



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO

# DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E ARTESANIA EM TEMPOS DE INOVAÇÃO

Joice Nunes Lanzarini



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOICE NUNES LANZARINI**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E ARTESANIA EM  
TEMPOS DE INOVAÇÃO**

**Santa Cruz do Sul**

**2021**

**JOICE NUNES LANZARINI**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E ARTESANIA EM  
TEMPOS DE INOVAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Felipe Gustsack.

Santa Cruz do Sul  
2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Lanzarini, Joice

Docência universitária e artesanaria em tempos de inovação /  
Joice Lanzarini. – 2021.

211 f. ; 29 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do  
Sul, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

1. Docência universitária. 2. Artesanaria. 3. Inovação. 4.  
Ensino superior. 5. Educação. I. Gustsack, Felipe . II. Título.

**JOICE NUNES LANZARINI**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E ARTESANIA EM  
TEMPOS DE INOVAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Santa Cruz do Sul, 27 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

**Dr. Felipe Gustsack** – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

**Dr. Cláudio José de Oliveira** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS  
Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC

**Dra. Liane Mahlmann Kipper** \_\_\_\_\_  
Doutora em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  
Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC

**Dr. Altair Alberto Fávero** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
Universidade de Passo Fundo – UPF

**Dra. Hildegard Susana Jung** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade La Salle - UNILASALLE  
Universidade La Salle – UNILASALLE

## **AGRADECIMENTOS**

Chamar alguém de professor não é simplesmente referir-se a um cargo ou a uma profissão, mas uma espécie de elogio que fazemos ao reconhecer que alguém nos ensinou algo. Agradeço ao meu orientador, meu ‘professor’ Felipe Gustsack, que me acompanha desde o início do mestrado.

Por suas mãos aprendi a conviver com a ousadia e com a possibilidade de tecer novas formas de (re)pensar a aprendizagem, a docência e a educação.

Agradeço-lhe, principalmente, pela capacidade de respeitar meu ritmo e interesses. Destaco a competência com que, lendo as muitas versões apresentadas desta tese, indicava, amorosamente, rotas a serem traçadas e (re)validadas.

Registro, nestas rápidas palavras, o profundo respeito e admiração que tenho por sua sabedoria, competência e amor pela docência, essa experiência em gestos que permite nos libertarmos de certas verdades e deixarmos de ser quem somos para ser outra coisa além do que vimos sendo.

Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos e perceber diferentemente do que vemos é absolutamente necessária se quisermos continuar de algum modo a olhar e refletir.

Michel Foucault (2000, p.8)

## RESUMO

LANZARINI, Joice Nunes. Docência e Artesania em tempos de Inovação. 2021. 211 p. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.

No momento em que as instituições de ensino superior do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG compartilham e almejam novas perspectivas pedagógicas diante das incertezas e flutuações do momento educacional e mobilizadas por esse sentimento, dão passos importantes no sentido de repensarem-se tendo a palavra 'inovação' como impulsionadora das mudanças propostas, torna-se oportuno problematizar a docência universitária neste contexto. Assim, com esta tese, a partir da questão de pesquisa "Como professores universitários imersos em processos de inovação na docência manifestam a sua artesanaria profissional?", busco problematizar a docência universitária, compreendida como artesanaria, diante do imperativo da inovação na contemporaneidade. Para isso, cartografei, durante aproximadamente dezoito meses, a maneira como professores universitários, imersos em processos de inovação, escreviam e falavam acerca do seu fazer, buscando compreender os movimentos, as aprendizagens e os dilemas que perpassam o tornar-se, o formar-se e o ser docente universitário na contemporaneidade, mas principalmente, buscando identificar manifestações da artesanaria docente nestas falas e escritas. O campo empírico deste estudo foi o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária na Contemporaneidade (modalidade EAD) que reuniu cerca de 150 professores vinculados à nove universidades comunitárias gaúchas que experienciam processos de inovação que impactam diretamente no fazer docente. O aporte teórico se organizou em torno de três eixos: a compreensão do contexto do qual emerge a necessidade de repensar a universidade e, conseqüentemente, a docência; o imperativo da inovação na contemporaneidade; e, a habilidade artesanal. As reflexões produzidas a partir dessa pesquisa foram organizadas em torno de seis marcadores: o tornar-se docente universitário na contemporaneidade; o desenvolvimento da habilidade artesanal; o compromisso com o fazer docente; a consciência material; a cooperação e o orgulho pelo próprio trabalho. No percurso de pesquisa, foi possível identificar, reconhecer e valorizar a maneira artesã como o grupo de professores participantes exerce seu ofício, apesar de todas as dificuldades apresentadas pelo contexto atual da educação, concebendo, assim, a docência universitária como um ofício artesanal, isto é, sem perder o desejo de um trabalho bem feito pelo simples fato de fazê-lo bem.

**Palavras-chave:** Docência Universitária, Artesania, Inovação, Ensino Superior, Educação.

## RESUMEN

LANZARINI, Joice Nunes. La docencia universitaria y la artesanía en tiempos de innovación 2021. 211 p. Tesis Doctoral en Educación, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.

En un momento en que las instituciones de educación superior del Consorcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG comparten y apuntan a nuevas perspectivas pedagógicas ante las incertidumbres y fluctuaciones del momento educativo y movilizadas por este sentimiento, están dando pasos importantes para repensarse con la palabra 'innovación' como motor de los cambios propuestos, se torna oportuno problematizar la docencia universitaria en este contexto. Así, con esta tesis, de la pregunta de investigación “¿Los profesores universitarios inmersos en procesos de innovación en la docencia manifiestan su destreza profesional?”, busco problematizar la docencia universitaria, entendida como artesanía, ante el imperativo de la innovación contemporánea. Para ello, mapeé, durante aproximadamente dieciocho meses, la forma en que los profesores universitarios, inmersos en procesos de innovación, escriben y hablan sobre su hacer, buscando comprender los movimientos, aprendizajes y dilemas que permean el hacer y la formación del profesor universitario en la contemporaneidad, pero principalmente, buscando identificar manifestaciones de la artesanía docente en estos discursos y escritos. El campo empírico de este estudio fue el Curso de Posgrado en Enseñanza Universitaria en la Contemporaneidad (modalidad EAD) que reunió a cerca de 150 profesores vinculados a nueve universidades comunitarias del estado de Rio Grande do Sul que experimentan procesos de innovación que tienen un impacto directo en la práctica docente. El aporte teórico se organizó en torno a tres ejes: comprender el contexto del que surge la necesidad de repensar la universidad y, en consecuencia, la docencia; el imperativo de la innovación en la contemporaneidad; y la habilidad artesanal. Las reflexiones producidas a partir de esta investigación se organizaron en torno a seis ejes: convertirse en profesor universitario contemporáneo; el desarrollo de habilidades artesanales; el compromiso con la docencia; conciencia material; cooperación y orgullo por su propio trabajo. En el transcurso de la investigación se logró identificar, reconocer y valorar la forma artesanal en que el grupo de docentes participantes ejercen su oficio, a pesar de todas las dificultades que presenta el contexto educativo actual, concibiendo así la docencia universitaria como un oficio artesanal, o sea, sin perder las ganas de un trabajo bien hecho simplemente haciéndolo bien.

**Palabras-clave:** Docencia Universitaria, Artesanía, Innovación, Educación Superior, Educación.

## ABSTRACT

LANZARINI, Joice Nunes. University teaching and crafts in times of innovation. 2021. 211 p. Doctoral thesis en Education, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.

At a time when the higher education institutions of the Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG share and point out to new pedagogical perspectives in the face of uncertainties and fluctuations in the educational moment and mobilized by this sentiment, they are taking important steps to rethink new ideas having the words 'innovation' as the engine of the proposed changes, it is opportune to problematize university teaching in this context. Thus, with this thesis, from the research question "How do university professors immersed in innovation processes in teaching manifest their professional craftsmanship?", I seek to problematize university teaching, understood as craftsmanship, before the imperative of contemporary innovation. For this, approximately eighteen months, he mapped the way in which university professors, immersed in innovation processes, write and talk about their doing, seeking to understand the movements, learnings and dilemmas that permeate the making and training of university professors in la contemporaneity, but mainly, seeking to identify manifestations of the teaching craftsmanship in these speeches and writings. The empirical field of this study was the Post-Graduation Course in University Teaching in Contemporary (EAD modality) which brought together about 150 professors from new community universities in the state of Rio Grande do Sul who are experimenting with innovative processes that exist a direct impact on teaching practice. The theoretical contribution was organized around three axes: understanding the context of the need to rethink the university and, consequently, teaching; the imperative of innovation in contemporaneity; and the craftsmanship. The reflections produced from this investigation were organized around six axles: to become a contemporary university professor; the development of craft skills; the commitment to teaching; material awareness; cooperation and pride in your work. In the course of the investigation, it was possible to identify, recognize and value the artisanal way in which the group of participating teachers practiced their profession, despite all the difficulties that the current educational context presents, conceiving university teaching as a craftsmanship, the sea, without losing the desires of a job well done for the simple fact of doing well.

**Key-words:** University Teaching, Craftsmanship, Innovation, High Education, Education.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: Fotografia da Abertura oficial do curso de Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade em 23 de março de 2019 na PUCRS .....	22
Figura 2: Sala virtual do Curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA da UCS .....	119
Figura 3: Software Atlas TI.....	125
Figura 4: Organização do material de pesquisa .....	127
Figura 5: Codificação das marcações .....	128
Figura 6: Criação dos Marcadores.....	128

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Módulos Temáticos do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência Universitária na Contemporaneidade .....	117
Tabela 2: Janela atencional da pesquisa .....	126

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INICIANDO A TECELAGEM .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O FIO DA COMPREENSÃO DO CONTEXTO .....</b>	<b>29</b>
2.1	A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS EPISTEMOLÓGICAS.....	33
2.2	A UNIVERSIDADE DIANTE DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO .....	49
2.3	AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS E SEUS DILEMAS PARADIGMÁTICOS.....	57
<b>3</b>	<b>O FIO DA INOVAÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....</b>	<b>66</b>
3.1	ENTRE O TRADICIONAL, O NOVO E O NOVO EMERGENTE .....	68
3.2	A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O IMPERATIVO DA INOVAÇÃO .....	79
<b>4</b>	<b>O FIO DA HABILIDADE ARTESANAL.....</b>	<b>98</b>
<b>5</b>	<b>A TECELAGEM PROPRIAMENTE DITA.....</b>	<b>116</b>
5.1	O MOVIMENTO DA LANÇADEIRA.....	116
5.2	A TECELAGEM: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E ARTESANIA EM TEMPOS DE INOVAÇÃO.....	130
5.2.1	<i>A docência universitária e os desafios na contemporaneidade.....</i>	<i>135</i>
5.2.2	<i>A artesanaria docente em tempos de inovação.....</i>	<i>149</i>
<b>6</b>	<b>ARREMATANDO PROVISORIAMENTE .....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>210</b>

## 1 INICIANDO A TECELAGEM

---

*Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia [...] Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo [...]. Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.*

(Marina Colasanti, *A moça tecelã*)

Certamente a escolha de partes do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, como epígrafe de uma tese não é inédita. Sua escolha normalmente se dá pela riqueza de sentidos desse conto como metáfora da complexidade que abriga a tecelagem de uma obra como esta. É um longo percurso no decorrer do qual vamos interligando palavras, (re)significando pensamentos, tecendo-os e destecendo-os, construindo e desconstruindo, prosseguindo e retornando, lançando e retirando pontos de sentido. O que é tecido nesse percurso a partir do urdimento<sup>1</sup>, da trama<sup>2</sup> e do movimento das lançadeiras<sup>3</sup>, está para além das palavras escritas, pois toda palavra é contrapalavra, seja ela proferida ou escrita. Ela tem o poder de apresentar o

---

<sup>1</sup> Também chamado de urdimento ou urdume, é o conjunto de fios de mesmo comprimento reunidos paralelamente no tear por entre os quais se faz a trama. Neste texto, adoto o termo, metaforicamente, para fazer referência aos referenciais teóricos que dão aporte ao estudo.

<sup>2</sup> Conjunto dos fios que os tecelões fazem passar com a lançadeira entre os fios estendidos do urdimento e transversalmente a estes. Metaforicamente, adoto o termo para fazer referência à maneira como interpreto o referencial teórico apresentado.

<sup>3</sup> Ferramenta que permite transportar o fio de trama de um lado para o outro do tear através da cala por entre os fios da urdidura, permitindo assim a construção do tecido. Como o tecelão movimenta a lançadeira com os fios da trama entre a urdidura define a estampa do tecido. Neste texto, refere-se, metaforicamente, à metodologia de pesquisa escolhida.

tenso debate que a inaugura e ao mesmo tempo, refutá-lo, pois está sempre aberta a outras tantas contrapalavras.

A escrita de uma tese é, por isso mesmo, sempre dialógica. Objetiva um (in)tenso debate com outras palavras, com outras vozes, no qual aquele que escreve estabelece relações de acolhimento, de oposição, de indiferença, de resistência e sobretudo de persistência. Não escrevemos nem pensamos sozinhos. Toda palavra própria é palavra alheia tornada própria (BAKHTIN, 1992) e cada pessoa, ainda que a sós consigo mesma, segue agindo em permanente comunicação (VYGOTSKI, 1987). Estamos, portanto, sempre em relação com outros e a invenção de sentidos ao conhecimento em sua forma escrita é sempre compartilhada e articulada com outros saberes e fazeres. A palavra escrita é resultado de um processo dialógico, não necessariamente harmonioso, no qual várias vozes estão em relação e podem vir a ser modificadas na produção de conhecimentos.

A escrita em primeira pessoa, como no caso desta tese, nos coloca numa posição de assumir a responsabilidade e responsividade pelo que se produz, bem como problematizar o próprio lugar de onde se fala. Escrever na primeira pessoa implica contestar uma tradição das ciências na sua concepção de busca e alcance de certezas na e pela 'neutralidade'. Além disso, implica encarar o desafio e o risco de declarar-se participante ativo dos fenômenos descritos e apresentados na narração, sendo o protagonista dessa ação histórica no mundo. E, isso tem a ver, parece-me, com a ideia de assunção da autoria.

Ainda que minha formação inicial não tivesse a docência como horizonte de atuação, foi em meio a professores que construí minha trajetória profissional, inicialmente, como docente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de extensão universitária e, mais tarde, como funcionária da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Esta aproximação desde muito cedo na minha vida profissional com o campo da educação também influenciou nas escolhas de formação que fiz em nível de

pós-graduação *Lato*<sup>4</sup> e *Stricto Sensu*<sup>5</sup> e me despertou para a pesquisa em educação. Tenho dedicado grande parte da minha vida profissional aos processos de formação permanente de professores universitários<sup>6</sup>, o que, de certa forma, justifica meu interesse pelas pesquisas no campo da pedagogia universitária, principalmente em relação às posições ontológicas, epistemológicas e metodológicas que alicerçam as práticas pedagógicas neste nível de ensino.

Assim, esta tese é produto de um longo trabalho de investigação, de pensamento e reflexões acerca do ensino, da aprendizagem e da docência, especialmente no nível superior. Uma tese que, à medida que foi sendo gestada, incorporou aportes derivados dos questionamentos e inquietações que foram emergindo em diferentes momentos vividos na minha trajetória como estudante, pesquisadora e profissional da educação. São tramas que foram construídas e desconstruídas em um constante vai-e-vem entre os muitos fios do urdimento. Uma tecelagem que veio se estruturando e se enriquecendo em seu próprio devir a partir das leituras de autores que se encontram mencionados inúmeras vezes ao longo dela. Pedagogos, filósofos, sociólogos tais como Maria Isabel da Cunha, Elisa Lucarelli, Marcos Masetto, Daniel Brailovsky, José Gimeno Sacristán, Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos, foram referências constantes, assim como diversos autores de artigos que abordam os desafios da docência universitária na contemporaneidade.

Nesta construção, dois autores em especial merecem destaque: Richard Sennett e Andréa Alliaud. Do primeiro destaco a obra *O Artífice* (2013) e, da segunda, *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio* (2017) cujas ideias me cativam. Sennett (2013) chama a atenção ao tratar da artesanaria como uma habilidade de fazer as coisas bem-feitas pelo

---

<sup>4</sup> Especialização em Gestão Universitária (UNISC/2015); MBA em Gestão das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação (PUCRS/2016); Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior (UNINTER/2016).

<sup>5</sup> Mestrado em Educação (UNISC/2015).

<sup>6</sup> Atualmente, sou Assessora da Pró-Reitoria Acadêmica, por onde passam todos os projetos pedagógicos da universidade e as ações de formação permanente dos professores universitários.

simples fato de fazê-las desta maneira. Mas também ao caracterizar a produção artesanal como aquela em que mão e cabeça, fazer e pensar, teoria e prática não se separam, e ao propor a superação da mecanização técnica, monótona e rotineira de qualquer trabalho, incorporando a possibilidade de pensar, de sentir, de querer melhorar em tudo que se está fazendo. Alliaud (2017) também chama a atenção ao pensar a docência como artesanaria e conceber o ofício de ensinar como produção, intervenção, transformação de pessoas.

E todavia, um terceiro autor precisa ser citado. Trata-se de Jorge Larrosa Bondía, por dar o impulso que faltava, através de sua obra *Esperando não se sabe o quê* (2018), para que eu avançasse na escrita desta tese e depois, através de sua mais recente publicação *El profesor artesano* (2020), mostrando-me a atualidade do tema escolhido e a importância da abordagem para pensar a docência universitária. Provocativo em suas reflexões e, por vezes, bastante resistente às inovações que invadem o contexto da escola (e da universidade), Larrosa (2018, 2020) critica o que chama de colonização da escola pela tecnologia, pela psicologia e pela economia e afirma que a cultura econômico-empresarial, que traz para o campo da pedagogia termos como inovação, competências, empreendedorismo, entre outros, devastou o ofício de professor, fazendo-o perder sua artesanaria. Para este autor, falamos cada vez mais dos conhecimentos, das competências, da profissionalização, da eficácia ou da qualidade do professor e cada vez menos das suas mãos, seus gestos, suas maneiras, da sua vocação. Uma reflexão instigante para quem, como eu, está imersa nessa linguagem em seus diferentes contextos.

Provocada pela dura crítica de Larrosa (2018), mas bastante inspirada pelas obras de Sennett (2013) e Alliaud (2017), passei a me questionar: Ainda é possível conceber a docência universitária como uma artesanaria? E se sim, como inovar na docência universitária incorporando recursos e metodologias mais contemporâneas sem perder a artesanaria docente?

Tenho percebido que a docência, como ação humana intencional própria do campo educacional, desde seus primórdios e muito mais na contemporaneidade parece estar, a cada dia, mais complexa. Acredito que tal

complexidade tem a ver com o fato de que a docência não está descolada do percurso sócio, histórico e cultural da humanidade. As últimas décadas, em especial, trouxeram muitas mudanças sociais e culturais que atravessaram, não somente as instituições de ensino, mas a sociedade em seu conjunto.

Temos sido desafiados a testemunhar momentos de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais e essas transformações têm modificado profundamente o planeta. Para Pinto (2011), ao longo de toda a evolução da espécie humana nos três últimos séculos, nunca passamos por mutações tão rápidas e profundas, que deixam marcas e refletem em todos os segmentos de nossa organização social. Em muitos aspectos da vida cotidiana, tais transformações contam com a influência da revolução tecnológica e interferem em setores fundamentais da sociedade. “A educação não se isenta desse processo e, mesmo que de forma tardia e conservadora, os sistemas educacionais têm sido afetados” (PINTO, 2011, p.13), “não somente em relação aos seus objetivos e finalidades, mas sobretudo, em relação às concepções de formação, de profissionalização e nas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem” (PINTO, 2011, p.12).

Na medida em que novos paradigmas emergiram e o trabalho se imaterializou, ocorreram mudanças no campo produtivo e passamos a conviver com a exigência de novos perfis formativos potencializados pelas políticas liberais e neoliberais. “Criatividade, produtividade, oportunidade, eficiência, protagonismo, livre escolha, são algumas expressões que proliferaram na gramática pedagógica mobilizada no início do século XXI” (SILVA, 2015, p. 36) e as universidades são, cada vez mais, interpeladas a uma aproximação com o mundo produtivo, estabelecendo modos de parcerias e colaborações diversas.

No Brasil, a concorrência que se instaurou a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em 1996, e dos decretos e portarias que a sucederam e criaram as bases para a ampliação do ensino superior privado desobstruindo o caminho para a exploração capitalista da educação superior, acabou por não dar opção às universidades senão aderir a uma lógica mercantilista da educação (CHAVES, 2010), já que operar fora dela pode ser um risco à instituição. Fundos de investimento privado,

compostos por capital nacional e estrangeiro, passaram a investir no “negócio” da educação superior privada e, segundo Souza (2019), em decorrência disso, aconteceram diversos processos de fusões que deram origem a grandes conglomerados educacionais.

A educação à distância – EAD mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação também tem contribuído substancialmente para a expansão da oferta do ensino superior no país, mas apesar de todo o potencial para ressignificar o ensinar e o aprender na contemporaneidade, vem sendo concebida, em grande parte das instituições, na lógica da mercantilização da educação, do aligeiramento da formação e da maximização dos lucros.

Autores como Souza (2019), Lancillotti (2014) e Sousa e Piolli (2017), entre outros, afirmam que toda essa expansão do ensino superior trouxe, em um primeiro momento, muitas oportunidades de trabalho na área docente. Mas, essa expansão veio acompanhada de um movimento que faz valer o mercado como eixo das definições políticas no contexto da educação e orienta para mudanças no sentido de assumir a sua condição de parceira dos processos produtivos como primeiro compromisso educativo (PENSIN, 2017) e isso vem influenciando a maneira pela qual o docente, a partir de um processo dialético composto por relações desenvolvidas entre ele, o meio no qual se encontra inserido e sua experiência de vida, vem construindo o seu fazer.

Esse contexto neoliberal opera nas instituições de ensino através das suas práticas e tecnologias, e “nos faz” - fala e age por meio da nossa linguagem, propósitos, decisões e relações sociais - e nos “reforma”, no sentido de produzir um corpo docente e discente mais dócil e produtivo, professores e estudantes mais inovadores e empreendedores. Para Ball (2020), somos convidados e incitados a tornarmo-nos mais efetivos e trabalharmos a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. É a performatividade “que ‘funciona’ mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas” (BALL, 2020, p.66-67).

Essa performatividade em educação, tem como efeito de primeira ordem a reorientação das atividades pedagógicas e acadêmicas para aqueles que estão susceptíveis a ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis para o grupo ou instituição. Como efeito de segunda ordem é que para muitos professores, isso modifica a forma pela qual eles experimentam seu trabalho e a satisfação que obtêm a partir dele - o seu sentido moral e de responsabilidade para com seus estudantes é distorcido. Ainda para Ball (2020), a prática pedagógica pode vir a ser experienciada como inautêntica e alienante.

Por tudo isso, penso que cabe a nós, pesquisadores em educação, incitarmos um estranhamento e problematização de algumas pautas fortemente articuladas ao empresariamento da educação e da docência, entre elas a ideia de inovação que ressurgiu com muita força na última década.

