novo tecnicismo? E diante da destas novas/velhas políticas como incorporar os saberes advindos do mundo da vida e do trabalho trazidos pelos alunos(as)?

### **Reorganização da relação teoria/prática**

Pretendemos desenvolver nossas análises no sentido de compreendermos que a formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor, e que, como preconiza a abordagem sócio histórica, é também construída no espaço social. Partindo deste princípio, podemos dizer que esta formação depende essencialmente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, portanto, necessário compreendermos esta interação como condição para a construção dos saberes.

Pimenta (2005) concebe a práxis como uma prática que se faz pela a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem. É preciso ficar atento para os limites da teorização em si, a qual não retém condições suficientes para promover mudanças na realidade concreta, daí ressaltar a atitude de intervir no mundo, não reduzir a ação humana à pura contemplação.

Portanto, a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não se constituindo como práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005). Freire (1998) complementa esta posição, ao afirmar que a teoria não dita à prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico.

E neste sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica em que a unidade teoria e prática é fundamental para a práxis transformadora. Entende-se que a literatura que discute a interação entre teoria e prática é vasta, no entanto, apesar dos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que, na realidade, nos encontramos ainda num estágio muito incipiente de concretude da práxis desejada.

As pesquisas no campo da prática pedagógica no âmbito da aula delineiam algumas das necessidades, dentre as quais elegemos, não sem correremos o risco de excluir outras possibilidades: a necessidade de perceber a docência e a investigação como atividades complementares que se beneficiam mutuamente; a necessidade de adotar a postura epistemológica da incerteza (BARNETT, 2008); e a necessidade de construção da aula junto aos educandos (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Essas demandas estão ainda implicadas pela universalização e pela democratização do ensino e pelas tecnologias de comunicação e interação. Nesse sentido Freire (1998, p.43) ressalta que:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” o máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (epistêmica curiosidade).

Docência e boniteza de mãos dadas tramando a sustentabilidade do processo de formação humana que também se dá dentro e fora da universidade.

### **Considerações finais**

Este é o sentido que fortaleceu o interesse em desenvolver este estudo. Buscamos experiências de práticas inovadoras, onde as implicações da racionalidade técnica na forma de ensinar e aprender tenham sofrido transformações e a relação teoria e prática não seja dicotômica. Zeichner (1993) ao considera que as orientações voltadas para a formação do professor estão envolvidas por uma concepção do modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. Nele, a formação de professor está pautada na dicotomia teoria e prática, privilegiando o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento pedagógico e prático.

Os estudos atuais têm proposto a defesa do modelo da racionalidade prática, inspirados nas ideias de valorização da prática no desenvolvimento da construção dos saberes referentes à profissão docente. Nesse sentido, a prática docente é concebida como um processo de investigação na ação. O processo de formação do professor, ao contrário do que sugeria o

modelo da racionalidade técnica, tem uma perspectiva de trajetória e é visto como desenvolvimento profissional. Entretanto a dimensão teórica precisa estar sustentando a prática, enquanto atividade profissional.

A reflexão sobre a formação de professores é subsidiária das compreensões políticas da educação. Nessa perspectiva, a relação entre teoria e prática pode constituir um importante dispositivo metodológico de ensino e aprendizagem, em âmbito de universidade. A superação da dicotomia teoria e prática parece ser possível na medida em que se considera a prática docente uma prática social que contribui para formar as novas gerações, como o ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar e aprender. Ouvir o aluno, fazer a leitura de sua vida cotidiana, os significados que atribui ao seu percurso de formação e suas expectativas de vida se constituem numa condição para envolvê-lo na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia universitária. Inovação. Prática pedagógica.

### Referências

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.**Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 2014.

ANASTASIOU, L.G.; ALVES, L.P. Processos de ensinagem na universidade. Joinville, Univille, 3.ed. 2004

BARNETT, R. (Ed.). Para uma transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/L13005htm>.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas.** Araraquara/SP: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da et al. **Fontes do Conhecimento e Saberes na construção da Profissão Docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif.** In: GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel da & GUE MARTINI, Jussara (orgs.).Os rumos da educação superior. São Leopoldo: Ed. Unisinos, p. 239, 2002.

DIDRIKSON, Axel. **Contexto Global Y Regional de la Educación Superior en America Latina Y el Caribe.**La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes nuevos proveedores. 2008.

DIDRIKSSON, Axel. Universidad y bien publico en la perspectiva de una sociedade democrática del conocimiento. In: FUENTE, Juan Ramon de la; DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina.** Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. P. 61- 97.

FERNANDES, Cleoni Maria B. Sala de Aula Universitária – Ruptura, mediação, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica. (Tese de doutoramento). PPGEDU/UFRGS, 1999.

FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: V. 97, nº 247. p. 534-551.set/dez 2012.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor.** Traduzido por Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEITE, Denise. **Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente.** In: MOROSINI, Marília (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2.ed. Brasília: Plano Editora, 2001a.
- LEITE, Denise. **Innovaciones em la educación universitária.** In: CONTERA, Cristina. Primer foro innovaciones educativas en la enseñanza de grado. Montevideo, Uruguay: Comision Sectorial de Enseñanza, Universidad de La República. 2002.
- LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.** Buenos Aires: Piados, 2000.
- LUCARELLI, Elisa. **“Una investigación em proceso: la formación de aprendizagens complejos en la universidad”** In: Anais do IV Congresso Internacional de Educação. Universidade do vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo/RS. CD Room, 2004.
- MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação, Santa Maria**, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo zappiens:educando na era digital.** Porto Alegre: Artemed, 2009.
- ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993