Se há alguns anos havia “tanto um desinvestimento quanto uma negação da necessidade de inovar” (LEITE;GENRO;BRAGA, 2011), hoje a inovação tem se tornado um imperativo à docência universitária e tem demandado investimento de tempo e recursos de nossas universidades na modernização dos seus currículos e na formação permanente dos seus professores: PUC 360° (PUCRS), Graduação PRO (Unisinos), Graduação i (Urcamp), Projeto Personalização do Ensino (Univates), Reinvenção Pedagógica (UNISC), Nova Graduação (UNILASALLE), UCS em Movimento (UCS), Graduação Ativa (URI), são apenas algumas iniciativas institucionais que revelam, entre as Universidades Comunitárias Gaúchas, a disposição dos gestores e de boa parte destas comunidades acadêmicas para trilhar e buscar novas perspectivas pedagógicas diante das incertezas e flutuações do momento educacional. Inovação é a palavra que permeia todos estes esforços.

Por isso, revisar o conceito de inovação, neste momento de transformações em nossas universidades, pode nos ajudar a discernir, como afirma Brailovsky (2019), entre uma ideologia fetichizada de inovação em oposição a uma mudança a partir de um espírito crítico, socialmente situada, sensível às singularidades e atenta às implicações políticas dos

discursos. Ainda há uma brecha discursiva no tema da inovação pedagógica e da formação de professores universitários em tempos de inovação e por isso a relevância desta discussão.

Será que, sob a ideia de inovação, estaríamos, como afirma Larrosa (2018), convertendo o trabalho do professor, a obra de suas mãos e maneiras, aquilo que hoje chamamos de práticas docentes, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis? Estaríamos esvaziando os professores de toda a sua singularidade, de sua maneira própria de fazer as coisas, para que possamos impor novas metodologias e todos estes termos<sup>7</sup> abstratos vindos das tecnologias, da economia e da psicologia, com os quais hoje se nomeia o que se faz e o que acontece nas instituições educativas? Ou, neste momento de transformações que atravessam os sistemas educativos e a docência, ao falar de inovação estaríamos provocando uma revisão dos saberes e procedimentos necessários à docência na contemporaneidade para que, como professores, não percamos a artesanaria, ou seja, para que não percamos o fazer qualificado e o orgulho pelo que fazemos?

Assim, busco com esta tese, adensar reflexões em torno da seguinte questão de pesquisa: Como professores universitários imersos em processos de inovação na docência manifestam a sua artesanaria profissional? Desta questão, emanam o objetivo geral, os objetivos específicos, as questões norteadoras e algumas hipóteses que procurei confirmar ou refutar ao longo desta investigação.

O objetivo geral deste estudo é problematizar a docência universitária, compreendida como artesanaria, diante do imperativo da sua inovação na contemporaneidade. Para isso, torna-se necessário:

- Compreender os movimentos e aprendizagens que perpassam o tornar-se e formar-se docente universitário na contemporaneidade;
- discutir a natureza e os dilemas do fazer docente universitário em tempos de inovação;

---

<sup>7</sup> Termos como: aprendizagem, aprender a aprender, aprendizagem significativa, empreendedorismo, competências, motivação, edu-comunicação, interatividade, produtividade, cibercultura, formação continuada, materiais online (LARROSA, 2018).

- identificar manifestações da docência artesã nas falas e escritas de professores imersos em processos de inovação.

São questões norteadoras deste estudo:

- Como vem se dando o processo de tornar-se docente universitário na contemporaneidade?
- Quais os desafios e dilemas do fazer docente universitário, na contemporaneidade?
- Como professores, em processo de inovação, manifestam sua artesanaria docente?

Não dá para negar que os estudantes mudaram. Que mudaram as relações entre as gerações. Que outros modos de aprendizagem se instauraram. Que o peso e a legitimidade das instituições de ensino e os vínculos com os conhecimentos e os saberes<sup>8</sup> também foram alterados. Todas estas mudanças também produzem fortes ressonâncias nos modos como nos constituímos professores e isso tem mobilizado grandes debates entre os profissionais responsáveis pela formação permanente dos professores universitários em todas as Instituições de Ensino Superior.

Foi no sentido de refletir acerca da docência universitária e dos seus desafios diante do contexto educacional que estamos vivenciando e pensar possibilidades para qualificar a ação pedagógica de todos os envolvidos, que a Rede de Formação de Professores - RFP do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG propôs e trabalhou, entre os anos 2017 e 2018, no projeto de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária na Contemporaneidade, voltado exclusivamente para professores das universidades deste consórcio. Essa iniciativa surge, não por acaso, no momento em que as universidades comunitárias gaúchas dão passos importantes no sentido de repensarem-se.

---

<sup>8</sup> Constituídos por meio de uma história coletiva. Consiste no produto de relações epistemológicas, sociais e culturais entre os seres humanos. É produzido pelo ser humano confrontado a outros seres humanos. Envolve a informação (objetividade) e o conhecimento (subjetividade) (CHARLOT, 2000). Os saberes só existem “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1996, p.66). Possuem diferentes formas e funções que convivem lado a lado e respondem a diferentes necessidades na vida de uma comunidade. “Há assim, diferentes saberes que se dimensionam como um fenômeno plural e heterogêneo, capaz de abranger diferentes racionalidades e formas de ser” (OLIVEIRA, 2016, p. 23).

Minha participação neste curso aconteceu desde o seu planejamento, quando, aproximadamente 25 professores representantes de 13 Universidades do COMUNG, reuniram-se para pensar as grandes temáticas do curso, suas ementas e os objetivos de aprendizagem. Mas meu envolvimento passou a ser maior a partir do momento em que fui indicada para compor a equipe coordenadora do mesmo, assumindo também a docência e a articulação pedagógica em diferentes momentos do curso. Com o tempo, me vi engajada nesta relação com cerca de 150 professores de diferentes áreas, vinculados a nove Instituições Comunitárias de Ensino Superior - ICES do RS (Figura 1: Fotografia da Abertura oficial do curso de Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade em 23 de março de 2019 na PUCRS), com tempos de docência distintos, mas com inquietações comuns diante dos horizontes da docência universitária frente aos desafios da contemporaneidade, entre eles, a ‘necessidade’ de inovação na docência.

Ao longo deste percurso de formação, buscando aprender juntos, interagimos na condição de estudantes, professores, articuladores e coordenadores do curso. Fomos compondo-nos em afecção mútua, produzindo-nos, transformando-nos a partir dos muitos encontros virtuais, de alguns presenciais e dos movimentos propagados gradativamente em várias direções. Lancei-me nesta experiência manipulando-a com cultivo e cuidado, acompanhando, acolhendo, caminhando junto. Foi quando emergiu a vontade de pesquisar com este grupo.

Acompanhando as atividades iniciais do curso, percebi que estava imersa em um campo empírico com um grande potencial para problematizar a docência universitária e seus desafios contemporâneos e, a partir disso, passei a delinear a pesquisa que apresento neste relatório.



Figura 1: Fotografia da Abertura oficial do curso de Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade em 23 de março de 2019 na PUCRS

Ao ponderar acerca dos percursos possíveis para esta investigação, percebi os múltiplos caminhos que se abriam nesta paisagem complexa que experienciava e que vinha em constante movimento, observada e registrada por um eu-pesquisadora que, a cada instante, também não era mais a mesma. Essa percepção me remeteu à noção de rizoma e me levou à perspectiva cartográfica como possibilidade metodológica. O rizoma é tomado como imagem inspiradora das ações do cartógrafo, pois a cartografia consiste em ‘pegar as coisas por onde elas surgem’. Assim como no rizoma, são múltiplas as entradas em uma cartografia:

O contexto cartografado se apresenta como um mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de uma concentração de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser o centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.10).

A cartografia prima pelo emprego de um procedimento das emergências, do acompanhamento da insurgência dos devires. É uma reversão

metodológica: transforma o *metá-hodos* (caminhar para alcançar metas pré-fixadas) em *hodos-metá* (caminhar que traça, no percurso, suas metas). Uma aposta na experimentação do pensamento. Um método não para ser aplicado, mas experimentado e assumido como atitude.

Não se trata de uma ação sem direção. Em uma pesquisa qualitativa cartográfica como esta, os objetivos, as metas e, em alguns casos, as hipóteses precisam estar muito bem articulados e fundamentados porque servirão como norteadores durante o desenvolvimento do estudo. Contudo “não significa que o pesquisador deverá adotar um posicionamento de rigidez frente aos seus objetivos e estratégias metodológicas” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p.813). No percurso da pesquisa, outros elementos poderão surgir e tornarem-se importantes para a compreensão do contexto-problema em estudo, podendo, inclusive, implicar na redefinição de metas e abordagens. O desafio é “manter o pensamento aberto, em um esforço permanente de deixar-se guiar pelos acontecimentos e pelos processos que eles desencadeiam e revelam sem, contudo, perder o foco e objetivos” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p.813). Por esse motivo, diz-se que a cartografia requer a manutenção de um posicionamento flexível frente a tudo que possa emergir do campo de estudo. Ao contrário do que se possa pensar, essa flexibilidade não compromete o rigor metodológico. Este se traduz pela capacidade do pesquisador em acompanhar o processo e mostrar-se com o fenômeno estudado no contexto que o sustenta e lhe dar significado.

Segundo Rosa (2017), a cartografia e a escrita cartográfica dizem de uma busca por um salto do atual para o virtual, entre o que se é e o que se pode vir a ser. Não se atém às variáveis ou às relações de causa e efeito entre os fenômenos. Estes são itinerantes, em trânsito e sem endereçamentos fixos.

Nesse sentido, Moura e Hernandez (2012, p.12) argumentam:

[...] a cartografia trata da concepção, produção, difusão, utilização e estudo dos mapas. Inventando um mundo e seus lugares, interpretando à sua maneira o espaço, há casos em que ela é aplicada como método de acompanhamento para traçar percursos poéticos, sendo aquilo que força a pensar e ver o todo do processo do artista pesquisador, dando-se como possibilidade de caminho a ser traçado no trabalho, como uma atenção voltada ao processo em

curso. Entendendo que o método cartográfico convoca a um exercício cognitivo peculiar do pesquisador, uma vez que, estando voltado para o traçado de um campo problemático, requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que reconhecê-lo.

Para Passos e Barros (2015) toda a pesquisa é intervenção e toda intervenção é um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, em um mesmo plano de produção ou de co-emergência, o que chamam de plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado deste plano. Para os autores,

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico.[...] se trata de transformar para conhecer, e não conhecer para transformar a realidade (PASSOS; BARROS, 2015; p. 18).

Não há, na pesquisa qualitativa cartográfica, nenhuma pretensão à neutralidade: Homem e mundo, sujeito e objeto são coemergentes, mutuamente constituídos e implicados. Pesquisador, participantes da pesquisa e fenômeno estudado “emergem em um campo de forças que os posiciona tensionalmente em processos de coprodução mútua e simultânea, na tessitura dos fios a compor uma teia que os sustenta, em um horizonte de significação possível” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 814). Conhecer é transformar a realidade e não apenas representá-la. Isso significa que, para além de um posicionamento epistemológico-metodológico, orientar-se por esta linha traz implicações prático-políticas e éticas, tendo em vista que a pesquisa cartográfica faz emergir linhas e planos de forças, mobiliza devires, cria e transforma realidades.

Kastrup (2015) afirma que a essência da proposta metodológica da cartografia é acompanhar processos, acompanhar movimentos. Não consiste em coletar informações para serem analisadas. Não se busca estabelecer um caminho para atingir um fim. Cartografar é estar em movimento, acompanhando processos que nos tocam e nos implicam, transformando-nos e produzindo mundos. É estar em obra, construindo e construindo-se.

A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Não há regras pré-definidas, nem procedimentos ou receitas. O convite é, segundo Souza e Francisco (2016, p. 816), “entrar no âmbito da experiência de engajamento com e no território, envolvendo-se e deixando-se envolver pelas situações e acontecimentos, sem julgamentos ou verdades categóricas sobre o que se passa”. E, como experiência, a pesquisa não é mera aplicação de procedimentos técnico-metodológicos prescritivos.

A atitude cartográfica parte do entendimento de que o fenômeno estudado não é estanque, como algo já dado, como forma a ser representada e dados a serem coletados. O mapeamento de um território de pesquisa vai se processando no traçado das linhas que se expressam em seus movimentos e intensidades, suas diversas entradas e saídas, suas possibilidades e potencialidades.

Quando se fala em conhecer, a partir de uma pesquisa, não falamos apenas em representar um objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído. Conhecer pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com sua produção. Não basta um sobrevoo superficial sobre o fenômeno investigado. É preciso um compartilhamento de um território existencial para que pesquisador e fenômeno pesquisado se relacionem e se codeterminem.

Quando o pesquisador atualiza seu desejo de pesquisar algo, na maioria das vezes, já há um processo em curso e a pesquisa de campo requer a habitação deste território (BARROS; KASTRUP, 2015). Habitar um território é acessar um plano coletivo<sup>9</sup> de forças “instituídas e instituintes, individuais e coletivas, em processualidade permanente, em movimentos de

---

<sup>9</sup> A expressão coletiva de forças deriva de uma rede conceitual que encontra suas raízes no pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Michel Foucault, Gilbert Simondon, entre outros. A noção de coletivo defendida por estes pesquisadores não é a mesma utilizada na Psicologia ou na Sociologia que a toma como oposição ao individual. Para estes autores o entendimento de coletivo é entendido a partir da relação entre dois planos que produzem realidades - o plano das formas e o plano das forças. O plano das formas se refere aos modos como a realidade está organizada, instituída, estabelecida. Contudo, esta realidade pode ser concebida como portadora de variância, de movimento, de transformação constante, dependendo da configuração das forças que atuam sobre ela em um determinado momento. Depreende-se daí que nunca estamos frente a uma realidade homogênea, fica, invariante, de contornos claramente definidos (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012).

transversalização<sup>10</sup> e transdução<sup>11</sup>”, segundo Souza e Francisco (2012, p. 817).

Também significa abrir-se para a experiência sem qualquer necessidade de controle ou explicações através de conceitos-representacionais exteriores a esta experiência. Na pesquisa cartográfica o sentido de habitar o território “é o de não apenas reafirmar seu caráter interventivo, mas acrescentar um propósito inclusivo e participativo de todos os personagens que compõe o território” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 816). Nessa medida, busca-se superar a ideia de distanciamento e neutralidade do pesquisador em relação ao campo e participantes da pesquisa.

Para Barros e Kastrup (2015), é ao habitar um território, muitas vezes desconhecido para o pesquisador, que a pesquisa cartográfica se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com os participantes da pesquisa e seu território existencial, modificando e sendo modificado pela experiência etnográfica. O grau de envolvimento do pesquisador pode variar, podendo ir da observação participante à participação observante, mas sempre se incluindo de uma forma problemática na pesquisa e estabelecendo agenciamentos entre heterogêneos - uma relação de cofuncionamento descrito como um tipo de simpatia, que por sua vez, não é um mero sentimento de estima, mas uma composição de corpos envolvendo afecção mútua. É a simpatia que permite ao pesquisador “entrar em relação com os heterogêneos que o cercam, agir com eles, escrever com eles” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.57).

---

<sup>10</sup> A transversalidade expressa “uma dimensão da realidade que não se define nos limites estritos de uma identidade, de uma individualidade, de uma forma[...], mas experimenta o cruzamento das várias forças que vão se produzindo a partir dos encontros entre os diferentes nós de uma rede de enunciação da qual emerge, como seu efeito, um mundo que pode ser compartilhado pelos sujeitos” (PASSOS; EIRADO, 2012, p. 1158-116). Se expressa pela multiplicidade de vozes que perpassam e constituem um processo, dos diferentes pontos de vista que emergem de uma determinada situação.

<sup>11</sup> A transdução “efetiva-se por meio de ações e movimentos que se propagam gradativamente, de um domínio para outro e em várias direções produzindo atrações, contágios, encontros e transformações” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012, p. 104-105).

Segundo Alvarez e Passos (2015, p. 135), “a construção de um território existencial não nos coloca de modo hierárquico diante do objeto, como um obstáculo a ser enfrentado”. Não se trata de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Quando pesquisamos ‘sobre’ algo,

[...] afirmamos um paradigma epistemológico ou uma política cognitiva (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008) que busca controlar o objeto de estudo em sua manifestação presente e futura valendo-se de modelos explicativos que contam com uma repetição no futuro determinada por regras gerais. Conhecer é controlar variáveis da realidade, antecipar o futuro, determinar a regularidade do fenômeno.

De outra forma, quando pesquisamos ‘com’ algo ou alguém, aprendemos com os eventos à medida que os acompanhamos ou reconhecemos neles suas singularidades. Afirmam Alvarez e Passos (2015, p. 143):

Ao invés de controlá-los, os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando seus ritmos [...] O pesquisador se coloca em uma posição de atenção ao acontecimento. Ao invés de ir a campo atento ao que se propôs procurar, guiado por toda uma estrutura de perguntas e questões prévias, [...] se lança no campo numa atenção de espreita.

Cartografar é compor este território existencial, engajando-se nele. É lançar-se numa dedicação aberta e atenta, disponibilizando-se à experiência e manejando-a pela via do cultivo e do cuidado que se expressa e se realiza no movimento e na disposição de inclinar-se, com interesse desinteressado, acompanhando e acolhendo, com zelo e respeito, o que quer que apareça. Independentemente se o campo da pesquisa é completamente estranho ou habitual ao cartógrafo, é necessário cultivar uma receptividade e pôr-se ao lado dos participantes dessa ação.

Esta tese está organizada em 6 capítulos. Neste primeiro capítulo, que intitulei *Iniciando a tecelagem*, busquei apresentar o tema, a motivação que me levou a esta escolha, os objetivos, as questões norteadoras, o território de pesquisa e a metodologia adotada.

No segundo capítulo, intitulado *O fio da compreensão do contexto*, abordo o contexto das mudanças epistemológicas e o processo atual da globalização, por entendê-lo como o plano coletivo de forças que produz a

realidade em transformação que vivenciamos atualmente nas universidades e que mantém estreita relação com o imperativo da inovação que se apresenta aos professores universitários. Em especial, situo as universidades comunitárias neste contexto, os impactos por elas sentidos e as reações destas diante dos desafios que se apresentam e das possibilidades que se abrem.

No terceiro capítulo, *O fio da inovação na educação*, após um resgate histórico do movimento Escola Nova e das abordagens progressistas da educação, necessários para compreender as críticas históricas e contemporâneas à docência que proclamam a necessidade de revisão das suas práticas, procuro mostrar que a palavra inovação, advinda do campo produtivo, ao adentrar no campo da educação assume, ao longo da história, diferentes conceitos.

No quarto capítulo, que intitulo *O fio da habilidade artesanal* apresento o conceito de habilidade artesanal fundamentada em Richard Sennett, importante para poder pensar a docência como artesanaria.

No quinto capítulo, *A tecelagem propriamente dita*, relato o processo de pesquisa e reúno aportes do campo empírico para, juntamente com Andreia Alliaud e Jorge Larrosa, identificar as manifestações da artesanaria docente no fazer de professores que estão imersos em processos de inovação.

Por fim, no sexto capítulo, o qual escolhi chamar de *Arrematando temporariamente*, escrevo minhas considerações finais acerca deste percurso de pesquisa, não com o objetivo de colocar um ponto final no assunto, mas de deixar algumas palavras como ensaio para novas conversações.

Ainda que, para fins de organização, exista uma divisão do texto, destaco que a escrita não é linear e o princípio do circuito retroativo<sup>12</sup> evidencia-se durante todo o seu percurso, permitindo as tramas necessárias para as reflexões aqui registradas.

---

<sup>12</sup> Mantém uma dinâmica adequada entre continuidade e ruptura ao mesmo tempo em que conserva sua estrutura essencial.

## **2 O FIO DA COMPREENSÃO DO CONTEXTO**

---

As últimas décadas do século XX lançaram muitos desafios às universidades e deixaram apenas uma certeza: a universidade do século XXI precisava ser reinventada, não apenas em decorrência da mercadorização da educação superior que pudemos presenciar nas últimas décadas como resultado do estágio atual da globalização, mas também devido às transformações nos processos de produção do conhecimento e na contextualização social destes conhecimentos.

O novo século encontrou a ciência em uma fase de transição para um outro paradigma. É um momento histórico em que vivenciamos crises paradigmáticas do modernismo e o reconhecimento ou não de estarmos em uma era pós-moderna com incertezas, conflitos, contradições, anseios, utopias. Todas as áreas do conhecimento estão sendo influenciadas por esse movimento, buscando outros pressupostos que demandem interconexão e inter-relações entre as diversas ciências. A ciência baseada ‘nas certezas’ entra em crise e desafia a sociedade a superar o princípio da ordem, da fragmentação, da redução (MORIN, 2000a).

A sociedade contemporânea vive um momento de dinamismo que se expressa na economia, na cultura, na tecnologia e na educação. A fase atual do processo de globalização, chamado de Capitalismo Flexível (SENNETT, 1999), vem provocando mudanças de ordem econômica, social e política, que refletem no sistema produtivo e, conseqüentemente, nas relações de trabalho, passando a exigir, das instituições de ensino, um novo perfil formativo dos profissionais que se colocam no mercado.

A universidade do século XXI não se constitui uma instituição refratária e inerte em relação a esse processo de constantes transformações. O fluxo e desafios ininterruptos da atual sociedade, o mundo da informação e da comunicação e a era da globalização impactam de modos diversos a universidade em sua estrutura administrativa, curricular, financeira, de pesquisa, de extensão, de colaboração e de convênios, ultrapassando fronteiras e hemisférios (CLOTET, 2006, p. 11). Nesse processo, a educação

e, por consequência, a docência, precisam ser repensadas. Trata-se de uma nova visão de mundo e de ser humano.

Em face disso, Santos (2011, p. 62) afirma que não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes:

Em primeiro lugar, porque as mudanças são irreversíveis. Em segundo, porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se foi, foi-o para a universidade sem ter sido para o resto da sociedade, foi-o para alguns e não para outros.

Berhheim e Chauí (2008, p.12) afirmam que:

Se o século XX foi o da procura de certezas científicas e do desenvolvimento acelerado das várias disciplinas do conhecimento humano, o presente século está marcado para ser o da incerteza e da abordagem interdisciplinar.

Para os autores, o conhecimento não está mais nas disciplinas e sim nos problemas, não é monodisciplinar e sim interdisciplinar. Ele é produzido a partir da proximidade com sua aplicação, pois deslocou-se do círculo acadêmico em aproximação dos círculos produtivos e empresariais. Para tanto, se apropria dos recursos tecnológicos para fins de intercâmbios, formação e distribuição e submete-se a controles de qualidade diversificados.

Nestes últimos anos, afirma Santos (2011, p.63-64):

[...] a universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição em curso do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. A universidade não pôde, até agora, tirar proveito destas transformações e por isso adaptou-se mal a elas quando não as hostilizou.

É por isso que ao adentrar o século XXI, a universidade tem sido “forçada a incorporar, em ritmo acelerado, diversas mudanças na sua organização e a dar respostas consistentes às novas demandas formativas, na mesma amplitude quantitativa e qualitativa, de modo que faça frente a esse desafio contemporâneo”. Tem sido desafiada a se repensar: tanto no

que se refere a sua estrutura administrativa, quanto nos currículos dos seus cursos e nas “políticas de produção como de socialização de saberes, o que tem implicações para as diferentes instâncias institucionais e seus atores” (LANZARINI, GUSTSACK e IOP, 2018, p.1).

Passamos a conviver com a exigência de novos perfis formativos potencializados pelas políticas neoliberais. “Criatividade, produtividade, oportunidade, eficiência, protagonismo, livre escolha, competências, inovação, são algumas expressões que proliferaram na gramática pedagógica mobilizada no início do século XXI” (SILVA, 2015, p. 36). E, as universidades são, cada vez mais, interpeladas a uma aproximação com o mercado produtivo, estabelecendo modos de parcerias e colaborações diversas.

Assim, universidades não podem contentar-se em transmitir a cultura científica, mas precisam criá-la e dar sentido prático e profissionalizante para a formação que oferecem aos estudantes e que precisam fazer tudo isso sem se fechar em si mesmas (ZABALZA, 2004). Elas não podem apenas adequar-se às oscilações e exigências formativas do mercado, precisam aprender a olhar o entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar os estudantes para as complexidades que se avizinham. Ou seja, as universidades carecem de permanecer em contato direto e consistente com o meio social, econômico e profissional com cuja transformação (melhora) tem o compromisso de colaborar.

Esse repensar a universidade, e conseqüentemente a docência, “requer de nós, gestores, professores e pesquisadores, certa disponibilidade para abandonarmos nossa comodidade intelectual e existencial e, de certo modo, colocar em jogo nossos pensamentos e limites de pensamento” (LANZARINI; GUSTSACK; IOP, 2018, p.1).

Compreender estas transformações e suas implicações para a Educação, torna-se fulcral para que possamos lidar com as incertezas que o universo nos reserva. Preparar-se para um mundo incerto não significa resignar-se a um ceticismo generalizado. É esforçar-se para pensar bem; “é exercitar um pensamento aplicado constantemente na luta entre falsear e mentir para si mesmo”, explica Morin (2000b, p. 61); é ter consciência da

ecologia da ação, ou seja, é saber que toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-las de seus fins e até levar a um resultado contrário do esperado; é saber que as consequências últimas da ação são imprevisíveis. Por isso, para enfrentar a incerteza é preciso ter estratégia, serendipidade e arte. Não basta um programa. O programa é eficaz em situações estáveis que possam ser determinadas com segurança, mas basta uma pequena perturbação para desregular o programa e o obrigar a parar. A estratégia por sua vez, é estabelecida em vista de um objetivo e determina a ação a partir das informações reunidas no ambiente e os acasos encontrados no percurso; a estratégia traz em si a consciência da incerteza e por isso mesmo, compreende um desafio.

Neste sentido, este capítulo, organizado em três partes, objetiva apresentar o contexto do qual emerge a necessidade de repensar a universidade e, conseqüentemente, a docência.

Na primeira parte, *A Universidade no contexto das mudanças epistemológicas*, coloco em tensão os primeiros fios de urdimento, estabelecendo um diálogo com Edgar Morin, Boaventura de Souza Santos e Marilda Aparecida Behrens, entre outros autores e, procurando fazer um resgate histórico do processo de transição do paradigma da ciência moderna para o paradigma da complexidade, que vem influenciando, desde o início do século XX, a maneira como pensamos e nos relacionamos com o conhecimento. Situo a universidade neste contexto, procurando reconhecer seus avanços e suas resistências, mas principalmente os desafios que lhes são apresentados na contemporaneidade e que decorrem deste processo de mudança.

Na segunda, *A universidade diante do atual processo de globalização*, situo a universidade no contexto do capitalismo flexível de onde emerge a tendência de percebê-la como espaço voltado para atender as necessidades e interesses individuais, de formação de trabalhadores para um mercado altamente competitivo; como um espaço de formação qualificada da força de trabalho para o desenvolvimento capitalista. Uma tendência que provocou, quase na virada do século, a crise de hegemonia da universidade, que foi

incapaz de dar respostas rápidas ao novo perfil de formação que lhe era exigido, perdendo assim sua soberania como lugar de formação superior e pesquisa. Essa abordagem se fez necessária para que pudesse compreender, de forma mais crítica e menos ingênua, alguns termos que adentram o campo da educação e se agregam ao vocabulário pedagógico do século XXI, mas que, em sua origem, guardam estreita vinculação com as relações de trabalho no capitalismo contemporâneo, ainda que possam ser ressignificado. Na construção de uma base sólida para pensar e compor esta tecelagem, os fios que aqui tenciono trazem a qualidade das reflexões de Richard Sennett e novamente, de Boaventura de Sousa Santos.

Na terceira parte, *As universidades comunitárias e os dilemas paradigmáticos*, abordo, de forma muito particular, os impactos do contexto apresentado nas universidades comunitárias, às quais se vinculam os professores que me ajudaram a pensar o tema desta tese.

## **2.1 A Universidade no contexto das mudanças epistemológicas**

A sociedade na qual se vive é fruto de um longo processo histórico influenciado também pelas mudanças paradigmáticas da ciência. A palavra paradigma tem sua origem do grego *parádeima* que significa modelo ou padrão (VASCONCELLOS, 2002). Para Kuhn (2001, p. 225) um paradigma é definido como “toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinante”. É um conjunto de perspectivas a partir das quais se olha o mundo, uma espécie de lente, com a qual se efetua a leitura de uma determinada realidade. Essa leitura possibilita discernir o que é aceito ou não pela comunidade científica. Em períodos de estabilidade paradigmática, esses modelos, esses padrões adquirem uma autoridade tal que se naturalizam. Quando se mostram insuficientes para explicar o mundo, passam a ser questionados e entram em crise. Uma crise paradigmática, portanto, caracteriza-se como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriores predominantes de explicação (KUHN, 2001).

Na Pré-história, por exemplo, todos os fenômenos da natureza eram atribuídos aos Deuses, logo, a verdade era sobrenatural, revelada por inspiração divina. O mito ou “mythos” era uma forma de conhecimento inspirada por estes deuses. Nesta época não havia a preocupação de colocar estes conhecimentos à prova. Já na Grécia Antiga, os gregos passaram a reconhecer a razão, o *logos*, como instrumento de conhecimento do mundo, das coisas, da natureza (CAPRA, 1996; MORIN; LISBOA, 2007). A busca pela verdade, então, passou a se dar pela razão. Na idade Média, a humanidade passou a acreditar que toda a verdade podia ser acessada pela fé, por meio das Escrituras Sagradas. O conhecimento era visto como graça e iluminação divina. A racionalidade do pensamento era aceita, mas acima dela estava a fé.

No Renascimento, o mito (Pré-história), a razão (Grécia Antiga) e a fé (Idade Média) passaram a ser questionadas como fontes de conhecimento. Entendiam que o homem precisava ser liberto e ‘pegar nas suas próprias mãos’ o processo do conhecimento. É neste período que surgem cientistas que passaram a ser muito relevantes na evolução da Ciência, tais como Nicolau Copérnico e Galileu Galilei, René Descartes e Issac Newton. Para estes cientistas, a ciência deveria se restringir aos estudos de propriedades que poderiam ser medidas e quantificadas. Os aspectos como o som, a cor, o sabor, o cheiro deveriam ser considerados como mera projeção mental ou qualidades secundárias e estariam, portanto, fora da esfera científica. Especialmente a partir do método científico proposto por Descartes, o conhecimento passa a ser aceito a partir da certeza absoluta e inquestionável. Assim, o fundamento último do conhecimento passa a ser a objetividade. Cria-se um novo padrão de racionalidade centrado na matemática, na qual a natureza é objetivada e reduzida a partes mensuráveis e observáveis. Nem a fé, nem a tradição, nem mesmo o conhecimento sensível, aquele que os sentimentos nos fornecem, seriam dignos de crédito. Somente a razão era capaz de conhecer. Para Behrens e Oliari(2007, p. 58):

O ponto central do pensamento tradicional cartesiano é a concepção de que os fenômenos podem ser analisados e compreendidos se

forem reduzidos às partes que os constituem. Ao conhecer uma parte de um sistema, o pesquisador chegará ao conhecimento de seu funcionamento. Assim, separa-se o corpo da mente, privilegiando sempre a mente como sendo superior aos aspectos do corpo. O universo material e os seres vivos são reduzidos a visão de uma máquina com funcionamento e engrenagens perfeitas, sendo governado por leis matemáticas exatas. Neste contexto, o período newtoniano-cartesiano tem como pressuposto básico a fragmentação e a visão dualista do universo. Com este paradigma, aparecem as múltiplas fragmentações: a visão de mundo material e o espiritual; do corpo e da mente; da filosofia e da ciência; do objetivo e subjetivo; da ciência e da fé, entre outras. Na Ciência Moderna, a concepção linear e mecanicista do universo, proposta por René Descartes e Isaac Newton, passa a se edificar na lógica racionalista que nega o sagrado e a subjetividade.

A ciência moderna, então, institucionalizou as práticas e a articulação de métodos. Passou a refletir e orientar o caminho percorrido pelas sociedades modernas, fruto do renascimento europeu, que coloca o homem livre e racional no centro da produção científica, relegando ao esquecimento o pensamento das sociedades primitivas e a tradição grega vinculada à contemplação. Para isso, assentou-se em quatro pilares da certeza que têm por causa e efeito dissolver a complexidade pela simplicidade: o princípio da ordem, o princípio da separação, o princípio da redução, o caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária:

O pilar da ordem postula que:

o universo é regido pelas leis imperativas. Seu caráter absoluto provém da ordem da monarquia absoluta humana e/ou divina. Até Newton, é a perfeição divina que garante a perfeição das Leis da Natureza. Depois, com o reenvio de Deus ao desemprego tecnológico pela ciência do século XIX, a Ordem se fundamenta sobre ela mesma, ou melhor, é o mundo concebido como máquina perfeita, que adquire o absolutismo arrancado de Deus (MORIN; MOIGNE, 2000, p. 95).

O pilar da separabilidade é constituído pelo princípio segundo o qual para resolver um problema é preciso dividir cada uma das dificuldades a ser examinada em partes que possam e que sejam convenientes para melhor resolvê-las. É um princípio analítico e certamente pertinente, mas que deixa faltar a consciência da dificuldade que coloca o conjunto enquanto conjunto. Este princípio é a origem da especialização, da hiperespecialização e da compartimentação disciplinar.

O pilar da redução, por sua vez é fundamentado na ideia de que “o conhecimento dos elementos de base do mundo físico e biológico é fundamental, enquanto o conhecimento dos seus conjuntos, mudanças e diversos é secundário” (MORIN; MOIGNE, 2000, p. 96); ele tende a reduzir o conhecimento àquilo que é mensurável, quantificável, formalizável, segundo o axioma de Galileu que postula que os fenômenos só devem ser descritos com a ajuda de quantidades mensuráveis e condena à morte todos os conceitos que não se traduzem por uma medida. Este princípio é o responsável por dissolver o espírito no cérebro, reenviar o cérebro ao neurônio e explicar o humano pelo biológico (MORIN; MOIGNE, 2000).

O pilar da lógica indutivo-dedutivo-identitária é identificado com a Razão. Defende que a argumentação e a construção teórica se realizam logicamente por dedução e indução. A dedução é o procedimento que tira as consequências ou as conclusões necessárias das premissas ou proposições preliminares. A indução, ao contrário da anterior, parte de fatos particulares para chegar aos princípios gerais. Afirmam Morin e Moigne (2000, p. 98): “Restringindo-se unicamente à dedução e à indução, a lógica clássica põe fora da lógica aquilo que opera a invenção e a criação” e “não pode conceber as transformações qualitativas ou as emergências que sobrevêm a partir das interações organizacionais”.

A conjunção desses quatro pilares determinou um pensamento simplificador que sustentou o paradigma científico da modernidade e levou a humanidade a dois caminhos: por um lado, as descobertas realizadas na física, na astronomia e na matemática levaram aos grandes avanços da era moderna; por outro, a excessiva racionalidade e objetividade, a visão mecânica do mundo e a separabilidade, nos levou à fragmentação do conhecimento, à perda da sensibilidade, da emoção, da subjetivação. A visão tradicional ou cartesiana do mundo que nos levou a um conhecimento dotado de clareza, de organização e de objetividade, possibilitou o desenvolvimento científico-tecnológico atual, permitiu a democratização dos conhecimentos, seja pelas técnicas eficazes para a construção de novos conhecimentos ou pela presença de um espírito científico de investigação aberta e propiciou a validação científica e pública do conhecimento

(BEHRENS; OLIARI, 2007). Por outro lado, é possível verificar a perda do processo de humanização: Perdeu-se em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores; gerou-se uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no isolamento, no individualismo e no materialismo desenfreado. “A crença no progresso material a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico como fim em si mesmo não considerou as consequências para a sociedade, a natureza e o próprio ser humano” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 60).

No século XIX, o contexto precursor e a intensa atividade intelectual criaram as condições para que o modelo científico moderno se estendesse também para as ciências sociais emergentes. A Psicologia tentava explicar o comportamento humano no enquadro da simplificação de “causa e efeito”. A sociologia, partindo da proposta de Augusto Comte, tentava explicar o comportamento social por meio da corrente positivista do universo, na qual

o conhecimento está fundamentado no objeto e não no sujeito. As afirmações aceitas pela lógica positivista devem ser objetivas, impessoais e neutras. Os resultados da pesquisa restringem-se aos dados fornecidos pela experiência e pelas observações confiáveis e fidedignas. A racionalidade no meio científico positivo envolve afirmações que devem ser impessoais, pois desmerece qualquer posicionamento pessoal e de juízos de valor. (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 59)

Ao adentrarmos o século XX, entretanto, o modelo positivista propulsor do cartesianismo começa a dar sinais de esgotamento. Sob o efeito dos seus próprios progressos, surge uma grande questão: Até que ponto o modelo de racionalidade da ciência permite resolver os problemas da humanidade? Cientistas de várias áreas passaram a questionar os pressupostos que caracterizavam o pensamento positivista, totalmente fundamentado no paradigma da ciência moderna. Os desconfortos e conflitos na utilização dos padrões de cientificidade e produção do conhecimento decorrentes das limitações do método cartesiano geram uma crise do paradigma dominante e a emergência de paradigmas até então contidos pela hegemonia anterior. A fragmentação, a maneira racional e mecânica de ver as coisas, o determinismo, a visão positivista de ver o homem e o mundo, já não eram suficientes para lidar com as novas descobertas. Albert Einstein (Teoria da

relatividade), Ilya Prigogine (Teoria das estruturas dissipativas), Werner Heisenberg (Princípio da incerteza) e David Bohm (Holomovimento) foram alguns dos cientistas que provocaram uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas.

A primeira revolução começou ainda no século XIX com os estudos de Ludwig Boltzmann sobre as relações entre a 2ª lei da Termodinâmica e o atomicismo. Boltzmann criou um bolsão de desordem na termodinâmica a partir do momento em que o calor é reconhecido como agitação molecular desordenada. A partir de seus estudos, também estabeleceu o conceito formal de probabilidade de estado relacionando este conceito com a definição estatística da entropia. Esta revolução foi deflagrada pela descoberta, por Max Planck, do *quantum*, a menor partícula de energia presente nos processos físicos, que possibilitou o acesso à física quântica, que, com seu caráter probabilístico, veio a desintegrar o Universo de Laplace<sup>13</sup>, um universo previsível e mensurável baseado na mecânica Newtoniana. Estes estudos minaram a validade absoluta do princípio determinista. Subverteram a ordem do mundo, para substituí-la por uma relação de diálogo, complementar e antagônica, entre a ordem e a desordem. Revelaramos limites das verdades da lógica clássica; relegaram o calculável e mensurável a uma dependência do incalculável e imensurável; e provocaram um questionamento da racionalidade científica. Mostraram-nos que a desordem não substitui a ordem; que elas são inseparáveis e não excluem uma à outra, mas tornam-se complementares. A física do caos (desordem ou aparente incoerência) nos ensina que processos desordenados e imprevisíveis podem nascer a partir dos estados iniciais deterministas.

Estes estudos deram a abertura para que Einstein constituísse o primeiro rombo no paradigma da ciência moderna, em 1905, com a publicação da sua Teoria da Relatividade. Ao medir a velocidade da luz numa direção única (de A para B) para tentar responder como o observador

---

<sup>13</sup> Pierre-Simon Laplace (1749-1827), matemático, físico e filósofo francês, que acreditava o presente estado do universo era resultado do seu passado e a causa do seu futuro e que, portanto, o passado seria totalmente explicável e o futuro totalmente previsível.

estabelece a ordem temporal de acontecimentos no espaço, Einstein defrontou-se com um círculo vicioso: para determinar a simultaneidade dos acontecimentos distantes era necessário conhecer a velocidade; mas para medir a velocidade era necessário conhecer a simultaneidade dos acontecimentos. É quando Einstein rompe com este círculo, demonstrando que:

a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão-só ser definida. Esta teoria veio revolucionar as nossas concepções de espaço e de tempo. Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir (SANTOS, 2008, p.42-43)

Nesta mesma fase, David Bohm que também contribuiu com Einstein no desenvolvimento da teoria da relatividade desenvolve sua teoria da ordem implícita e explícita e convida a entender o universo como um todo indivisível que flui. Ele considerava o processo, fluxo e mudança como fundamentais; argumentava que o estado do universo em um determinado momento refletia uma realidade mais básica como o mundo tridimensional dos objetos, a relação espaço-tempo. A ordem explícita, a realidade do mundo fenomênico, o que se manifesta a nossa volta subjaz a ordem implícita, a aparente ordem no caos, que requer estudos mais profundos. Entre estas ordens existe uma relação complexa e sugere que, para que tenhamos um entendimento mais amplo dos segredos do universo, devemos compreender os processos geradores que ligam as ordens implícitas e explícitas.

As descobertas da Física quântica inspiram a segunda condição teórica da crise do paradigma da ciência moderna: a mecânica quântica. Werner Heisenberg e Niels Bohr demonstram que “não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objecto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (SANTOS, 2008, p. 43). A ideia de que:

não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele, está bem expressa no princípio da incerteza de Heisenberg: não se podem reduzir simultaneamente os erros da medição da velocidade e da posição das partículas; o que for feito para reduzir o erro de uma das medições aumenta o erro da outra. Este princípio, e, portanto, a demonstração da interferência estrutural do sujeito no objecto

observado, tem implicações de vulto. Por um lado, sendo estruturalmente limitado o rigor do nosso conhecimento, só podemos aspirar a resultados aproximados e por isso as leis da física são tão-só probabilísticas. Por outro lado, a hipótese do determinismo mecanicista é inviabilizada uma vez que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir (SANTOS, 2008, p. 44-45).

Na matemática, por sua vez, encontramos a terceira condição que abalou o paradigma científico da modernidade: o teorema da incompletude. Kurt Gödel, em 1931, demonstrou que:

mesmo seguindo à risca as regras da lógica matemática, é possível formular proposições indecidíveis, proposições que se não podem demonstrar nem refutar, sendo que uma dessas proposições é precisamente a que postula o caráter não-contraditório do sistema. Se as leis da natureza fundamentam o seu rigor no rigor das formalizações matemáticas em que se expressam, as investigações de Gödel vêm demonstrar que o rigor da matemática carece ele próprio de fundamento (SANTOS, 2008, p. 46)

O físico-químico russo naturalizado belga, Ilya Prigogine, através da sua teoria das estruturas dissipativas, que lhe rendeu o Prêmio Nobel de química em 1977, também contribuiu para o abalo dos modos de se fazer ciência na modernidade. Esta é, para Santos (2008, p. 47), a quarta condição da crise:

A teoria das estruturas dissipativas e o princípio da "ordem através de flutuações" estabelecem que em sistemas abertos, ou seja, em sistemas que funcionam nas margens da estabilidade, a evolução explica-se por flutuações de energia que em determinados momentos, nunca inteiramente previsíveis, desencadeiam espontaneamente reações que, por via de mecanismos não lineares, pressionam o sistema para além de um limite máximo de instabilidade e o conduzem a um novo estado macroscópico. Esta transformação irreversível e termodinâmica é o resultado da interação de processos microscópicos segundo uma lógica de auto-organização numa situação de não-equilíbrio. A situação de bifurcação, ou seja, o ponto crítico em que a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado, representa a potencialidade do sistema em ser atraído para um novo estado de menor entropia. Deste modo a irreversibilidade nos sistemas abertos significa que estes são produto da sua história

Essa teoria trouxe uma concepção de matéria e natureza incompatível com a que herdamos da física clássica. Nas palavras de Santos (2008, p. 48):

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

Esta teoria, entretanto, não foi um fenômeno isolado; ela fez parte de um movimento de vocação interdisciplinar que ao final do século XX atravessa as várias ciências da natureza e até as ciências sociais (como a ecologia, a teoria dos sistemas, a cibernética): o paradigma da auto-organização. E isto é o que lhe confere importância neste resgate histórico.

Muitas foram as áreas que contribuíram para uma visão mais complexa do universo. Nas palavras de Behrens e Oliari (2007, p. 62):

A psicologia Gestalt contribuiu com o reconhecimento da totalidade, ou seja, na premissa que o todo é mais que a soma das partes. Portanto, um sistema não pode ser visto e compreendido apenas ao se analisar uma de suas partes. Com a Ecologia, surge uma nova concepção, que propõe a total integração entre os componentes animais e vegetais da terra. Com este desafio, o movimento pela ecologia prega que “Na natureza, não há ‘acima’ ou ‘abaixo’, e não há hierarquias. Há redes aninhadas dentro de outras redes” (CAPRA, 1996, p. 45). Com a Teoria da Relatividade [...] o universo passou a ser visto com um todo indiviso e ininterrupto e o mundo concebido em termos de movimento, fluxo de energias e processos de mudança [...] Essa teoria ajuda a derrubar a visão fragmentada do universo e defende a totalidade. Em vista disso, as partes já não podem mais ser entendidas como entidades isoladas, mas como elemento de interação e interconexão com outros elementos determinados pela dinâmica do todo.

A nova maneira de pensar o conhecimento veio desafiar o cientificismo desenvolvido com base no positivismo que chamou a si a responsabilidade de provocar mudanças na forma de estudar o mundo e explorar a natureza não tendo como padrão único de investigação a matriz quantitativa vinculada ao rigor epistemológico da racionalidade e do determinismo.

A partir daí, o debate está mais aberto. Começamos, ainda que lentamente, a conceber o mundo em termos de movimento, fluxo de energias e processos de mudança (MORAES, 2006). Como uma rede de relações, envolvendo conexões, interconexões, inter-relações em constante processo de mudança e transformação. Um mundo repleto de “incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios” que nos levou à necessidade de um modo de

pensar mais complexo, renunciando “ao posicionamento estanque e reducionista de conviver no universo” (BEHRENS;OLIARI, 2007, p.61).

Moraes (2004c, p. 20) esclarece que esta complexidade é compreendida

[...] como princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida.

Vasconcellos (2002) explica que este pensamento complexo está alicerçado em pelo menos três pilares: 1) da complexidade, que busca a contextualização do fenômeno em estudo, percebendo redes e interconexões, ampliando o foco, reconhecendo as particularidades sem a necessidade de isolar cada elemento do estudo e reconhece as causas recursivas que impossibilitam a explicação de tais fenômenos pelo pressuposto da simplificação; 2) da instabilidade, que reconhece que não é mais possível a crença num mundo estável e acabado, pois torna-se necessário acreditar num mundo como um processo contínuo e inacabado, que merece a intervenção consciente e responsável do homem para sua transformação; 3) da intersubjetividade, que reconhece a impossibilidade de um conhecimento objetivo de mundo e o papel essencial da linguagem na comunicação e na descrição e constituição da realidade e seu contexto. A realidade não existe independentemente do observador, isto é, objeto e sujeito só existem relacionalmente e um contém o outro.

Este paradigma que emerge critica a especialização e a restrição do objeto, características do conhecimento científico modernista, pois entende que a especialização é propulsora da segregação e da organização do saber tornando o conhecimento disciplinado e restringindo a possibilidade de criação, de transposição rigorosa do método e da realização de uma investigação desamarrada e condicionada pelo positivismo científico; promete romper as barreiras epistemológicas impostas pelo reducionismo e parcialização, pois entende que todo conhecimento é local e total: é total, pois tem como horizonte a totalidade universal; privilegia a produção do conhecimento científico baseado na exploração de estilos metodológicos e de

interpretação dos fenômenos que agregam a criatividade do cientista no contexto da investigação científica; favorece o resgate do sujeito, pois entende que todo conhecimento é autoconhecimento, o ato de conhecimento e o produto do conhecimento passam a ser inseparáveis, sujeito passa a ser novamente objeto (SANTOS, 1988); prima pelo diálogo entre diversas áreas do saber.

Por isso Morin (2000b) afirma que uma reforma do ensino está relacionada com uma reforma do pensamento.

O pensamento científico da modernidade influenciou fortemente a Educação por cerca de 400 anos e ainda está muito presente nas instituições de ensino. Essa visão advinda do paradigma newtoniano-cartesiano, segundo De Lima Ferreira, Carpin e Behrens (2010),

[...] acompanhou a segunda revolução industrial e a abordagem técnica na educação nas décadas de 60 e 70. A qualificação dos profissionais nestes anos era apenas para atender a exigências da expansão do processo de industrialização, que demandavam a formação de um profissional capaz de atuar em um determinado posto de trabalho, desenvolvendo operações simples e repetitivas, proposições de uma educação reprodutivista. Esse enfoque, baseado na teoria educacional do capital humano (1956), fundamentado no positivismo e caracterizado por modelos educacionais focados na abordagem tecnicista com modelos preestabelecidos, determinou a ênfase nos instrumentos que subsidiavam o processo de ensino-aprendizagem e apresentou princípios como: a fragmentação do conhecimento, a educação mecanicista, a compartimentalização por disciplinas e a técnica pela técnica

Segundo Moraes (2004c), no cotidiano da sala de aula, a maioria dos educadores está habituada a perceber e interpretar o mundo e o processo de aprendizagem a partir de uma visão de ciência clássica, positivista, tendo a realidade visível como algo estruturado, estável, com acontecimentos previsíveis, predeterminados e a racionalidade como o estado da mente mais utilizável para a invenção do conhecimento. Daí a necessidade do estudante ouvir, copiar e repetir os conhecimentos historicamente acumulados e repassados pelo professor como verdade absoluta. Os sistemas educativos (escolas e universidades) refletem o modelo da fragmentação do todo, repartindo o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas e as disciplinas em unidades, entre outras fragmentações. Dividem o conhecimento em assuntos, assuntos em especialidades e estas

em subespecialidades. Desta maneira, dificultam o enfrentamento das contradições e das adversidades que a vida apresenta.

Aprendemos a:

[...] isolar os objetos (do seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2001, p. 15).

Essa fragmentação, esse "pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham um bom desempenho no seu compartimento e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento", mas "atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2001, ps. 14-15).

Por isso, neste processo de transição paradigmática a Educação é fortemente criticada, pois, ao contrário de outras áreas do conhecimento, vem absorvendo lentamente o impacto das novas exigências, quando não as repudia. A crítica se estende à ação docente ofertada nas instituições de ensino superior, que tem se apresentado, ainda, na sua maioria, bastante conservadora.

Ao adentrarmos o século XXI, rever o ensino torna-se o grande desafio, pois:

Assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou a necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber. (ZABALA, 2002, p. 24)

Santos (2011) afirma que, cada vez mais, o conhecimento universitário direciona-se a um conhecimento pluriversitário. Ou seja, o conhecimento que durante o século XX era predominantemente disciplinar e cuja autonomia dos pesquisadores impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação à premência do cotidiano das sociedades, caminhamos na direção de um conhecimento interdisciplinar, produzido em

sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica.

Este modelo de conhecimento pluriversitário é contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada extramuros da universidade. A iniciativa de formulação dos problemas a resolver e dos critérios de relevância destes é resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. Um conhecimento que necessita dialogar e confrontar com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem (SANTOS, 2011).

Sabe-se que “a universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual” (SANTOS, 2011, p. 44). O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potencializada pelas tecnologias da informação e comunicação na contemporaneidade.

Mas esta mudança é complexa e depende de uma reforma do pensamento, como afirma Morin (2000b). Compreender e assumir o paradigma da complexidade requer um pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar. Exige coragem de querer mudar e a superação de resistências e contestações.

A universidade é simultaneamente “conservadora, regeneradora e geradora” (MORIN, 2000b, p. 81). Ela conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores. Ela reexamina esta herança, atualiza e transmite, mas também gera saberes, ideias e valores que passarão a integrar esta herança.

Seu caráter conservador pode ser vital ou estéril. É vital, quando assume a tarefa de preservar o passado, para, a partir dele, preparar o futuro. Mas, é estéril quando se torna dogmática, cristalizada e rígida.

Morin (2000b) lembra que, no século XIX a universidade soube responder ao desafio das ciências, ao realizar a grande transformação, a partir da reforma que Humboldt introduziu em Berlim em 1809. A universidade tornou-se laica, instituindo sua liberdade frente à religião e ao

poder. Teve coragem de questionar e abrir-se à grande problematização provocada pelo Renascimento e questionar a natureza, o mundo, a vida, o homem e Deus. Na época, Humboldt percebeu o caráter transecular da integração das ciências na Universidade e introduziu as ciências modernas nos departamentos e a partir disso fez coexistir duas culturas: a das humanidades e a científica.

Mas desde essa época já havia uma discussão sobre a contraditória dupla função da Universidade: Adaptar-se à sociedade ou fazer com que a sociedade se adaptasse a ela. A universidade convoca a sociedade a adotar suas normas: ela incute na sociedade uma cultura que não é feita para as formas efêmeras e provisórias do aqui e agora, mas uma cultura que ajuda os cidadãos a viverem seu destino na contemporaneidade:

[...] ela defende, ilustra e promove, no mundo social e político, valores intrínsecos à cultura universitária - a autonomia da consciência, a problematização (com a consequência de que a pesquisa deve ser sempre aberta e plural), o primado da verdade sobre a utilidade, a ética do conhecimento; donde a vocação expressa pela dedicatória no frontispício da universidade de Heidelberg: “ a mente viva”. (MORIN, 2000b, p.82)

Por isso, para Humboldt, a formação profissional não deveria ser tomada como vocação direta da Universidade. Essa formação caberia às escolas técnicas. À universidade caberia a formação indireta através da formação de uma postura investigativa. Morin (2000b), entretanto, acredita que existe tanto uma complementaridade e um antagonismo entre as duas opções já que uma remete à outra em um círculo que necessita ser produtivo. Para o autor,

a universidade deve, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquinas de produção e consumo (MORIN, 2000b, p.82).

Sabemos que existe uma pressão que leva a adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento (e sobre a qual me aprofundei na sequência) e a reduzir o ensino geral e

marginalizar a cultura humanista; mas é preciso considerar que “a superadaptação a condições dadas nunca foi indício de vitalidade, mas prenúncio de senilidade e morte pela perda da substância inventiva e criadora” (MORIN, 2000b, p.83). Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que há, no ensino de hoje, uma disjunção entre os saberes disciplinares e uma dificuldade em estabelecer relações entre elas; há uma disjunção entre a cultura humanista e a cultura científica que coexistem, mas não se comunicam; Portanto, uma reinvenção da universidade não poderia contentar-se em servir o mercado e abrir-se para a formação da força de trabalho; é preciso reinventar nossa aptidão de organizar e inventar conhecimentos, ou seja, de pensar.

Há a necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e vice-versa; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar cada dimensão; que reconheça e trate as realidades que são, ao mesmo tempo, solidárias e conflituosas; que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. “Precisamos substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo” (MORIN, 2000b, p. 88-89). Complexo no sentido do termo *complexus*: que é tecido junto.

Por isso, estamos diante de um paradoxo: a reforma da universidade depende de uma reforma nas mentes; mas só poderemos reformar as mentes se a instituição for previamente reformada. Existe aqui, como afirma Morin (2000b, p. 101), uma impossibilidade lógica, dessas que nutre a vida. “Quem reformará os educadores?”. Para o autor a reinvenção da universidade se dará inicialmente por iniciativas marginais, muitas vezes julgadas como aberrações, mas caberá à universidade levar essa reforma a cabo.

Será preciso uma reintegração polidisciplinar<sup>14</sup> dos departamentos em torno de um núcleo organizador sistêmico; a revisão dos currículos dos cursos precisa prever um eixo comum orientado para os pressupostos dos diferentes saberes e para as possibilidades de torná-los comunicantes: a

---

<sup>14</sup> A polidisciplinaridade se caracteriza pela “associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum”. (MORIN, 2002, p.48).

relação cosmo-bio-fisio-antropos, a racionalidade, a cientificidade, a objetividade, a argumentação, a interpretação, a interdependência entre as ciências, a cultura das humanidades e a cultura científica, a ética e a política, etc; a prática e a investigação de um mundo cada vez mais complexo e transdisciplinar.

Há muitas resistências a essas reformas. A pior delas não está na estrutura administrativa - é na estrutura dos espíritos, afirmam Morin e Moigne (2000, p. 71).

É por isso que se pode fazer as mais belas reformas da universidade no papel, sempre a fazemos no plano da administração, nos centros de decisão... e jamais no plano do espírito, porque, evidentemente, há este famoso problema: quem educará os educadores? Quando se fazem programas em matéria disciplinar, eles não vão mais longe do que aqueles da ONU. Na realidade, cada um confirma seu território. Fazem correções de território e de fronteiras com algumas magras trocas. [...] É bem conhecida a ideia de que uma falsa teoria não se destrói a si própria - é preciso esperar a morte dos seus defensores.

É difícil dizer àqueles que estão presos à sua segurança mental que é preciso preparar-se para a incerteza e aceitar o desafio. Preparar-se para um mundo incerto não significa resignar-se a um ceticismo generalizado. É esforçar-se para pensar bem; “é exercitar o pensamento um pensamento aplicado constantemente na luta entre falsear e mentir para si mesmo”, explica Morin (2000b, p. 61); é ter consciência da ecologia da ação, ou seja, é saber que toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário do esperado; é saber que as consequências últimas da ação são imprevisíveis; é preciso ter estratégia, serendipidade e arte. Não basta um roteiro, um programa. O programa é eficaz em situações estáveis que possam ser determinadas com segurança. Basta uma pequena perturbação para desregular o programa e o obrigar a parar. A estratégia por sua vez, é estabelecida em vista de um objetivo e determina a ação a partir das informações reunidas no ambiente e os acasos encontrados no percurso; a estratégia traz em si a consciência da incerteza e por isso mesmo, compreende um desafio.

A máquina da educação, como afirmou Morin (2000b, p. 99):

[...]é rígida, inflexível, fechada, burocratizada”. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares. Estes [...] são como lobos que urinam para marcar seu território e mordem os que nele pernetram [...]. Para estes o desafio é invisível.

Mas a dificuldade não pára por aí. É preciso reformar as mentes para reformar a universidade, mas como reformar a universidade sem reformar a sociedade na qual está inserida? Uma relação hologramática e recursiva. Hologramática ao pensarmos que a universidade, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade. Recursiva da mesma forma que a sociedade produz a universidade, a universidade também produz esta sociedade. Ou seja, qualquer intervenção que é feita em uma atinge a outra. É preciso, entretanto, saber começar e a iniciativa sempre parte de uma minoria, muitas vezes perseguida, criticada, até que a ideia se dissemine e ganhe força atuante.

Portanto, será uma minoria de educadores que educará os educadores, animados pela fé e pela necessidade de reformar o pensamento e reinventar o ensino. Somente os educadores têm no íntimo a sua missão; uma missão que exige um *eros*, “que é, a um só tempo desejo, prazer e amor - desejo e prazer de ensinar e amor pelos alunos” (MORIN, 2000b, p. 101-102); requer, evidentemente, competência, mas também, uma técnica, uma arte.

## **2.2 A Universidade diante do atual processo de globalização**

Inovação, empreendedorismo, flexibilidade, adaptabilidade, autonomia, são alguns termos amplamente utilizados nos processos de reinvenção da Universidade contemporânea. Ainda que sempre possamos (re)significar muitos destes termos nos contextos em que estamos inseridos, é importante que se conheça como estes discursos que guardam estreita vinculação com as relações de trabalho no capitalismo contemporâneo, adentram a área da educação e demandam a formação de sujeitos que agreguem tais ‘virtudes’ e possam competir (ou seria conviver?) no mercado de trabalho.

O capitalismo contemporâneo é, para Sennett (2006), um capitalismo flexível. A fase atual do capitalismo tem seu início nas décadas finais do

século XX quando o círculo virtuoso pós-guerra (1945), caracterizado pelo estável crescimento da economia mundial entre os anos 60 e 70, foi interrompido pela crise de 1973 -, detonada pela alta no preço do petróleo e marcada pela estagnação da economia, pela redução do poder estatal e pela aceleração inflacionária - e o neoliberalismo se apresentou como possibilidade única de retomada do desenvolvimento econômico.

Nesta fase observa-se um novo modelo de acumulação, centrado, sobretudo, nos movimentos do capital financeiro, na circulação de bens e serviços e na informação. É neste momento que surge a expressão Sociedade da Informação que aparecerá, na década de 90, no contexto da Internet e das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC, quando as políticas e ideologias neoliberais tinham como meta acelerar a instauração de um mercado mundial aberto e auto-regulado. Desta, no final da década de 90, surge a expressão Sociedade do Conhecimento, empregada, particularmente, nos meios acadêmicos, buscando incorporar uma concepção mais integral, não apenas ligada à dimensão econômica. Enquanto a sociedade da informação se associava à ideia de inovação tecnológica, a sociedade do conhecimento incluía uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional e expressava melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estavam ocorrendo na época. Uma fase em que a atividade intelectual e comunicativa, criadora de signos e de subjetividades passa a ser mais valorizada que a própria estrutura produtiva.

O processo de reestruturação da produção, dinamizado pelas inovações científicas e tecnológicas (automação industrial, robótica, informática e microeletrônica), preconizou mudanças de ordem econômica, social e política: Surgem grandes cadeias globais de produção; as empresas tornam-se transnacionais, distribuindo sua produção por diversas partes do mundo em busca da oferta e preço de mão-de-obra mais atrativo; a produção de mercadorias padronizadas, característica do fordismo, dá lugar a produção por demanda e focada em nichos específicos de consumo, ou seja, dá lugar a uma produção diversificada e diferenciada de modo a atender as exigências

mais individualizadas do mercado; Passa-se a priorizar os resultados de curto prazo, a redução dos custos e otimização dos lucros.

No âmbito das relações de trabalho, o processo de reestruturação produtiva implicou na co-responsabilidade do trabalhador e no sistema de pagamento atrelado à produtividade como forma de controle da força de trabalho; na intensificação da concorrência entre os trabalhadores que disputavam melhores índices de produtividade entre si; na redução dos postos de trabalho em decorrência dos avanços tecnológicos; no desemprego estrutural que resultou dos processos de contratação temporária e terceirização; na extrema rotatividade da mão-de-obra; na obsolescência das qualificações para determinados tipos de trabalho; e, evidentemente, no enfraquecimento dos organismos sindicais em escala mundial e a consequente flexibilização dos direitos e conquistas dos trabalhadores;

Para Sennett (2006), o capitalismo flexível é um sistema que enfatiza a flexibilidade e a individualidade voltadas para o curto prazo, em contraste com o tempo racionalizado e rotinizado dos modelos anteriores. Ao atacar a burocracia rígida do capitalismo industrial, o capitalismo flexível prega que a flexibilidade dá mais liberdade para as pessoas mudarem suas vidas. Ao abrir mão das rotinas burocráticas em nome da flexibilidade, este sistema produziu novas estruturas de poder e de controle baseados na concentração sem centralização. As hierarquias piramidais foram substituídas por redes mais frouxas e por uma nova organização do tempo no local de trabalho.

A ênfase na flexibilidade alterou o próprio significado do trabalho e exigiu outro perfil de indivíduo. O capitalismo flexível anseia por trabalhadores ágeis, abertos a mudanças inesperadas, dispostos a correr riscos e que dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais (Sennett, 2006). As organizações flexíveis querem profissionais com a capacidade de mover-se de modo fácil, rápido e solto; maleável; com aptidão para coisas variadas; capaz de dobrar-se facilmente sem chegar a romper, tal qual uma árvore que se dobra ao vento, mas sempre volta a sua posição normal.

A exaltação da responsabilidade individual propõe aos indivíduos que construam os seus próprios recursos, promovam sua mobilidade profissional

e interiorizem o estado de cultivar o risco. A elevação do desempenho individual e coletivo tornou-se inerente à individualização da responsabilidade, o que passou a demandar a formação de um sujeito caracterizado pelo autocontrole, engajado e entregue à sua atividade profissional.

Esta individualidade, por sua vez, gerou uma concorrência exacerbada já que a garantia do emprego e o sucesso profissional passava pelo desempenho individual em relação à equipe de trabalho. Da mesma forma, fez com que os trabalhadores se adaptassem ao mercado como se fossem empresas, gerenciando seus esforços para maximizar seus ganhos e sentindo-se na obrigação de tornarem-se mais ativos, protagonistas das suas escolhas e responsáveis pelo próprio desenvolvimento pessoal e profissional (FÁVERO;BECHI, 2020).

O medo do desemprego e o aumento da sensação de risco submeteram os trabalhadores a um novo modelo de gestão do trabalho, mais ‘flexível’, que reduz as fronteiras entre o espaço laboral e a vida privada; à ritmos mais intensos para alcançar maior produtividade e a mostrar seu comprometimento. Passamos a conviver com o “fantasma da inutilidade” (SENNETT, 2006, p. 82), a ameaça mobilizada por três forças: “a oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do envelhecimento” (SENNETT, 2006, p. 84). A oferta global de trabalhadores remete às possibilidades do mercado de buscar talentos baratos. A automação remete à emergência contínua de novas tecnologias e à apreensão de que as máquinas substituam o trabalho humano. A gestão do envelhecimento está na necessidade de formação/capacitação permanentes, uma formação que passa a significar ‘capacidade de fazer algo novo’, em uma acepção sucessivamente prescritiva e mutável, jamais estável, em contraponto à noção de ‘caixa de ferramentas’ do conceito de capacitação e aprendizado anterior (SENNETT, 2006).

Surge a sociedade das capacitações na qual exige-se que os indivíduos sejam úteis e ofereçam continuamente sua contribuição à sociedade, como imperativo para justificarem seu ser e estar social. A garantia de espaço social está diretamente ligada à aptidão de manter-se competitivo e, para

isso, é preciso mover-se, inovar-se e aprender algo novo sempre (SENNETT, 2006). Capacitar-se acaba se tornando uma obrigatoriedade e se arriscar emerge como uma virtude fundamental. A sociedade da capacitação é ancorada no tempo flexível que os indivíduos supostamente dispõem para aprender habilidades adicionais, distante da ancoragem em antigos saberes.

O mérito profissional se converteu em aptidão potencial, ou seja, “em termos de trabalho, o ‘potencial’ humano de uma pessoa define-se por sua capacidade de transitar de um tema a outro, de um problema a outro” (SENNETT, 2006, p. 108). Em instituições voltadas para resultados de curto prazo, o mérito deixa de estar associado à perícia, à habilidade artesanal (avanço neste conceito mais ao final do estudo), pois já não há tempo para o desenvolvimento da perícia. Para Sennett (2006, p.156), estamos “deixando de pensar como artesãos”. O mérito, ou seja, a virtude do trabalhador, passa a ser a flexibilidade e a capacidade de adaptação à volatilidade do mercado. Desta forma, os sujeitos foram privados de planejar sua vida em longo prazo. A necessidade de mudanças permanentes, atualizações constantes impossibilitou a estabilidade de uma narrativa profissional. A ordem é “reinventar-se continuamente ou perecer nos mercados” (SENNETT, 2006, p. 44).

Sennett (2006) afirma que as formas de organização e de relações no mundo do trabalho, oriundas do capitalismo flexível, se propagam por outras dimensões da vida, tornando-se verdadeiras cosmovisões e afetando diretamente a sociedade.

A sociedade do capitalismo flexível tem a impaciência e o imediatismo como características que resultam de uma economia dedicada ao curto prazo e à otimização dos lucros, independente dos fatores humanos; e a fragilidade e a volatilidade das instituições e das relações sociais, como resultado de um modelo que exacerbou o individualismo e abriu mão da lógica da coletividade em proveito do lucro e do sucesso pessoal e instantâneo (SENNETT, 2006). Um individualismo “voltado para o curto prazo, preocupado com as habilidades potenciais e disposto a abrir mão das experiências passadas” (SENNETT, 2006, p. 14).

À medida que estas mudanças resultaram em um novo *ethos* social, passaram a exigir, das instituições de ensino, um novo perfil formativo. Surge a necessidade de formação de um trabalhador pró-ativo, autônomo, comprometido, flexível, empreendedor (autogovernável), que sabe trabalhar em equipe, disposto a contextos de mudanças permanentes, a correr riscos, a aprender continuamente, aberto às novas tecnologias e novos métodos de trabalho, mas que também saiba se submeter às regras, normas, prescrições e outras injunções estabelecidas pelo sistema.

Por volta de 1990, Boaventura de Sousa Santos publicou um texto intitulado 'Da ideia de universidade à universidade das ideias' que tratava sobre a universidade, as suas crises e os desafios que lhe eram impostos ao final do século XX. Neste texto, que consta na obra 'Pela mão de Alice', o autor identificava as três crises com as quais se defrontava a universidade já nesta época: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional.

A crise de hegemonia, explica Santos (1995; 2011), era resultado das tensões entre as funções tradicionais da universidade e as funções que, na segunda metade do século XX, lhe foram sendo atribuídas. Se na sua origem a universidade estava dedicada a produção da alta cultura, do pensamento crítico e de conhecimentos científico e humanísticos avançados necessários à formação das elites, ao final do último século a exigência passa a ser a produção de conhecimentos úteis para a tarefa de transformação social que dependia da formação de força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade de dar respostas rápidas a este novo perfil de formação, por parte da universidade, fez com que o estado e os agentes econômicos fossem buscar fora da universidade meios alternativos para atender seus objetivos. Com isso, a universidade perde a hegemonia na formação de nível superior e no desenvolvimento da pesquisa científica.

A crise de legitimidade acontece quando o acesso à educação superior deixa de ser uma reivindicação utópica e começa a se tornar mais democrático, como resultado das reivindicações de igualdade de oportunidade às classes menos favorecidas. A universidade que antes era voltada para a formação das elites, atendendo um público restrito e

homogêneo, agora abre espaço para a formação da massa trabalhadora e heterogênea e a aceitação consensual da existência da universidade deixa de existir. A legitimidade da universidade passou a ser questionada: Para alguns a expansão da universidade a descaracterizou de modo irremediável, para outros, apesar dos movimentos para quebrar o seu isolamento ancestral as transformações realizadas não foram suficientes, para outros, ainda, a universidade deixou-se funcionalizar pelas exigências do capitalismo (SANTOS, 1995; 2011).

A crise institucional, por sua vez, repercute a crise hegemônica e a crise de legitimidade. Essa crise situa-se na contradição entre a autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão para submetê-la a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 1995; 2011).

Santos (2011) acreditava que, esta última, seria a que mais monopolizaria os debates acerca dos propósitos reformistas das universidades.

Santos (2011, p. 16-17) afirma que, especialmente a partir da década de 80, a indução da crise institucional em países que viviam a ditadura, teve duas razões principais:

reduzir a autonomia da universidade até o patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico e a de pôr a universidade a serviço dos projetos modernizadores autoritários, abrindo a educação ao setor privado.

Já nos países que, nesta época, passavam de uma ditadura para uma democracia, a eliminação do controle da autonomia foi invocada para justificar a criação de um mercado de serviços universitários. Este mercado surgiu de modo selvagem e desregulado, evidenciando que havia nele um plano de fundo de médio e longo prazo que veio a concretizar-se no início do novo século: a transnacionalização dos serviços universitários.

Desde o ano 2000 a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre com a aprovação da Organização Mundial do Comércio - OMC. Segundo Santos (2011) a educação era, na época, um dos doze serviços que previam a eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais.

Cabe lembrar que a OMC, juntamente com outras agências mundiais financeiras e de recomendação - Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE e a Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO tem uma atuação relevante na definição e promulgação de estratégias, receitas e modelos para as políticas de Educação Superior, organizações e estruturas curriculares. Embora não exerçam poder de decisão, estes organismos internacionais têm forte influência sobre as políticas dos países menos desenvolvidos que raramente resistem aos seus imperativos devido à legitimação que estes conferem às Instituições de Ensino Superior:

As IES anunciam os seus acordos internacionais como uma vantagem competitiva, no entanto, ultrapassam o limite da internacionalização submetendo-se a sistemas de credenciamento internacionais, financiamento privado internacional e homogeneização de currículos em diversas áreas de ensino (SAKATA et. al, 2009, p. 33)

É a partir deste contexto que emergem as tendências de perceber a universidade como espaço voltado para atender as necessidades e interesses individuais, de formação de trabalhadores para um mercado altamente competitivo. Uma universidade que deve propor a personalização da aprendizagem, incentivar o empreendedorismo e promover a inovação, muitas vezes esvaziando as finalidades da educação e um esmaecimento das características intencionais das práticas de ensino (ENZWEILER, 2017). Nesta lógica,

[...] valores profissionais coletivos são substituídos por valores comerciais, e professores são despojados de sua expertise e julgamento. Interesses coletivos são substituídos por relações de competição e torna-se cada vez mais difícil mobilizar trabalhadores em torno de questões de importância geral para o sistema educacional como um todo. (BALL, 2020, p. 69).

Para atender as tais ‘demandas contemporâneas’, tais discursos apregoam que a universidade deve oferecer espaços diferenciados, flexíveis e interativos e o ensino de “competências e habilidades” torna-se

imprescindível para preparar os estudantes para os desafios contemporâneos.

Para justificar a reforma da universidade, frequentemente ouvimos que ela está defasada, que não atende às 'reais' necessidades dos estudantes e do mundo contemporâneo, que não incorpora o uso de tecnologias, que a estrutura curricular baseada em disciplinas já não dialoga com o atual mundo do trabalho. As recomendações que emergem destas críticas propõem currículos mais flexíveis, que considerem a autonomia do estudante, incentivem a formação de comunidades virtuais de aprendizagem, a atuação ética, prudente e criativa em relação ao planeta; currículos a partir dos quais os estudantes aprendam a pesquisar e criar e a desenvolver novas atitudes e comportamentos. Currículos que evidenciem a importância da experimentação, do engajamento e da capacidade de trabalhar com projetos e em equipe (KLAUS; CAMPESATO, 2019).

O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes imperceptível. Esta nova ordem, não só elimina as regras do passado, como também impõe novos controles difíceis de entender e, até mesmo, de se perceber (SENNETT, 2006). Dentro desta lógica de mercado, a universidade assume a função tanto de formação do trabalhador ideal dotado de competências e habilidades desejáveis pelo mercado, quanto de difusão e naturalização da ideologia que justifica, ancora e respalda o engajamento nesta lógica econômico-social.

### **2.3 As Universidades Comunitárias e seus dilemas paradigmáticos**

Antes de abordar a maneira como as universidades comunitárias têm sido afetadas pelo contexto apresentado até aqui e suas respostas aos desafios por ele apresentado, acredito que seja prudente iniciar esse subcapítulo denunciando e superando a visão simplista que enquadra todas as instituições de ensino superior em duas categorias administrativas: públicas ou privadas. As instituições Comunitárias de Ensino Superior - ICES foram criadas, do ponto de vista legal, a partir da Lei 12.881 de 12 de novembro de 2013, embora existam no Rio Grande do Sul desde 1931.

Entretanto, somente em 2019, pela Lei 13.868 estas universidades foram incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) como parte do sistema federal de ensino, passando inclusive a ter representatividade na Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC).

Cumpra esclarecer, segundo Vannucchi (2004), que o conceito de universidade comunitária ainda não é suficientemente claro, sequer no mundo acadêmico e muito menos no entendimento comum. Na perspectiva legal, se caracterizam como ICES as organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:

- I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público;
- II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;
- III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:
  - a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;
  - b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;
  - c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;
- IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º ;
- V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera. (BRASIL, 2013)

Do ponto de vista etimológico, o adjetivo ‘comunitária’ está relacionado ao termo ‘comunidade’ no qual está embutido o termo ‘comum’, do latim *communis*. *Communis* por sua vez é formado pela preposição latina *cum* mais o substantivo *munus*, que significa encargo, compromisso, dever, tarefa. Portanto, para Vannucchi (2004, p. 23):

lexicalmente, a comunidade denomina uma realidade baseada em pessoas que assumem o mesmo encargo, um grupo humano unido e identificado por determinadas obrigações e compromissos, em função de uma finalidade. [...] Revela-se assim, o sentido básico de comunidade, como a posse em comum de bens ou recursos, em vista de objetivos comuns.[...] que só poderá ser garantida se contar com algum vínculo orgânico, intrínseco a todos os membros do grupo e suficientemente forte para criar a consciência do “nós”. [...] esse vínculo é o pertencimento, ou seja, o compromisso explícito [...] com o grupo social de que se é parte.

‘Comunitária’ é um adjetivo que não indica apenas a pertença a um agrupamento, sociedade ou coletividade, mas afinidade e compartilhamento de elementos comuns. Na missão de uma universidade comunitária figuram três pontos essenciais que permeiam o projeto político pedagógico e se manifestam no processo de ensino-aprendizagem: a produção de conhecimentos significativos, a transformação dos seus alunos em cidadãos conscientes e profissionais íntegros e a intervenção efetiva na sua realidade social.

Para Costa, Lanzarini e Klafke (2018, p. 319), as marcas política e pedagógica destas instituições estão delineadas em seus ordenamentos jurídicos:

[...] especialmente em seus Estatutos e Regimentos. Estes documentos expressam o ideário comunitário com comprometimento ético, social e político, concretizados em todos os órgãos e setores dessas universidades. Sua identidade comunitária também se revela pelo enfoque dado às suas pesquisas, sempre marcada pela busca da transformação regional, pela prática extensionista com efetivo compromisso social, e por sua gestão democrática e participativa. Assim, mais do que ofertar ensino de qualidade, pesquisa construtiva, extensão includente e gestão séria e transparente, essas instituições o fazem com um jeito muito próprio.

Também é muito própria a maneira como estas universidades têm enfrentado o conjunto de novos tensionamentos, muitos dos quais resultantes do cenário moldado pelo capitalismo flexível e pela economia do conhecimento, em que as instituições de ensino são vistas como estratégicas para o desenvolvimento econômico global.

Protegidas das pressões dos negócios de compra e venda, já que não são, por força de lei, passíveis de serem vendidas à iniciativa privada, mas sentindo o impacto da expansão da oferta de ensino superior, as universidades comunitárias têm buscado se fortalecer e se expandir na tentativa de constituir uma barreira de enfrentamento do processo de mercantilização da educação, possibilitado pela abertura do mercado ao capital estrangeiro, pelo afrouxamento dos critérios de qualidade e pela precária fiscalização (SCHMIDT, 2014). Para tanto, sem abrir mão dos seus compromissos institucionais, as ICES vêm trabalhando na construção de caminhos alternativos que lhes permitam harmonizar uma cultura de

inovação, para fazer frente aos inúmeros desafios e aproveitar oportunidades, com uma visão de longo prazo sustentável, na qual se faz necessário manter a qualidade e a tradição.

O processo intenso da expansão do ensino superior no Brasil ocorreu, principalmente, durante os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) quando foram criadas diversas políticas e leis que favoreceram este fenômeno e que tinham como principais objetivos: a ampliação do número de instituições e de matrículas neste nível de ensino (GONZATTO, 2015).

No Governo FHC, como ficou conhecido o octênio 1995-2002, o aumento do número de instituições se deu, principalmente pela via privada. Foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em 1996, que uma série de decretos e portarias criou as bases para a ampliação do ensino superior privado, bem como desobstruiu o caminho para a exploração capitalista da educação superior, autorizando definitivamente sua adesão à lógica mercantilista (CHAVES, 2010).

Embora as bases para a expansão da iniciativa privada no ensino superior tenham sido alicerçadas no governo FHC, foi nos governos Lula e Dilma que esta expansão se consolidou. Especialmente no governo Lula, é possível observar o crescimento dos investimentos da iniciativa privada e a formação de oligopólios educacionais, apesar, de todas as políticas de investimentos para uma educação pública, como a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a ampliação da rede pública de ensino superior através da criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica.

Outro fator também foi decisivo para o aumento do número de instituições e matrículas no setor privado: o estímulo do governo à ocupação de vagas nas instituições privadas por meio da criação do Programa Universidade para todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Em 2001, fundos de investimento privado, compostos por capital nacional e estrangeiro, passaram a investir no ‘negócio’ da educação

superior privada e, segundo Souza (2019, n.p.), em decorrência disto aconteceram:

[...] diversos processos de fusões e aquisições que dão origem a grandes conglomerados educacionais e, pouco depois, a concentração de capital ganha novos contornos com a participação destas empresas na Bolsa de Valores, convertendo-as em empresas de capital aberto.

Assim, o processo de mercantilização do ensino no Brasil, iniciado a partir dos anos 1990 e acentuado nos anos 2000, se dá no âmbito do processo de globalização e das reformas político-econômicas que impulsionam a adesão do Brasil ao novo estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Também no governo Lula, ocorre a regulamentação da Educação a Distância por meio do Decreto 5.622/2005. Ainda que na rede pública a oferta de cursos superiores a distância tenha se dado pela criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil<sup>15</sup> foi na iniciativa privada que a grande quantidade de cursos e vagas nesta modalidade ajudou, concomitante com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação e das chamadas novas tecnologias do setor educacional, a materializar a mercantilização da educação. Surgiram empresas de materiais dirigidos à formação superior e as famosas consultorias educacionais (OLIVEIRA, 2009) que reivindicam para si a definição de conteúdos e estratégias tornando tanto o trabalho docente quanto a educação em si, em muitos casos, fragmentados e despojados de sentido.

A educação à distância, por sua vez, apesar de todo o potencial para ressignificar o ensinar e o aprender na contemporaneidade, ao ser concebida na lógica da mercantilização da educação, do aligeiramento da formação e da maximização dos lucros, também levou, em muitas instituições, à precarização do trabalho docente e da própria formação.

O fato é que a educação “se tornou um ‘fator de atratividade’ dos capitais cuja importância cresce nas estratégias ‘globais’ das empresas e nas políticas de adaptação dos governos” (LAVAL, 2004, p.13). Neste processo de globalização, as universidades, em especial às comunitárias, correm o risco

---

<sup>15</sup> Funcionava articulada com diferentes instituições de ensino superior públicas do país e as três esferas do governo (federal, estadual e municipal), “buscou oferecer ensino de qualidade a locais que até então eram inimagináveis por outros governos e ainda, promover o desenvolvimento econômico, social e humano destas regiões” (GONZATTI, 2015, p. 30)

de serem reduzidas a instrumentos de meros interesses econômicos de indivíduos ou grupos. Para Frantz (2018), o maior perigo vem da crença, por parte de políticos e líderes empresariais, de uma possibilidade de um crescimento econômico ilimitado tendo as inovações tecnológicas como respostas para todos os desafios sociais, hoje e no futuro. O autor afirma que “certamente isso decorre do fato de termos, no mundo atual, atrelado o desenvolvimento da ciência, as práticas educativas e a política à lógica do capital, retirando-lhes a essência de seu sentido humano” (FRANTZ, 2018, p.4”).

Em termos regionais, os riscos se apresentam pela destruição de suas organizações, alimentada por um discurso que provém do mercado, dominado pelos interesses do capital que desconhece suas histórias. O desafio que se coloca às sociedades regionais, afirma Frantz (2018) é o de se estruturarem e valorizarem seus instrumentos e meios de inserção no contexto maior, no mundo das relações culturais, políticas ou econômicas, porém, sem abrir mão do controle, mantendo-o com seus protagonistas pois:

Uma universidade, antes de ser um instrumento a serviço de interesses e valores econômicos, é uma instituição de valores de vida, que são bem mais amplos que a materialidade do campo da economia (FRANTZ, 2018, p. 5)

O conceito e as práticas das universidades comunitárias têm raízes profundas, seja na constituição histórica de sujeitos coletivos, seja na história da formação do próprio estado moderno. Fazem parte das iniciativas da sociedade civil e, como tais:

são uma reação de sujeitos de necessidades, desejos e interesses, constituindo relações de poder em contextos históricos específicos. Não nasceram, a priori, de um script. Suas características se constituem no movimento de seus pontos de partida., Trata-se de iniciativas que, aos longo dos tempos e lugares, sob certas circunstâncias, foram-se constituindo, ao lado de iniciativas estatais e de projetos empresariais: ora por iniciativa de organizações confessionais, ora pela ausência do estado, ora pelas iniciativas de necessidades e interesses locais e regionais, articulados por grupos ou lideranças específicas, tendo o campo da educação, do desenvolvimento científico e a formação profissional como seus objetivos[...] O termo comunitário foi agregado a essas iniciativas nesse processo de afirmação de força e poder[...] buscando lhes dar uma identidade própria e específica, no processo das relações mais amplas. (FRANTZ, 2018, p. 1)

O que acontece nestas universidades, então, guarda uma longa história. No território gaúcho, estas iniciativas são de origem confessional ou laica, e estão enraizadas na tradição de seu povo. “Nasceram como expressão de vozes e vontades que querem se fazer ouvir e participar da construção de um espaço de educação, socialmente mais amplo e democrático” (FRANTZ, 2018, p. 2.). São instituições sem fins lucrativos, ou seja, não tem sua existência e atuação apoiadas em interesses do capital. A sua lógica não é a do capital, entretanto, “isso não garante, por si só, que estejam livres de ‘apropriação’ de interesses alheios ao *comum* destas iniciativas” (FRANTZ, 2018, p. 2).

Estas universidades se defrontam atualmente com uma série de tensões e futuros possíveis. Além da crise de hegemonia, de legitimidade e institucional que as universidades já enfrentavam na virada do milênio, o cenário nacional do ensino superior, rapidamente apresentado até aqui, também vem contribuindo para isto.

Não apenas a expansão de instituições particulares que teve início nos anos 1990, mas a consolidação desta expansão a partir da centralização do capital mediante fusões, aquisições e o surgimento de grandes grupos do ‘negócio da educação’, somados à redução da disponibilidade do FIES e à estagnação econômica do país na última década, provocaram uma queda drástica do número de alunos nas instituições comunitárias. Diante da política de afrouxamento dos critérios de qualidade, muitas instituições ganharam uma fatia do mercado a partir da oferta de um grande portfólio de cursos com preços das mensalidades baixos, na sua maioria, proporcionais à qualidade que ofertavam (SCHMITD, 2014). O impacto dessa guerra de preços não tardou a se manifestar sobre as instituições comunitárias que mantinham um quadro profissional com alta titulação, infraestrutura física de excelente qualidade e fortes investimentos na pesquisa e na extensão e, portanto, praticavam preços mais elevados. Diante do contexto, as instituições comunitárias foram forçadas a modificarem seus estilos de gestão, adotando práticas mais ‘de mercado’, visando o aumento de receitas e o enxugamento dos custos.

Conscientes de que muitas destas mudanças são irreversíveis e de que não podem enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes, como já mencionado anteriormente, as universidades comunitárias estão mobilizando suas comunidades acadêmicas em torno de projetos que visam o enfrentamento dos problemas decorrentes do contexto apresentado e a busca de oportunidades: Por isso, PUC 360° (PUCRS), Graduação PRO (Unisinos), Graduação i (Urcamp), Projeto Personalização do Ensino (Univates), Reinvenção Pedagógica (UNISC), Nova Graduação (UNILASALLE), UCS em Movimento (UCS), Graduação Ativa (URI) são apenas algumas iniciativas institucionais que revelam, entre as Universidades Comunitárias Gaúchas, a disposição dos gestores e de boa parte destas comunidades acadêmicas para trilhar e buscar novas perspectivas pedagógicas diante das incertezas e flutuações do momento educacional. Ainda que alguns encaminhamentos destes movimentos, até mesmo por uma questão de defesa diante da concorrência instalada, sucumbam à lógica mercadológica, grande parte destas iniciativas revelam o compromisso destas universidades em atender as demandas da sociedade contemporânea, sem abrir mão de realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural e potencializando a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Neste contexto, a inovação pedagógica surge como um imperativo à docência universitária. Para possibilitar uma ação coerente com as novas propostas pedagógicas, o docente universitário tem sido convidado a reconfigurar sua ação docente, ressignificando uma série de concepções relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem; tem sido provocado a perceber as especificidades dos diferentes contextos, analisar e estabelecer necessidades e prioridades para planejar uma intervenção pedagógica significativa e a mobilizar diferentes conhecimentos específicos e gerais, habilidades técnicas, emocionais e atitudes para ampliar o ato pedagógico.

Estes são os ‘tempos de inovação’ aos quais me refiro no título desta tese. Tempos em que a gestão das universidades e os currículos dos seus cursos passam por profundas modificações em decorrência das mudanças epistemológicas e do processo de globalização que resultou em um novo

*ethos* social e passou a exigir, das instituições de ensino superior, um novo perfil formativo, demandando, como consequência, a inovação da docência universitária.

### 3 O FIO DA INOVAÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

---

A palavra inovação, grafada pela primeira vez em 1453 como ‘enovação’, vem do Latim *innovatio* e significa “ato ou efeito de inovar” (FIGUEIREDO, 1913. p. 1106). Inovar (*innovare*), por sua vez, significa renovar, tornar novo. Já para o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (s.d.), a palavra novo, do latim *nōvu* significa coisa nova, jovem, novidade, qualquer coisa a que não se esteja habituado; estranho, singular; variado. No Dicionário de Sinônimos online, ‘inovar’, no sentido de introduzir novidades em alguma coisa, aparece como atualizar, modificar, alterar, modernizar, mudar, variar; e, no sentido de tornar novo, como restaurar, criar, inventar, recuperar, reformar, renovar, reparar. Para Camargo e Daros (2018), inovar é fazer novo, renovar, alterar a ordem das coisas, ter novas ideias, ou mesmo experimentar uma ideia já conhecida em um novo contexto.

O termo inovação obteve ênfase, inicialmente, no campo das ciências econômicas e empresariais e somente a partir da década de 1960 estendeu-se à educação. “Produzir uma docência com características inovadoras é uma questão posta no Brasil pelo menos desde o Movimento Escolanovista”<sup>16</sup>, afirmam Silva e Fabris (2013, p. 250). Tal movimento buscava uma docência que valorizasse as condições subjetivas dos

---

<sup>16</sup> A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva foi um movimento de renovação do ensino que surgiu no final do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Suas vertentes tem raízes assentadas na psicologia experimental (empirismo). No Brasil, tem início na década de 1930, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas (crescimento industrial e expansão urbana). Teve como expoentes Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Darcy Ribeiro. O movimento escolanovista enfatiza o aprendiz como agente ativo da aprendizagem e a valorização dos métodos que respeitassem a natureza do indivíduo, que o motivasse, que o levasse a querer aprender. Representava o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua 'essência verdadeira'. A pedagogia da existência voltava-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Por defender que o foco não estava no que se aprende, mas no como se aprende, os críticos da Escola Nova acusaram o movimento de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de não exigir nada dos alunos, aceitando apenas sua espontaneidade.

estudantes, tomando a realidade social destes como ponto de partida impulsionador de uma aprendizagem significativa.

Contudo, na contemporaneidade, é preciso estar atento à discursividade política de tudo que se apresenta como inovador no campo da educação. É preciso saber distinguir entre um ideia fetichizadas de inovação que nos impõe a necessidade de adaptarmos a novos rótulos e uma proposta de revisão das práticas docentes com o objetivo de torná-la mais consistentes e mais potente.

Assim, para abordar o imperativo da inovação na docência, organizei este capítulo em 2 partes:

Na primeira, *Entre o tradicional, o novo e o novo emergente*, relembro que os termos ‘tradicional’ e ‘novo’ (que nos remete à inovador), há muito são usados nos debates pedagógicos. Para isso, faço um resgate histórico das tendências progressistas da educação, que, desde o Movimento Escola Nova, também muito contestado por alguns educadores, já manifestavam críticas à Educação e propunham uma revisão dos métodos didáticos da época. Os fios que tenciono no urdimento que sustentará a tessitura desta tese, trazem as reflexões de autores como Daniel Brailovsky e contribuem para que pudesse perceber como a crítica contemporânea à escola, e porque não dizer, à universidade e à docência universitária, se apropria dos discursos da Escola Nova, das Teorias Críticas e do Construtivismo sob o pretexto de criticar o enciclopedismo e a aula expositiva, e intervém com um arsenal propositivo que reedita parte do eficientismo e o espírito tecnicista mais tradicional em um coquetel com novos movimento emergentes (neurociências, educação emocional, gestão do conhecimento). Perceber estas distorções se fez importante para que pudesse manter a distância entre uma ideologia fetichizada de inovação que nos apresenta a necessidade de adaptação a novos rótulos e a revisão das práticas docentes que de fato, tem como objetivo, torná-las mais consistentes, mais justas e, talvez, mais potentes.

Os fios selecionados para a segunda parte, *A docência universitária e o imperativo da inovação*, sustentam a compreensão de que a palavra inovação, ao adentrar o campo da educação assumiu, ao longo da história, diferentes conceitos. Estes conceitos são defendidos por duas formações

discursivas: uma advinda do próprio campo educacional e outra do campo da produção econômica. Conceitos que compreendem a inovação ora como uma ação regulatória ou técnica, ora como uma ação emancipatória ou edificante. Neste grande conjunto de fios, destaco as contribuições de Maria Isabel da Cunha e Elisa Lucarelli e, a partir destas autoras, assumo, então, o conceito de inovação como ruptura de paradigmas e o encargo na perspectiva de compromisso da universidade com a sociedade, com o mundo do trabalho e com o mundo da vida. Assim, passo a discutir, a concepção de currículo inovador, o ato pedagógico inovador e a aula inovadora, buscando compreender, a partir da história de como se constitui a docência universitária, porque é tão difícil para grande parte dos professores mudar sua ação e a prática pedagógica cristalizada.

### **3.1 Entre o tradicional, o novo e o novo emergente**

Os conceitos de tradicional e novo, conservador e progressista, são empregados nos debates pedagógicos e didáticos para fazer referência a dois conjuntos de ideias que, segundo Brailovsky (2019) são mais ou menos opostas entre si.

Estes conjuntos, frequentemente são apresentados em um esquema binário que se constitui de uma tabela com duas colunas, na qual, de um lado, são listadas as características de um ensino dito 'tradicional' e de outro, as características de um ensino 'inovador'. De um lado, os princípios da docência que remonta o surgimento do sistema educacional institucionalizado e de outro, os princípios superadores do primeiro, fundamentados em correntes pedagógicas do século XX. Um esquema interessante para que se possa percorrer os fatos históricos, didáticos, pedagógicos e políticos especialmente quando vamos começar a desnaturalizar os dispositivos escolares para compreendê-los como um campo de disputa em um terreno de debates, mas que não representa a complexidade das ideias educativas, nem considera outros dilemas pedagógicos e políticos que as atravessam. Para alguns, inclusive, por atribuir todos os problemas da educação a um determinado grupo de

professores, este comparativo é uma operação maniqueísta e antipedagógica (BRAILOVSKY, 2019) e uma forma redutora para compreender a epistemologia docente.

Para Brailovsky (2019), este esquema divide o universo em dois conjuntos de argumentos. Um conservador, o outro progressista; um apegado aos hábitos e ao consolidado, outro voltado para a inovação e a criatividade; e assim apresentado, o mundo da docência se divide entre os bons e os maus. O desafio docente, ironiza o autor, é apegar-se, na melhor das hipóteses, ao lado ‘correto’ da tabela, superar alguma possível resistência à mudança e exorcizar algum demônio que o impeça de exercer essa docência em todo seu esplendor e ser conceituado como um professor inovador ou, como alguns críticos da docência na contemporaneidade se apresentam, um professor progressista.

Entretanto, temos na contemporaneidade um novo quadro dicotômico que já não trata simplesmente da oposição tradicional/novo, mas da oposição tradicional/inovador, na qual o inovador oscila entre o novo e o novo emergente.

Brailovsky (2019), ao comparar estes discursos, os diferencia em duas correntes que se opõem, digamos assim, à pedagogia tradicional, nomeando-as como Escolanovismo Emancipador e (Pseudo)Escolanovismo de mercado. A primeira, trata-se da velha Escola Nova e das correntes progressistas que a sucedem; e a segunda, do movimento contemporâneo de crítica à docência que reedita parte do eficientismo e o espírito tecnicista mesclando-os com referenciais da neurociência e da educação emocional, que resulta no reforço do paradigma newtoniano-cartesiano.

A abordagem progressista, a qual Brailovsky (2019) convencionou chamar de Escolanovismo Emancipador, embora pareça se tratar de uma única linha de pensamento, na verdade não é. Trata-se de um conjunto de tendências educativas que têm em comum a oposição à pedagogia tradicional, na qual a aprendizagem era sinônimo de memorização e reprodução e cuja proposta de educação estava centrada no professor, figura incontestável e único detentor do saber que deveria ser repassado aos estudantes por meio de aulas expositivas, com conteúdo denso e livresco;

A primeira abordagem progressista, apesar de ainda aparecer como uma pedagogia liberal (LUCKESI, 1994; LIBÂNEO, 1992) foi a Escola Nova ou Escola Ativa, um movimento iniciado no final do século XIX e que se estende pelas primeiras décadas do século XX, quando então chega ao Brasil. Trata-se de um movimento não uniforme, pois esteve constituído por um conjunto de autores e experiências escolares diversas que fizeram difundir ideias/princípios, com impacto posterior em muitas tendências educativas contemporâneas, não apenas voltados para a educação de crianças, mas também de adultos.

As abordagens originais do escolanovismo foram revolucionárias em seu tempo (assim como foram as ideias de Comenius na sua época), mas sua formulação foi mudando, se ajustando de formas diversas e caóticas, ao longo de todo o século XX. As ideias foram sendo interpretadas e ressignificadas à luz de posicionamentos políticos e ideológicos e assim, foram perdendo a força como um *corpus* perfeitamente coerente (BRAILOVSKY, 2019).

O escolanovismo emancipador convivia com a vanguarda política e artística do começo do século XX e fazia uma crítica à escola tradicional em um contexto altamente estatizado em que as funções sociais da escola eram mais ou menos tidas como certas e onde a preocupação primeira era, de fato, a educação; Surgia com o ímpeto libertador, propondo um vocabulário para falar dos professores e da docência: jogo, experiência, emergência, autonomia, individualidade, diálogo, entre outras; e estabelecendo um diálogo fecundo com as teorias críticas e o construtivismo, dando forma a um revisionismo fundamentado no pensamento progressista.

Para os escolanovistas emancipadores o estudante era o ponto de partida e de chegada da educação. Tratavam de recuperar e empoderar os estudantes, aqueles que haviam sido esquecidos pelas pedagogias científicas que centravam a aula exclusivamente no professor. Tinham o interesse de colocar o estudante em uma atitude ativa frente ao seu processo de aprendizagem como um dos princípios da escola ativa, da mesma forma que a ideia de conteúdos globais, a individualidade e a criatividade do estudante.

A ideia de tornar o estudante protagonista da sua aprendizagem se fundamentava no ideal construtivista, mas também era entendido como um ideal político mais amplo que não se sustentava apenas na psicologia da aprendizagem. Os escolanovistas e as teorias críticas sustentam que o ponto de partida do ensino é o marco cultural, ideológico, político e social dos estudantes. Esta afirmação se sustentava a partir de um vasto referencial teórico, incluídas as compreensões psicológicas acerca da aprendizagem, fundamentadas na teoria sócio-histórica de Vygotsky, mas não apresenta receitas nem verdades absolutas. Conhecer o estudante para os escolanovistas exigia um olhar mais sensível sobre as relações que tecem o processo educativo, era um trabalho mais artesanal do que metódico.

Do ponto de vista metodológico, a Escola Nova se assumiu como um laboratório. Um espaço de experimentação no qual não existiam regras que não pudessem ser modificadas nem métodos rígidos, mas critérios mais ou menos abertos e orientados, mais por uma ética, do que por passos a cumprir. Era uma série de propostas pedagógicas com o objetivo de pensar a educação de uma forma que transcende os modelos educativos fortemente arraigados no modelo disciplinar, rígidas estruturas demarcadoras do espaço educativo.

A metodologia ideal, para os escolanovistas, era uma metodologia ativa, ou seja, uma metodologia que estaria relacionada com os conteúdos, mas que, acima de tudo, fosse capaz de envolver o estudante em uma atividade que lhe colocasse à frente do processo de aprendizagem, exercitando sua criatividade e promovendo a investigação. Para tanto, era preciso conhecer os estudantes, seus conhecimentos prévios, seus interesses, para a partir disso tentar contextualizar ao máximo o que precisava ser ensinado e aprendido.

Dentro dos princípios escolanovistas emancipadores também havia uma ênfase no humanizar as relações dando lugar a vida e aos sentimentos. Esse princípio aparece como uma resposta à excessiva racionalidade científica que caracterizava a vida escolar na pedagogia tradicional. É preciso lembrar que, assim como todas as ciências sociais, a educação também precisou, em determinada época, assumir esse rigor científico para legitimar-se como

ciência. A busca de métodos de ensino, de teorias sobre a aprendizagem, levou-nos com o passar do tempo, à pedagogia tecnicista que faz do planejamento racional e sistemático um princípio totalizador.

O escolanovismo emancipador, sem deixar de assumir-se científico, mas considerando alguns aspectos espiritualistas, observou com preocupação para os aspectos automatizantes dos métodos tradicionais e, ainda que se tratasse de um movimento metódico e científico, tomou para si uma ética e uma filosofia que buscasse abrandar tal rigidez.

A ideia de oposição entre razão e emoção aparece em vários autores desta corrente, em menor medida, na perspectiva da afetividade como um aspecto necessário à docência, mas frequentemente como um princípio filosófico a partir do qual busca compreender o estudante em sua totalidade e não reduzido à sua atividade racional. A individualidade não é o que se pode ver a partir de uma ressonância magnética, mas uma forma de singularidade holística. Para Flórez Ochoa (1995, p. 210):

No existen individuos abstractos ni promedios, el individuo siempre es concreto, Pedro, María, cada uno con su interioridad, sensibilidad, energía, afectos, experiencias, actitudes, estilo y ritmo personal de hablar y pensar, ideas, sueños, proyecciones personales (y familiares) etc., que, imbricados, constituyen la individualidad a la que tendrían que atender, asistir y promover tanto un buen profesor, como la buena enseñanza.

Em resumo, do ponto de vista dos discursos críticos emancipadores há uma valorização da integralidade do estudante que confronta a ideia de um sujeito da aprendizagem como um ser racional idealizado. E, dentro dessa visão os afetos têm um lugar de destaque até pelo fato de que muitos pedagogos escolanovistas eram médicos (como Montessori, por exemplo) ou defendiam uma visão naturalista do desenvolvimento humano (como Piaget) (DUSSEL, 2006).

As ideias de liberdade e flexibilidade também estavam presentes neste movimento. Na ideia dos escolanovistas, um ensino flexível é aquele que persegue um ideal e vai definindo modos de intervir de maneira sensível ao contexto. Se expressa na condução do tempo, dos espaços, das tarefas, nas disciplinas e nos programas. Está associada às diferentes maneiras de pensar os dispositivos pedagógicos. Além disso, a ideia de liberdade estava

associada a um conceito filosófico, ainda que assumisse diferentes leituras: Para Ferrière, citado por Brailovsky (2019), por exemplo, um indivíduo livre é aquele que consegue se desprender daquilo que o impede de se encontrar com o melhor de si mesmo para Freire (1983), liberdade é a superação da dialética opressora refletida na educação bancária.

Entretanto, na contemporaneidade, a tendência progressista sofre fortes distorções a partir de um movimento que, sob o pretexto de criticar o enciclopedismo e a aula expositiva, intervém com um arsenal propositivo que reedita parte do eficientismo e o espírito tecnicista mais tradicional em um coquetel com novos movimentos emergentes (neurociências, educação emocional, gestão do conhecimento) e ao qual Brailovsky (2019) chama de (Pseudo)escolanovismo de mercado.

O (Pseudo)escolanovismo de mercado trata-se de um movimento que dirige suas críticas a uma instituição denunciada em suas ineficiências, em suas fraquezas, pensada em uma posição mercadológica; que não é vista como poderosa, mas como fraca e ineficaz, cheia de burocracia e que precisa aprender com o mundo dos negócios. Enquanto no passado se criticava a escola que se parecia com uma fábrica, hoje a convidamos a parecer-se com uma empresa afirma Brailovsky (2019); Um movimento que critica a pedagogia tradicional a partir de posições utilitaristas, apoiadas por organismos internacionais (Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE e a Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO, etc.), muitas vezes inspiradas em um imaginário tingido de jargões economicistas, gerencialistas, provenientes do mundo do mercado. Críticas estas que são formuladas na hipermercantilizada sociedade de consumo do século XXI, também marcada pela fragilidade institucional da escola (e da universidade). E, neste contexto, os críticos atacam exatamente o que não deve ser atacado: seu caráter público, sua função social.

Este '(Pseudo)Escolanovismo de mercado' é assim chamado porque se apoia em um apelo comercial de todo um conjunto de métodos e produtos que prometem ao professor, melhorar ou facilitar suas práticas por meio de

técnicas baseadas nas neurociências, na inteligência emocional ou na gestão do conhecimento. Também, porque está a serviço das políticas educativas do neoliberalismo atualizadas para o século XXI e dos discursos pedagógicos impulsionados pelo mercado de produtos educacionais e pelas agências internacionais de financiamento ou de recomendação de onde parte uma crítica ao 'tradicional' em apoio à educação orientada para o mercado, avaliações padronizadas, à promoção de valores como liderança, à mudança e à inovação como garantia de melhoria, ao empreendedorismo, à meritocracia, além da abertura do sistema educativo à iniciativa privada.

No que se refere ao discurso, as novas pedagogias da eficiência compreendem a instituição de ensino como espaço de formação para o mercado de trabalho altamente competitivo, o professor como facilitador da aprendizagem, a aprendizagem como aquisição de habilidades e competências que se classificam a partir da lógica tecnocrática e são avaliadas a partir de categorias neurocientíficas.

Sob o pretexto de colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, a versão mercantilizada do escolanovismo denuncia um estudante aborrecido e desmotivado com as aulas que lhe são ofertadas. As metodologias, muitas vezes apresentadas como ativas, propõem um conjunto de metas a cumprir e trilhas a percorrer, mantendo o aluno isolado da sua turma. Seu potencial reside no rendimento que é capaz de alcançar, em uma aprendizagem que se deve medir. Se trata de separar o ato de aprender da sua característica experiencial, para defini-lo como um processo orgânico que pode ser compreendido de fora para dentro a partir de categorias ligadas ao cérebro.

Este movimento se apropria do discurso escolanovista emancipador no que se refere ao empoderamento do estudante, ainda que desconheça, em grande medida, o sentido educativo deste gesto. Conhecer o estudante, seu potencial e seu lugar no mundo para respeitá-lo e empoderá-lo passou a significar conhecer o seu cérebro (BRAILOVSKY, 2019).

Gurus midiáticos da atualidade simplificam e vulgarizam ideias complexas relacionadas a este assunto. A simplificação reducionista aparece, por exemplo, na ideia de que aprender é um ato orgânico que só

requer que conheçamos o funcionamento do cérebro para que possamos melhorar os processos de aprendizagem (BRAILOVSKY, 2019). Dessa ideia emerge a neurodidática, que se propõe a analisar as competências do cérebro para compreender o processo de aprendizagem individual.

A neuropedagogia retoma a crítica à centralização excessiva do ensino na figura do professor, que muitas vezes desconsidera os interesses dos estudantes, fazendo-os assumir uma postura passiva. Supõe que conhecer melhor o cérebro equivale a conhecer melhor o estudante e suas potencialidades e este conhecimento se converterá na revitalização do esquecido lugar do aluno na aula (BRAILOVSKY, 2019).

Entretanto, é preciso pensar que o ‘esquecimento do estudante’ por parte da escola tradicional tem relação com a complexidade do ensino, que é não somente um vínculo pessoal, mas também com um sistema. O estudante é esquecido, por exemplo, quando as demandas dessa imensa maquinaria que é o sistema educativo se tornam burocráticas, quando impõem modelos e métodos generalistas que desconsideram os contextos locais e as singularidades. E isso não tem nenhuma relação com o cérebro ou com a maneira como o professor exerce sua docência. O problema do ensino tem explicações muito menos lineares e precisa ser olhado pedagogicamente.

Brailovsky (2019, n.p.) afirma que:

Mirar el cerebro no es mirar para el alumno, pues el alumno es alumno en situación y en relación. La distinción entre cuerpo y organismo, trabajada por el psicoanálisis y la psicopedagogía (e incorporada al debate sobre el aprendizaje escolar desde hace varias décadas), apunta en esa dirección. El organismo es la morfología anatómica de los distintos órganos, el conjunto de reflejos y aspectos programados del desarrollo físico de la persona. El cuerpo es el modo en que la cultura y las relaciones significan ese organismo (Fernández, 1987). El deseo, el sentido, la connotación, son cuestiones del orden de lo corporal que, obviamente, no salen en tomografías. Conocer científicamente el cerebro no equivale a conocer científicamente el aprendizaje. E, incluso, si así fuera, poner la lupa sobre los mecanismos del aprendizaje no es el único modo (no el mejor, probablemente) de optimizar la enseñanza, pues enseñar y aprender son cosas que se suceden entre cuerpos, no entre organismos.

De certa forma, os argumentos da neuropedagogia são muito semelhantes aos da psicologia evolutiva clássica que afirmavam que

conhecer o funcionamento da mente possibilitaria que se ensinasse melhor. Em ambos os casos o risco é o mesmo: tentar substituir os esforços demandados pela relação educativa por fórmulas mágicas.

Outro exemplo apontado por Brailovsky (2019) são as propostas revolucionárias sobre a criatividade, que, mesmo ignorando toda a fundamentação teórica já desenvolvida sobre o assunto, se converteu em uma referência sobre o assunto em virtude do grande êxito das palestras *show* disponíveis nas plataformas digitais.

O que parece haver por trás desta euforia pelos avanços da neurociência como panaceias capazes de revolucionar a educação é a velha ideia iluminista de progresso, sempre solidário à ânsia de controlar. Por isso,

desde una visión crítica, parece improbable que los aporte de las neurociencias a la educación, constituyan algún tipo de revolución copernicana para la educación, la enseñanza y las prácticas escolares; Los modos de la educación cambiar de paradigma, de atravesar sus 'revoluciones, en general tienen que ver con cosas pequeñas, pero muy trascendentes: cómo establecemos una conversación maestros y alumnos, cuánto y cómo sabemos escucharlos, cómo imaginamos el futuro común, que permisos habilitamos para ser uno mismo dentro de aula y cómo conciliamos las demandas que la enseñanza presenta a nivel de las relaciones individuales y a nivel de las utopías sociales (BRAILOVSKY, n.p).

Do mesmo modo que a neuropedagogia tomou para si o princípio do estudante como centro do processo, também se apropriou da questão da afetividade, inclusive reconhecendo os escolanovistas como antecessores das suas ideias, mas tratando-a por educação emocional. O ponto da crítica é, novamente o mesmo dos escolanovistas emancipadores: não podemos tratar a educação como algo puramente intelectual. É preciso dar relevância ao plano das emoções, colocando-o no mesmo nível da racionalidade. Questionável é, entretanto, a maneira como o tema vem sendo abordado.

As novas publicações sobre o assunto, afirma Brailovsky (2019), geralmente direcionadas ao público docente, não costumam retomar as pesquisas que já foram desenvolvidas, no campo educativo e psicológico, por autores como Wallon, Vigotsky, Freud e Lacan. De forma geral, estas ideias sobre educação emocional, apresentadas por gurus midiáticos, limitam-se a recomendar que os estudantes aprendam a lidar com as emoções

desenvolvendo competências emocionais. Para isso recomendam exercícios de respiração, análise de imagens, exercícios do tipo *new age*, *coaching*. Também associam-se a essa ideia de autorregulação emocional algumas questões de liderança e gestão de recursos humanos.

As ideias de flexibilidade e liberdade são outros pontos em que podemos observar, segundo Brailovsky (2019), um deslocamento discursivo dos ideais libertários das pedagogias emancipatórias para o discurso mercadológico.

As ideias de flexibilidade e liberdade são princípios que retomam nos discursos generalizados dos (pseudo)escolanovistas de mercado, mas radicalmente transformados. Enquanto os escolanovistas emancipadores adotavam estes termos para dar a ideia de um trabalho de sala de aula que busca distanciar-se das estruturas limitantes da pedagogia tradicional ou para referir-se a propostas de trabalho baseados em resolução de problemas e em estruturas didáticas holísticas que evitam o agrupamento de conteúdos em disciplinas, no discurso (pseudo)escolanovista, flexibilidade e liberdade aparecem sobrepostas, significando flexibilidade e liberdade de mercado; flexibilização mediante dispositivos virtuais que ‘modernizam’ o ensino propondo planos de estudos adaptáveis às demandas dos usuários; liberdade mediante a ideia de que estudantes e professores convivem em um ambiente autorregulado em que ensinar e aprender são transações abertas da qual cabe ao estudante tirar proveito; liberdade para propor currículos inovadores não amarrados à normativas reguladoras que impõem regras e limites, como é o caso da exigência de avaliações presenciais em cursos a distância e a limitação de 40% da carga horária a distância em cursos presenciais. Do ponto de vista didático, a ideia de liberdade na contemporaneidade está associada à ideia de ‘escolher’: o que estudar, onde estudar, quando estudar, como estudar.

Para os (pseudo)escolanovistas de mercado, os professores estão amarrados nostalgicamente ao passado, atrasados em relação ao desenvolvimento tecnológico dos estudantes. Estes críticos propagam um discurso do professor vago, mal formado, desatualizado, que se completa com a figura aspiracional do professor inovador e empreendedor, mas que resulta em um modo performático de perceber a docência, afirma Brailovsky

(2019), da mesma forma que a frase que aparece com muita frequência em palestras que tratam da relação entre docência e inovação: Escolas do século XIX, professores do século XX e estudantes do século XXI.

A revisão da literatura acerca da inovação da educação nos apresenta interessantes reflexões no plano institucional, didático e, especialmente, no que se refere a uma integração entre estas dimensões. Entretanto, a exaltação da inovação pela inovação contrasta com os aportes teóricos que lhe dão sustentação, especialmente quando se coloca em oposição à imobilidade naturalizada de instituições e professores diante dos problemas das instituições escolarizadas.

A ideia de inovação, com frequência, idealiza futuros de mudança e lança suspeitas sobre o passado, definindo-o como obsoleto ou tradicional. Desta forma, torna-se preocupante porque a docência pode e deve renovar-se, mas não pode esquecer-se de que é necessário manter-se como um ofício de invenção, de cuidado e de conservação do passado.

Por isso, alerta Brailovsky (2019), é preciso tratar o assunto com cautela. Não se trata, entretanto, de impugnar o espírito superador que o pensamento inovador pode promover, mas de ter em mente que esses discursos, muitas vezes, se articulam com um ideal que pode ser funcional a certos mecanismos de destruição do sentido público da educação.

Assim, enfatizo a importância de identificar e analisar a discursividade política em todas as propostas que se apresentam como inovadoras. Revisar os conceitos de inovação, afirma Brailovsky (2019), ajuda a estabelecer a distância entre uma ideologia fetichizada que nos apresenta a necessidade de adaptação a novos rótulos e uma proposta de revisão das práticas docentes com o objetivo de torná-las mais consistentes, mais justas e talvez, mais potentes. Não tenho dúvidas de que repensar a docência é um gesto imprescindível, mas o cuidado que precisamos ter ao chamar este gesto de inovação é que isso pode sugerir certo atravessamento ideológico.

### 3.2 A docência universitária e o imperativo da inovação

Os primeiros textos acerca da inovação educativa no Brasil estão reunidos na obra de Walter Garcia, intitulada *Inovação Educacional no Brasil - Problemas e Perspectivas*, cuja primeira edição data de 1980. Nesta obra, autores como Dermeval Saviani, Celso Ferreti, Luis Eduardo Wanderlei, Maria Amélia Goldenberg, entre outros, discutem as dimensões da inovação, examinam algumas experiências inovadoras da época e fazem um balanço crítico da inovação educacional no Brasil. Já nessa época, apesar do tema inovação não ser objeto de estudo explícito da Filosofia, Saviani (1995, p. 30) afirmava que as diferentes concepções da Filosofia da Educação forneciam elementos a partir dos quais era possível pensar o tema em pauta. Para o autor, na concepção humanista tradicional<sup>17</sup> a inovação pode ser entendida como mudança acidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e os métodos preconizados da educação. Essa concepção, que centra a educação no educador, no intelecto e no conhecimento e está na base dos métodos tradicionais de ensino, apesar de não abrir espaço para a discussão da inovação, nos permite colocar com maior precisão o problema, uma vez que nos esclarece a respeito da seguinte questão: em relação a que algo pode ser considerado inovador? (SAVIANI, 1995). Emerge daí um dos primeiros critérios que, ainda hoje é utilizado para se caracterizar a inovação: a inovação é o que se opõe ao tradicional.

Já a concepção humanista moderna<sup>18</sup>, que abrange correntes tais como o pragmatismo, existencialismo e fenomenologia, por centrar a educação no estudante, nos ajuda a precisar melhor o enunciado anterior:

---

<sup>17</sup> O Humanismo tradicional tem uma visão essencialista do homem. Compreende a pessoa como um ser constituído de uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são consideradas acidentais. Nessa concepção, o mundo é obra divina, acabada, perfeita. As imperfeições são decorrências da imperfeição humana deformada pelo pecado. Ao homem resta tornar-se perfeito, mortificando-se, flagelando-se ou admirando a obra divina. Decorrente da concepção de mundo e de homem priorizava-se na educação os princípios da autoridade e da disciplina. Dá-se um privilégio do adulto, considerado um homem acabado, completo em oposição à criança, considerada um ser imaturo, incompleto. (SAVIANI, 1995). A tendência pedagógica humanista tradicional foi preponderante no Brasil, de 1554 até 1920, aproximadamente;

<sup>18</sup> A concepção filosófica humanista moderna marcou a educação entre 1920 e 1970 aproximadamente. Compreender que a existência não é mera atualização das

Dizer que algo (um método, uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional significa dizer que ao invés de se centrar no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade. (SAVIANI, 1995, p. 22).

A concepção analítica da Filosofia da Educação entende que a tarefa da Filosofia na educação é efetuar a análise lógica da linguagem educacional. Assim, partindo da análise informal ou lógica informal, entende-se que o significado de uma palavra só pode ser determinado em função do contexto em que é utilizada, do contexto linguístico. Para definir o significado da palavra “inovação” bastaria analisar o contexto em que ela é utilizada, segundo Saviani (1995).

Já a concepção dialética da Filosofia da Educação entende que a tarefa da Filosofia na Educação é explicitar os problemas educacionais e estes, por sua vez, só podem ser compreendidos em referência ao contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Assim como na concepção humanista moderna, entende que a realidade é dinâmica. Este dinamismo se dá pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela oposição das partes entre si. Significa que determinada formação social, como resultado das contradições que lhe são inerentes, engendra sua própria negação, evoluindo no sentido de uma nova formação social, uma síntese. A partir dessa concepção, “o papel da educação é colocar-se a serviço da formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante” (SAVIANI, 1995, p. 23). Tal concepção aponta para um sentido radical de inovação: inovar significa mudar as raízes, as bases. A partir dessa compreensão pode-se ir além no critério enunciado:

Dizer que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade (SAVIANI, 1995, p. 24).

---

potencialidades contidas a priori e definitivamente na essência. Entende a natureza humana como mutável e por isso a educação passa a centrar-se no educando, na vida, na atividade (Saviani, 1995). Como consequência, essa concepção de educação modificou a concepção de professor, aluno, trabalho pedagógico, conteúdos, formas de avaliação e também, a relação com o estudante durante o processo ensino-aprendizagem.

Para Wanderlei (1995) a inovação na educação também pode ser pensada a partir de parâmetros sociológicos, mas para isto é necessário compreender os marcos que delimitam as relações da educação com os processos de mudança social de uma determinada sociedade. Para o autor, se a educação pode ser concebida como um processo social específico que acontece no âmbito de uma instituição de ensino, se faz necessário, para entendê-la, relacioná-la com outras formas do processo educacional (sistemáticas e assistemáticas) e buscar compreendê-la em articulação com todas as dimensões importantes da sociedade: econômica, política e ideológica.

Ainda para o autor, muito se tem discutido sobre a função das instituições de ensino no processo de mudança social. Genericamente se tem enfatizado a influência conservadora destas instituições. Muitos admitem que elas possam provocar mudanças no campo material e tecnológico, principalmente em sociedades capitalistas e desenvolvidas, mas impedem transformações mais profundas nas relações sociais, nas normas da sociedade, perpetuando o *status quo*. Há quem defenda, a partir da abordagem dialética, vinculada a determinados marcos teóricos da fundamentação marxista ou socialista, e em certo tempo até hegemônicos, que as instituições de ensino são locais privilegiados de reprodução social das formações sociais capitalistas, onde se faz a inculcação das ideologias dominantes e se reproduz a desigualdade social. Mas também há, por outro lado, uma crença de que poderíamos encaminhar os objetivos da educação para a edificação de uma nova ordem social, como instrumento de modernização, estimulando outras forças de mudança social. Inclusive, algumas nações “utilizaram o sistema educacional como grande alavanca do desenvolvimento, incrementando a mobilidade social e preparando os quadros profissionais necessários” (WANDERLEY, 1995, p. 35). Essa seria a proposição teórica da modernização. E é a partir dessa proposição teórica que podemos compreender a inovação na educação como um processo de mudança social.

Ferretti (1995), por sua vez, discute a inovação na perspectiva pedagógica e afirma que o conceito de inovação concebido desde essa

perspectiva “depende do particular conceito de educação que orienta o procedimento inovador e que, portanto, deve ser tomado como seu parâmetro” (FERRETTI, 1995, p.62). Lembra, o autor, que a educação experimentou, ao longo da sua história, diversas transformações que atingiram desde os macrossistemas (como os sistemas educacionais) até os microssistemas (como a sala de aula, por exemplo). Algumas dessas transformações resultaram de ações planejadas, outras ocorreram no rastilho de modismos que levaram à adoção mais ou menos cega de procedimentos considerados inovadores, sem que, entretanto, se alterasse fundamentalmente o processo de ensino-aprendizagem ou seu produto.

Para Ferretti (1995), geralmente quando se fala de inovações na educação, relacionamos esta ao currículo, aos métodos e técnicas de ensino, aos materiais e recursos didáticos (tecnologias educacionais), à avaliação da aprendizagem ou à relação professor-aluno.

A inovação, do ponto de vista da arquitetura curricular, expressa-se sobre diferentes padrões curriculares, comprometidos com particulares concepções de educação. Alguns destes padrões centram-se nos conteúdos das disciplinas, outros propõem que se parta de problemas sociais. Outros, ainda, propõem que as experiências de aprendizagem sejam planejadas tomando por base os interesses e necessidades dos estudantes, mas todos apresentam um traço comum: a mobilização e a integração de vários aspectos do desenvolvimento do estudante, por assuntos amplos cujo tratamento requer a contribuição de diferentes disciplinas, por oposição a padrões curriculares em que conteúdos são compartimentados nos limites das disciplinas a que se referem.

Segundo Ferretti (1995), os métodos e técnicas de ensino (diretamente relacionados aos materiais e recursos didáticos, à avaliação da aprendizagem e à relação professor-aluno) constituem a dimensão pedagógica mais sensivelmente afetada pelas tentativas de inovação na educação. Talvez porque esta seja a dimensão sobre a qual o professor tem mais controle e, portanto, mais condições de agir. A inovação, em termos metodológicos, significa, ainda para o mesmo autor, criar métodos ou técnicas de ensino que favoreçam a integração de saberes e conhecimentos e mobilizem o

estudante a participar ativamente da sua aprendizagem. Esta participação deve envolver não apenas as habilidades intelectuais, mas afetivas, emocionais, físicas e sociais, expressando criativamente cada uma delas.

Em contraposição à aceitação mais ou menos generalizada de propostas inovadoras na dimensão metodológica, Ferretti (1995) destaca as resistências, por parte dos professores, à criação e à adoção de novas perspectivas e procedimentos de avaliação. Inovar, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, significa avaliar o estudante como um todo, estendendo sua ação à avaliação das atitudes, das habilidades específicas, da capacidade para desenvolver relações sociais satisfatórias. Além disso, na dimensão cognitiva, tal avaliação deve fornecer, de maneira contínua, informações acerca do desenvolvimento do estudante na realização de atividades complexas “tais como a capacidade de interpretar, aplicar princípios, analisar, criar, sintetizar, avaliar, tomar decisões, cada uma delas envolvendo inúmeras habilidades e operações mentais” (FERRETTI, 1995, p. 75).

Tanto a inovação curricular quanto a inovação de métodos e técnicas de ensino que exigem, por sua vez, mudanças na maneira de avaliar a aprendizagem, afetam também as relações interpessoais nos ambientes de aprendizagem. Em vez da posição de mando encarnada pelo professor e da posição de submissão e passividade esperada do estudante, as inovações curriculares e metodológicas requerem uma nova ordem de relação (FERRETTI, 1995). Inovar, a partir da dimensão das relações interpessoais nos ambientes de aprendizagem, significa, portanto, a disposição intencional, de professores e de estudantes, de manter entre si, contatos que se caracterizam pela cooperação, pela mobilização de capacidades, pelo desafio à participação e pela atenção individualizada, nos quais ambos são identificados como sujeitos do processo.

A inovação, no que se refere aos materiais e recursos didáticos, afirma Ferretti (1995), pode ser entendida como o emprego de tecnologias educacionais que contribuam para tornar a aprendizagem mais significativa e favoreçam o desenvolvimento de determinadas habilidades. Nesta época, Ferretti (1995) enfatizava como tecnologias educacionais os livros didáticos,

os recursos eletrônicos audiovisuais, mapas e modelos anatômicos. Atualmente, pode-se pensar na incorporação das tecnologias digitais nas experiências de ensino e aprendizagem.

Porém, hoje, ao falar de inovação na educação, não se trata apenas de incluir aparatos digitais nas salas de aula, de implantar mecanicamente um *roll* de técnicas didáticas. Tampouco se trata de fazer referência ao desenvolvimento das tecnologias da sociedade do conhecimento ou da sociedade aprendente, mas de:

[...] chamar a atenção para as inovações como possibilitadoras e desafiadoras de uma nova visão de mundo, de educação, de universidade e de formação compatível com as necessidades do momento histórico, de modo a ensejar às pessoas a adaptação a mudanças e a criação de novos cenários para aprendizagens (PINTO, 2011, p. 12).

Para Carbonell (2002, p. 19), a inovação educacional se configura como:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Também para Castanho (2000), inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes. Nessa mesma perspectiva, afirmam Camargo e Daros (2018),

[...] inovar acarreta uma nova prática educacional, mas é necessário que estas mudanças partam de questionamentos das finalidades da própria experiência educacional como aspecto promotor da reflexão-ação docente, ou seja, a inovação como processo, e não como um fim em si mesma.

Ainda que muitas vezes, devido ao seu caráter polissêmico, o termo inovação seja empregado de maneira descuidada no contexto da educação, o fato é que a inovação, sob diferentes perspectivas teóricas, emerge no cenário contemporâneo como um imperativo. Ganha, especialmente nos últimos anos, destaque no contexto do Ensino Superior, sendo, muitas

vezes, utilizada como um fim em si mesma e como solução para problemas educacionais estruturais e complexos.

Por isso, falar em inovação nas Instituições de Ensino Superior - IES, como lembra Cunha (2001), requer alguns cuidados, especialmente os de natureza conceitual. Para a autora, as concepções funcionalistas têm acompanhado os conceitos e o entendimento de inovação numa perspectiva tradicional: privilegiando a ordem, o equilíbrio e a regulação ou conservação. Ainda para Cunha (2001), a história vem marcada de avanços e recuos na construção de um projeto educacional pelos movimentos políticos e suas relações internacionais e isso faz com que o conceito de inovação oscile sempre na intenção de cumprir uma profecia previamente estabelecida, sem contudo, explicitar a perspectiva que constrói seus elementos discursivos. Essa falta de aprofundamento levou a distintas reações ao termo no decorrer da história da educação brasileira e até hoje causa certo estranhamento entre grande parte dos professores.

Veiga (2003) analisa em seus estudos, dois significados sobre inovação: como ação regulatória ou técnica e como ação emancipatória ou edificante. A inovação entendida como técnica se articula em torno da novidade, da reforma, da racionalidade científica, da aplicação de técnicas modernizantes, mas não representa, necessariamente, a superação de processos pedagógicos tradicionais. “Foi assim que sedimentamos, ao longo dos tempos, a concepção de inovação que traz em suas bases uma concepção tecnicista de educação”<sup>19</sup> (PENSIN; NIKOLAI, 2013, p. 32) - uma concepção que encontra suas raízes na sociedade moderna que nasceu com a Revolução Industrial. Já a inovação entendida como ação edificante, sustenta-se em bases epistemológicas emancipatórias da ciência emergente, organizando-se a partir do cotidiano, dos processos comunicativos e das interações entre os sujeitos, ultrapassando as meras questões técnicas.

---

<sup>19</sup> A concepção tecnicista de educação ganha força por volta de 1960 quando acentua a proeminência das técnicas e das tecnologias como novo paradigma didático. Ou seja, o campo da didática se resumia a disponibilização de meios e instrumentos eficientes para o desenvolvimento e controle do processo de ensinar, visando a maior eficácia dos resultados. O professor tinha que saber como ensinar a toda e qualquer turma de estudantes, independente de suas condições objetivas ou subjetivas de vida. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Não cabia à Didática questionar as finalidades do ensino, já que esta já estava definida pela sociedade (dominante) - preparar para o mercado de trabalho.

No início deste percurso de pesquisa, um mapeamento do estado do conhecimento acerca do tema 'Inovação na dimensão acadêmica do Ensino Superior', produzido em teses e dissertações junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades brasileiras (LANZARINI; COSTA; GUSTSACK, 2018), no período de 2013 a 2017, mostrou que foram realizadas apenas 22 pesquisas sobre a temática nos últimos 4 anos. O ano de 2017 concentra o maior número de produções acerca do tema: nove, sendo sete dissertações e duas teses. Das 22 pesquisas, 6 discutem o tema relacionando-o com a docência, sendo elas: Albuquerque (2015); Couto (2013); Cazella (2014); Rodrigues (2017); Leal (2017); e, Silva (2017).

Em uma destas pesquisas, Albuquerque (2015) afirma que o discurso em prol de inovações na docência universitária é defendido por duas formações discursivas: Uma advinda do próprio campo educacional e outra do campo da produção econômica. Para a autora, o discurso advindo do campo econômico é o discurso que percebemos quando consultorias educacionais, aproveitando-se da crise das universidades, vendem uma ideia de inovação que remete ao mundo empresarial, da produção, do espaço mercadológico, no qual a inovação tem relação direta com a sustentabilidade financeira e oferecem soluções homogêneas que promovem a repetição de propostas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais.

O discurso advindo do campo educacional, por sua vez, encontra voz nos estudos de pesquisadores e autores como Cunha (2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2008, 2010, 2016), Moraes (1996, 1997, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2006, 2008), Masetto (2004), Behrens (2000, 2007, 2009, 2010), Lucarelli (1994, 2000, 2002, 2003, 2004, 2007, 2008, 2009), Souza (2006, 2008). Todos estes autores buscam caracterizar a concepção de inovação no contexto da ciência emergente que se encontra em profunda transição paradigmática e que supõe, segundo Veiga, Resende e Fonseca (2007, p. 168), "um longo período de gestação e de resultados imprevisíveis". Compreendem a inovação como uma ruptura paradigmática e como construção de uma nova epistemologia.

Nas palavras de Lucarelli (2000, p. 63), quando nos referimos à inovação como ruptura,

[...] fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracteriza o ensino tradicional. Em outras palavras, o sistema de relações centrado apenas na transmissão de informações - emitida pelo docente, presente em um impresso ou veiculada por qualquer meio tecnológico mais sofisticado, como o que se produz pela comunicação virtual. Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente este conhecimento.

Ainda para a mesma autora,

La innovación como ruptura, implica la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo; en consecuencia se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación (LUCARELLI, 2007, p. 359).

Quando ancoramos a ideia de inovação na docência apenas nos discursos do campo econômico, corremos o risco de recairmos em uma padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento, uma só alternativa de formação e reforçamos os mitos<sup>20</sup> que legitimam e inspiram a

---

<sup>20</sup> Segundo House (1974) são três os mitos que legitimam e inspiram a corrente tecnológica da inovação: o mito da transferibilidade, dos especialistas e do consenso social. O mito da transferibilidade refere-se à condição de generalização que se procura dar à inovação, procurando produzir altos benefícios com baixo custo. Afirma que uma inovação terá ampla aceitação e oferecerá uma solução com grande capacidade de generalização, que poderá ser transferida de um lugar para outro. É um mito derivado da epistemologia positivista. É possível entender, a partir desse mito, que uma solução pode ser produzida em massa e amplamente disseminada. Sendo produzida em massa, essa solução é relativamente barata por unidade e altamente aproveitável financeiramente para aqueles que a produzem. O mito dos especialistas relaciona-se diretamente com o mito anterior uma vez que uma iniciativa tecnológica exige a presença de investigadores especializados. Como tais, “controlam os arcanos do saber e são por isso os mais qualificados para orientar decisões sobre os cursos de ações possíveis”. Sua missão é subministrar produtos cuidadosamente desenhados e testados. Já o mito do consenso social parte do pressuposto de que os interesses dos receptores da inovação coincidem com os interesses dos grupos de decisão e dos grupos de criação dos conhecimentos. Segundo Cunha (2001, p. 126), “cria-se uma aura de legitimidade da autoridade política e científica, sem qualquer possibilidade de contestação. [...] Esse mito tem sido particularmente caro aos grupos de poder, reforçando seus interesses”.

corrente tecnológica<sup>21</sup> dos processos de inovação educativa. Por outro lado, ao pensarmos a inovação pedagógica como ruptura de paradigmas e a encararmos na perspectiva de compromisso “da universidade com a sociedade, com o mundo do trabalho e com o mundo da vida” (MOROSINI et al., 2016, p.25), impomos a reconfiguração de saberes e a necessidade de transformar o incômodo sentimento de inquietação em ação.

Por isso, segundo Cunha e Zanchet (2007), incentivar o processo de inovação na docência como ruptura é agir contra um modelo que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe a dimensão emancipatória. Nela não há a perspectiva de negar a história, mas uma tentativa de partir desta para fazer avançar um processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas vigentes. Não se trata de ignorar o acervo pedagógico que a história da educação nos deixou, mas de “recuperar o que existe de vivo, de criativo, de enriquecedor e de libertador no que é feito em aula com o objetivo de integrá-los e desenvolvê-los a partir de um novo olhar” (LANZARINI, 2015, p.25).

O conceito de ensinagem, desenvolvido por Pimenta e Anastasiou (2005), também é uma contribuição para a compreensão da dimensão da inovação pedagógica na universidade. Nessa abordagem, a aula é uma prática social complexa realizada entre professores e estudantes, envolvendo os processos de ensinar e aprender. Ou seja, a ação de ensinar contém em si duas dimensões - a intenção e a efetivação da meta; por isso, está sempre relacionada à ação de aprender, existindo uma unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel dirigente do professor e da auto-atividade do estudante, em que há tarefas permanentes de todos os envolvidos. Ensinagem é, portanto, um processo contratual, de parceria deliberada e

---

<sup>21</sup> Concebe o processo de inovação e o de ensino-aprendizagem como um conjunto de funções baseadas na análise racional e na pesquisa empírica. A pesquisa produz conhecimentos úteis que são socializados com professores para que estes os ponham em prática. A aprendizagem reduz-se a realizar um conjunto de tarefas pensadas para dar conta de alguns objetivos. Estes objetivos podem ser medidos com provas objetivas cronometradas e o ensino, portanto, se concentra no uso de técnicas e materiais didáticos que permitem a melhor realização possível destas tarefas e provas. (HOUSE, 1998).

consciente entre professores e estudantes. Nessa perspectiva, propõem repensar o 'dar aulas' e o 'assistir aulas' pela ação conjunta 'fazer aulas'.

Pensar o ato educativo de uma maneira inovadora é aceitar que ele se constrói na busca de respostas parciais, provisórias, incluindo a ludicidade, o prazer, a paixão e a alegria; abrindo espaço para o potencial inventivo, para a intuição, as sensações, os sentimentos e emoções, integrando corpo e mente, racionalidade e sensibilidade. Significa enfrentar os desafios de construir um equilíbrio, no âmbito educativo-cultural, entre o singular e o universal, o interpessoal e o intrapessoal; no âmbito epistemológico, entre o disciplinar e o transdisciplinar, e no âmbito pedagógico, entre a quantidade e a qualidade. Caracteriza-se pela motivação para pensar, pela consciência da não exclusão, pela busca da diferenciação e da comunicação, mais do que da separação e do isolamento. Significa pensar o espaço educativo, a aula, como um espaço de negociação aberta e permanente que alarga os currículos, de maneira pela qual se privilegia a reconstrução crítica dos conhecimentos de mundo que os estudantes assimilam, muitas vezes acriticamente, fora da universidade. Um ambiente de trocas simbólicas no qual todos participam sem que seja necessário abrir mão das suas funções definidas.

Pensar um currículo inovador significa construir caminhos que promovam, além da produção do conhecimento específico, o resgate do potencial humano, formando seres mais solidários e cooperativos. Além disso, na perspectiva da complexidade, é preciso reconhecer a incompletude do conhecimento e, nesse sentido, tentar trabalhar o conhecimento multidimensional, a articulação dos saberes de diferentes disciplinas e de diferentes campos do conhecimento, levando em consideração a teia de suas dimensões (SOUZA, 2009).

Mas, sabemos que esse não é um processo fácil, pois o próprio sistema educativo tem grande capacidade de continuidade e de estabilidade. Castanho (2000) lembra, a partir de diversos estudos, que sempre que se tenta inovar no contexto educacional, observa-se mecanismos reacionários e resistentes que atuam no sentido de manter a instituição escolarizada funcionando tal qual sempre funcionou.

É preciso lembrar que ao longo dos anos as instituições escolarizadas, entre elas a universidade, assumiram o paradigma da ciência moderna como pressuposto, dado o contexto histórico em que foram criadas. Esse paradigma defende a ideia de que o todo é melhor compreendido quando dividido em partes e assim, os currículos foram divididos em disciplinas, com expressivas fronteiras entre elas, afirmando a especialidade como um valor. Com isso, se assumiu que algumas disciplinas são mais importantes que outras e a distribuição da carga horária dos cursos materializou esta concepção. Dos estudantes normalmente é cobrada a memorização massiva de conceitos, sem muito tempo e espaço para a experimentação, o exercício do raciocínio, a formulação do pensamento, a elaboração de projetos, a autonomia, a iniciativa, a organização do discurso e da prática da comunicação. O conhecimento quase sempre é desprovido de emoções, conflitos e autoria. E, ainda hoje, se dá ao estudante muito pouca escolha do que ele quer e precisa aprender.

O modelo de ensino conservador não tem conseguido levar os estudantes a desenvolverem competências e nem qualificações para tornarem-se cidadãos ou profissionais. O atual processo de ensino, que separa corpo e mente, natureza e cultura, teoria e prática, subjetividade e objetividade, coloca em segundo plano o desenvolvimento de potencialidades essenciais. Potencialidades estas que correspondem às dimensões estruturais do ser humano e as dimensões socioculturais e subjetivas da compreensão da realidade; e, por isso mesmo, é um processo reprodutivo, o que já não atende às expectativas da nova geração de estudantes:

[...] tratamos de uma geração que adivinha insegurança em seu futuro profissional, que confia pouco nos conhecimentos que a educação superior lhe aporta e precisa apostar na capacidade de continuar aprendendo. Os cursos de graduação já não conferem as condições de disputar no mundo do trabalho [...]. O discurso da educação para a toda a vida, importante quando se pensa na condição potencial da trajetória dos sujeitos, passou a ser uma pressão que contrapõe a desqualificação ao sucesso profissional. A noção de empregabilidade prevê que cada pessoa seja responsável pela aquisição e manutenção das suas próprias competências [...]. Muitos egressos atuam em áreas diferentes da sua formação inicial. Não mais é esta, necessariamente, referente nas suas carreiras, mas sim o “que aparece” nas restritivas oportunidades de trabalho. Nessa condição, valorizam aprendizagens mais ecléticas e a capacidade acadêmica de transferência de conhecimento. Dão importância às

habilidades de continuar aprendendo e de compreensão mais alargada do mundo (CUNHA, 2016, p.93).

Nesse mesmo sentido, Mora (2006, p. 125) afirma que:

O mercado de trabalho da sociedade do conhecimento é diferente do da era industrial. As profissões já não estão, salvo exceções, tão claramente definidas. A multidisciplinaridade é uma necessidade crescente em campos de trabalho. Por outro lado, os conhecimentos se tornam obsoletos num curto período de tempo. Os modelos pedagógicos tradicionais, nos quais um professor trata de ensinar o estado da arte de uma profissão, já não servem mais. Deve-se para os estudantes um ambiente de aprendizagem contínuo que os capacite a seguir aprendendo ao longo de toda a vida e a permanecer receptivos a todas as mudanças conceituais, científicas e tecnológicas que vão surgindo durante a vida ativa.

Assim, afetada por diversos fatores, tais como: 1) a mudança paradigmática que tem se anunciado desde as décadas iniciais do século XX e delinea outros modos de fazer ciência, 2) a crescente ampliação das tecnologias digitais e sua implicação nas formas de ensinar e de aprender, e 3) as mudanças no mundo do trabalho provocadas pela fluidez das tradicionais profissões e pela imprevisibilidade de trajetórias que, nessa área, enfrentarão os atuais estudantes, a universidade atravessa um momento importante da sua história (CUNHA, 2016). Um momento em que está em jogo sua função na sociedade e a sua capacidade de adaptar-se aos novos tempos. Está no ar a vontade de provocar mudanças e de reorientar a vida acadêmica por meio de uma reflexão profunda, conjunta entre seus professores, gestores e estudantes.

Uma outra visão de mundo desafia docentes de todos os níveis de ensino, mas especialmente os do Ensino Superior, a buscarem suportes teóricos e metodologias que superem o autoritarismo, a fragmentação, a cópia e a memorização, pois para reformar o método, contudo, é necessário reformar o pensamento (MORIN, 2000b). São reformas de natureza profunda e estrutural, envolvendo o ser, o conhecer, o fazer e o viver/conviver. Portanto, como afirma Moraes (2008), o que se requer são transformações de natureza paradigmática, não somente em relação ao conhecimento e à aprendizagem, mas também em relação a valores, hábitos e atitudes. Mudanças na maneira de pensar, de sentir, compreender e agir. É

necessário se distanciar da lógica das especialidades, da fragmentação (das áreas em cursos, dos cursos em disciplinas, das disciplinas unidades), da disjunção dos pares binários (simples-complexo, parte-todo, local-global, teoria-prática), que caracterizam uma visão descontextualizada e simplificadora.

Emerge desta reflexão e ganha força a compreensão de que a aula precisa ser cenário do encontro e de múltiplas possibilidades, e que professores e estudantes têm de fazer dela um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação, o que “exige um alargamento do conceito de aula, que extrapola as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e inclui o movimento e a possibilidade de novas racionalidades” (CUNHA, 2016, p. 95).

A docência universitária está no olho deste furacão. Para responder aos desafios e exigências da contemporaneidade, os professores estão envolvidos por uma gigantesca tempestade de renovação cultural, científica e tecnológica. O histórico papel atribuído ao professor e aos estudantes necessita ser reconfigurado, com responsabilidades e autorias compartilhadas. Não que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas nem prescindir de intencionalidade pedagógica, mas que precisa incluir nessas responsabilidades a condição coletiva. Se quiser participar desse processo, o professor precisará ter os olhos no futuro e a ação no presente e deverá estar em constante reflexão, vendo-se a si próprio como aprendiz contínuo.

A docência com visão inovadora, precisa, segundo Sant’Ana e Behrens (2003, p. 26),

[...] contemplar o espírito crítico frente à realidade circundante e com preparo para atuar como profissional ético e cidadão consciente, que tem como missão maior a busca da transformação da sociedade. Nesse momento histórico, cabe ao corpo docente e ao corpo discente das universidades e das escolas em geral aceitar o desafio de construir uma sociedade mais justa e humana.

Ainda para as mesmas autoras, com essa visão “são exigidos novos caminhos para a educação e a busca de referenciais teórico-práticos que subsidiem metodologias inovadoras” (2003, p. 27) na ação docente. Estes

devem buscar a efetivação de uma ação pedagógica inovadora e coletiva, no sentido de minimizar o descompasso da atual proposta pedagógica da educação no ensino superior com as exigências da contemporaneidade.

Mas é preciso reconhecer que são poucos os educadores que compactuam dessa compreensão e revelam disposição para trilhar e buscar novos caminhos que se afastem dos modelos fechados e únicos de ensinar e de aprender e se articulem dinamicamente a elementos internos e externos da instituição, entendendo a docência universitária como uma ação contextualizada. Na maioria das vezes, por toda a influência de 300 anos da concepção positivista na educação, entendem o conhecimento como algo acabado e sem raízes, ou seja, não se procura situá-lo como processo nem se considera as condições históricas em que foi e/ou está sendo gerado. A disciplina intelectual é tomada como reprodução de palavras, textos e experiências do professor, fonte da informação, por isso, a erudição acaba sendo a qualidade mais reconhecida no docente e este é visto como um depositário do saber cujas palavras estão pré-ungidas de legitimação e sua tarefa é ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Privilegiam a memória e consideram o melhor aluno aquele que reproduz, com maior fidedignidade, o que já foi dito e escrito, pouco importando os processos desenvolvidos para a compreensão de um novo conhecimento.–São processos cristalizados das experiências compartilhadas ao longo dos anos.

Por isso, para pensar a inovação na contemporaneidade, considero também importante pensar e compreender o conceito de prática, ultrapassando o sentido que lhe atribui o senso comum: “o trabalho desenvolvido pelo professor (atividade/ação/fazer pedagógico) de caráter individualizado, que em sentido mais amplo significa a técnica ou procedimentos pedagógicos diários do professor“ (MATOS, 2010, p. 45).

Sacristán (1999) apresenta uma desconstrução e uma proposta de ampliação de seu significado e compreensão da sua complexidade, começando pela distinção entre ação e prática docente. Para o autor, a ação refere-se às pessoas e

[...] deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre. gera efeitos, expectativas, reações, experiências e histórias. Cada ação traz consigo a marca de outras ações importantes. O que foi feito, no sentido realizado, fica para si e para os outros. [...] se estas ações concretas ocorrem em circunstâncias favoráveis, poderão dar origem às transformações (SACRISTÁN, 1999, p. 71-72).

Ainda para o mesmo autor, as ações “constituem-nos como pessoas, porque carregamos a experiência das mesmas, criando nossa própria biografia de forma contínua” (SACRISTÁN, 1999, p. 72). Tais experiências são acumuladas e criam caminhos e bases e onde se origina a “estabilização de um tipo de prática educativa como uma forma a mais da consolidação da cultura” (SACRISTÁN, 1999, p. 72), configuram-se como modos de agir, gerando padrões individuais no decorrer das biografias<sup>22</sup> pessoais.

A prática, por sua vez, é para Sacristán (1999),

[...] a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, porque fazemos a partir da cultura. A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado das consolidação de padrões de ação sedimentadas, em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Portanto, enquanto a ação pertence às pessoas, a prática pertence ao âmbito social, sendo cultura objetivada que, segundo Sacristán (1999, p.73), "acumulada aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos". Por isso, professores têm tanta dificuldade de desconectar suas ações às estruturas já criadas nas instituições escolarizadas.

Pensar a prática como cultura objetivada é perceber que ela não se faz sozinha e por ela mesma e que para ser compreendida é necessário conhecer outras práticas sociais entrelaçadas a esta. Como afirma Sacristán (1999), ela é cultura. Ela tem história. Se ficarmos limitados à concepção até agora dominante, em que é considerada como ação dos professores, nunca poderemos compreendê-la de maneira mais ampla. Para Matos (2010, p. 52), na perspectiva de Sacristán (1999),

---

<sup>22</sup> O autor não se refere à biografia, mas às biografias pois entende que a pessoas não têm apenas uma biografia, mas muitas, pois se realizam por meio de histórias que constroem, desenvolvendo-se pelas condições biológicas e sociais (SACRISTÁN, 1999).

[...] a prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores; é algo que lhes pertence por inteiro, mas é um traço cultural compartilhado e tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema educacional, tais como as práticas sociais, políticas, ideológicas, etc.

O professor, como ator que se faz no ofício, compõe seu perfil levando em conta elementos construídos ao longo da história e que identificam a carreira docente. Ser professor envolve valores, atitudes que corporificam o seu fazer na sala de aula. Por isso o conceito de prática não pode ficar limitado ao domínio metodológico e ao espaço escolar. Ela não se reduz às ações dos professores, mas envolve uma dimensão complexa denominada por Sacristán (1999) com 'práticas educativas aninhadas'<sup>23</sup>.

Por tudo isso, Sacristán (1999) afirma que a mudança na educação não depende do conhecimento acadêmico, não se constrói apenas a partir do conhecimento científico do professor. Entendidas como transformações ao nível das idéias e das práticas, as mudanças não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero e quem quiser modificá-la necessita apanhar o processo em andamento. "A inovação não é mais do que a correção da trajetória" (SACRISTÁN, 1995, p. 77).

Ainda para o autor, a cultura, por um lado, condiciona, mas por outro, nas sociedades abertas, não é determinante, não é um objeto petrificado. Compreendo, então, que mesmo a prática sendo uma cristalização coletiva da experiência histórica de ações, ela pode ser mudada. Mesmo com restrições, condicionalismos e forças socializantes, há margem para expressão da individualidade profissional. Se por um lado a cultura objetiva interfere na maneira como o professor se constitui como tal e em suas ações, por outro, é por meio desta mesma ação que se pode vislumbrar as mudanças e as novas possibilidades inovadoras. A partir das ações individuais, é possível torná-las coletivas.

---

<sup>23</sup> Essa dimensão compreende: a) práticas sociais alicerçada em costume, crenças, valores e atitudes (antropológicas) que se expressam na maneira de educar os filhos, com condutas validadas e partilhadas por um grupo de pessoas, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura; b) a cultura institucional revelada, por regras e normas coletivas, em exigências institucionais que extrapolam as decisões individuais. c) as prática concorrentes, que, mesmo não sendo pedagógicas, influenciam a atividade técnica do professor- os materiais didáticos, as matrizes curriculares, os mecanismos de supervisão e a política educativa.

Na perspectiva de Sacristán (1999), esta mudança é possível quando o professor se dispõe a ampliar seus recursos de ação, ou seja, experimenta, ao longo de sua trajetória profissional, uma variedade de vivências ricas que tomam como ponto de partida a tradição, mas o levem a revisar a herança, provocá-la e introduzir contribuições. Nas palavras de Sacristán (1994, p. 76):

A mudança é possível, os grupos podem organizar-se, podem revisar a herança e podem provocar e introduzir mudanças e novas contribuições culturais. É um problema de vontade e de organização das ações. E se não acontecem mudanças é um problema de vontade e de organização e ações. O mundo das regras em educação não é uma estrutura de ferro que impossibilite a ação individual e coletiva inovadora.

Inovação pressupõe ruptura, mas não implica ignorar o acervo pedagógico deixado pela história (CUNHA, 2004b, 2016; LUCARELLI, 2000; 2003.). Tal afirmação é compartilhada por Sacristán (1999, p.76) quando afirma que:

[...] podemos adornar-nos da herança e reorientá-la, pois há aspectos culturais estabelecidos que é conveniente manter, outros merecem renovação e, inclusive seria conveniente recuperar outros perdidos [...] embora a maioria de suas ações reproduzam tradições de prática mais do que crie outra nova, no espaço pessoal de sua ação, cada professor pode ser inovador e, em alguns casos, o faz em coordenação com outros, por isso, as contribuições originais podem enriquecer e revisar o passado.

As ideias desenvolvidas por Sacristán (1999) acerca da prática docente contribuem para problematizar o tema da inovação na educação, quando percebe-se que muitos professores insistem em manter sua ação pedagógica numa perspectiva conservadora. Tomam essa atitude por razões diversas, entre elas, por medo de se perderem caso enfrentem mudanças na sua rotina, pela sensação de esvaziarem-se de sua singularidade ou ainda por comodidade, já que inovar exige uma revisão de saberes e procedimentos necessários à docência - o que implica voltar a estudar.

O fato é que os caminhos para a mudança dependem de todos os envolvidos no processo educativo, bem como das instituições. A estas cabe a função de oferecer aos professores as condições que lhes proporcionem autonomia na construção de propostas e na execução da sua ação

pedagógica alicerçada em pressupostos teórico-práticos inovadores, bem como criar espaços coletivos para a discussão dos pressupostos teóricos e práticos que caracterizam suas opções metodológicas.

#### **4 O FIO DA HABILIDADE ARTESANAL**

---

Neste capítulo, me volto para o conceito e características da habilidade artesanal, a partir de Sennett (2013), na intenção de reunir um arcabouço teórico que me possibilite, mais adiante, identificar vestígios de artesanaria na maneira como docentes universitários, imersos em processos de inovação, falam e escrevem acerca das suas docências.

No primeiro dos seus três livros dedicados à questão da técnica, entendida por ele não como um procedimento maquinal, mas como uma questão cultural, o sociólogo norte-americano, Richard Sennett, discute a habilidade artesanal, compreendida por ele como a capacidade de fazer as coisas bem. Para o autor, a expressão ‘habilidade artesanal’ pode dar a entender “um estilo de vida que desapareceu com o advento da sociedade industrial” (SENNETT, 2013, p.19), o que, afirma ser enganoso. Designa, na verdade, “um impulso humano básico e permanente de um trabalho bem feito por si mesmo” que requer o desenvolvimento de conhecimentos e saberes diversos e a vinculação permanente entre o fazer e o pensar. Para o autor, o trabalho artesanal não se limita ao artesão que produz um objeto manualmente - como a imagem que nos surge quando pensamos num artesão - mas a todas as situações em que o pensamento e a ação, o projeto e a execução, se misturam e nas quais existe a preocupação de um trabalho bem-feito. Em suas palavras:

Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado das habilidades manuais; diz respeito ao programador de computador, ao médico e ao artista, os cuidados paternos podem melhorar quando são praticados como uma atividade bem capacitada, assim como a cidadania [...] (SENNETT, 2013, p. 19).

Já no prólogo de sua obra, Sennett (2013) explica quando lhe surgiu o incômodo em relação à temática desenvolvida. Segundo ele, que foi aluno de Hannah Arendt no início do século passado, as discussões com sua mestra acerca do homem e sua práxis lhe trouxeram não apenas explicações, mas dúvidas que se centraram no por que e no como fazemos o que fazemos.

Nesse sentido, manifesta sua discordância em relação ao que percebe como uma dicotomia apresentada na abordagem de Arendt (2014) entre trabalho manual (o que o homem faz) e trabalho intelectual (o que o homem pensa), bem como em relação a algumas tendências do pensamento marxista que limitam o trabalho à atividade produtiva. Para o autor, existe um vínculo entre o fazer e o pensar, pois, em todos os ofícios são necessários maestria técnica, cooperação (Sennett, 2012) e experimentação, além de uma compreensão intelectual daquilo que se produz. Acredita que o sentimento e o pensamento são tornados possíveis ao homem por meio do fazer, pois o contato com a matéria não é imediato, senão mediado pela linguagem. Afirma Sennett (2013, p. 20) que “todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias; esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas”.

Para Sennett (2013), a perícia artesanal encontra guarida no pragmatismo. Não no pragmatismo que afirma o que não tem um objetivo prático, o que não é possível de ser aplicado, não tem significado. Mas no pragmatismo que, segundo Dewey (2008), implica essencialmente certa relação do pensamento com a ação, com a conduta humana, na qual o papel da ação é o de intermediária: para ser capaz de atribuir um significado aos conceitos, uma pessoa deve ser capaz de aplicá-los à existência e a modificação desta existência constitui o verdadeiro significado dos conceitos. Um pragmatismo que, segundo Sennett (2013, p. 321), procura conferir sentido à experiência concreta. Para o autor, o sentido de experiência é central no pragmatismo:

É o conceito de experiência, palavra de conotações mais vagas em inglês do que em alemão, que a divide em duas, *Erlebnis* e *Erfahrung*. A primeira designa um acontecimento ou relação que causa uma impressão emocional íntima, a segunda, um fato, ação ou relação que nos volta para fora e antes requer a habilidade que sensibilidade. O pensamento pragmático insiste em que esses dois significados não devem ser separados.

Portanto, essa concepção de pragmatismo que Sennett (2013) relaciona à perícia artesanal, evidencia a importância do pensamento e da operação reflexiva da experiência e entende que a razão tem uma função criativa,

construtiva, limitada porque específica, que ajuda a fazer o mundo diferente do que teria sido sem ela. As experiências passadas são as bases para organizar as observações e experiências futuras. Assim, o pragmatismo tem uma implicação metafísica, pois carrega consigo a ideia de um universo cuja evolução não está finalizada, de um universo que ainda está ‘em feitura’, ‘no processo de se tornar’, de um universo que é até certo ponto ainda plástico.

Ainda sobre a centralidade da experiência no pragmatismo, Ghidetti (2013, p. 460), complementa afirmando que:

Se focarmos apenas no *Erfahrung*, corremos o risco do instrumentalismo. Assim é também necessário o acompanhamento das sensações que mobilizam internamente. [...] Sennett diz que o foco de O artífice foi enfatizar o domínio do *Erfahrung*, dessa volta para o exterior. Por isso propõe o “ofício da experiência”, um conjunto de técnicas que disponibilizariam nosso conhecimento tácito para outros.

Para o autor, toda a habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau. Por habilidade, entende uma prática treinada, ou seja, uma prática para a qual o artífice está preparado, capacitado (SENNETT, 2013). Não é uma inspiração súbita. O artífice necessita de um conhecimento técnico e de uma experiência profissional, que lhe permita desenvolver e aperfeiçoar o seu trabalho.

Sennett (2013) recomenda encarar com desconfiança os supostos talentos inatos que dispensam uma preparação específica para determinado fazer. A partir dos seus estudos, acredita que o processo de capacitação do artífice é prolongado e carregado de significado nos seus percalços. Afirma que tornar-se um bom artífice requer dez mil horas de experiência e muita repetição. Explica sua afirmação a partir da dedicação de Wolfgang Amadeus Mozart para desenvolver seus saberes musicais:

Uma criança prodígio como Wolfgang Amadeus Mozart efetivamente tinha a capacidade de se lembrar de uma quantidade impressionante de notas, mas entre 5 e 7 anos de idade. Mozart aprendeu a treinar sua grande memória musical inata improvisando no teclado. Desenvolveu métodos para parecer estar produzindo música espontaneamente. A música que comporia mais tarde também parece espontânea porque a anotava diretamente na página, com relativamente poucas correções, mas as cartas de Mozart mostram que ele perpassava as partituras mentalmente repetidas vezes antes de registrá-las na pauta (SENNETT, 2013, p.48).

O autor acredita que revisar repetidas vezes uma ação permite a autocrítica. No tempo de aprendizagem de um artesão - longo e lento - não se pretendia apenas que o aprendiz assimilasse informações, regras ou regulamentos, mas que desenvolvesse e aperfeiçoasse um conjunto de habilidades complexas que, à medida que se ia repetindo, começavam a ser praticadas como um *habitus*<sup>24</sup>. Fazer, refazer e fazer mais uma vez. Para o autor, somente assim é possível estudar a própria prática e modelá-la de dentro para fora. Acredita que os momentos de criação estão, na verdade, ancorados na rotina. Fazer e refazer tantas vezes necessárias, até que fique diferente. Argumenta que, “[...] repetindo infindavelmente um saque de tênis, o jogador aprende a jogar a bola de maneiras diferentes” (SENNETT, 2013, p. 49), desde que a prática repetida não seja mecânica, organizada para alcançar um fim determinado (sistema fechado). Se assim for, ele não conseguirá ir além da meta fixada. Para que haja uma expansão da capacitação é necessária uma relação aberta entre o problema e a solução. É preciso que a cada repetição haja uma constante interação entre o conhecimento tácito e o reflexivo. É a simultaneidade desses dois conhecimentos que leva Sennett (2013, p. 9) a afirmar que a atividade do artesão “ se centra na estreita conexão entre a mão e a cabeça”.

Partindo da questão da repetição, o sociólogo norte americano aborda o dilema da máquina, que, desde a Revolução Industrial, no século XVIII, parece constituir uma ameaça ao trabalho do artesão-artífice. Esta ameaça tinha um caráter físico já que as máquinas industriais nunca se cansavam e faziam o mesmo trabalho por horas sem reclamar (SENNETT, 2013). Essa repetição, contudo, era uma repetição mecânica, estática, separava o

---

<sup>24</sup> Conceito utilizado por Bourdieu (1994) para designar uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas; é um *modus operandi*, uma disposição estável para operar em determinado sentido. “O *habitus* produz práticas, que, na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições objetivas que produziram o princípio durável de sua produção” (BOURDIEU, 1994, p. 65).

entendimento mental humano do fazer manual e isso fazia com que as faculdades conceituais humanas se perdessem.

Esse é, segundo Sennett (2013), o grande problema: quando a máquina separa o fazer do pensar. Afirma que um arquiteto pode utilizar um *software* do tipo CAD (Computer-Assisted Design) para gerar imagens de uma casa ou prédio que pode ser observada por diferentes ângulos, com precisão e rapidez. “Ao contrário do que acontece com um modelo físico, esse projeto pode ser rapidamente aumentado, diminuído ou dividido em partes”, afirma Sennett (2013, p. 51). Os recursos sofisticados do *software* reproduzem efeitos de iluminação, direcionamento dos ventos ou temperatura, além de permitir muitas outras análises dos ambientes. Já não podemos pensar o mundo da arquitetura sem as maravilhas do CAD! Contudo, este arquiteto não pode deixar que o computador corrija as imperfeições sozinho, é preciso que ele conheça cada detalhe do projeto, cada desnível do terreno e pense as consequências de cada mudança projetada. É preciso que tenha sua mente impregnada pelo projeto, coisas que o desenho à mão era capaz de proporcionar. Nas palavras de uma jovem arquiteta, apresentadas por Sennett (2013, p. 51):

[...] quando projetamos um espaço, desenhando linhas e árvores, ele fica impregnado em nossa mente. Passamos a conhecê-lo de uma maneira que não é possível com o computador. [...] Ficamos conhecendo o terreno traçando-o e voltando a traçá-lo várias vezes, e não deixando que o computador corrija para nós.

Não se trata de uma questão de nostalgia, afirma Sennett (2013). É que quando trabalhamos com o sistema informatizado, a tendência é que cada ação seja ponderada com menos cuidado já que as implicações no restante do projeto, decorrentes de cada uma delas, são tratadas automaticamente pelo sistema enquanto que no papel, para cada alteração, as implicações precisam ser pensadas e o trabalho refeito. Para Sennett (2013) a dificuldade e a incompletude são aspectos que aparecem no trabalho e que são estimulantes, impulsionam a novos rumos e objetivos.

Mas como seria a abordagem do arquiteto-artífice na contemporaneidade? Provavelmente, ele começaria fazendo um esboço,

depois traçaria um desenho e em seguida partiria para o modelo informatizado se aproximando da realidade. Visitaria o espaço em questão, voltaria mais uma vez ao desenho. Estabeleceria uma espécie de circularidade entre o desenho e a concretização, voltando ao desenho. Pensar e fazer. Pensar o tátil, o relacional, o incompleto, o difícil. Tornaria este incompleto e este difícil fatores positivos em seu entendimento, provocadores de aprendizagens que a manipulação fácil do projeto pela informatização não seria capaz de possibilitar, ainda que esta lhe possibilite outras aprendizagens (SENNETT, 2013).

O desenho, segundo Sennett (2013, p. 55), representa aqui um leque mais amplo de experiências. Poderia ser “a maneira de escrever característica da edição ou da revisão, ou a maneira de tocar música que explora repetidas vezes as qualidades intrigantes de determinado acorde”. O que o autor quer frisar é que o dilema da máquina na contemporaneidade é mais complicado que a mera oposição mão *versus* máquina.

Essa relação do artífice com a máquina se tornou uma questão filosófica no alvorecer da era industrial, no século XVIII. Não só os escritores como também os trabalhadores lamentavam a perda das oficinas da era pré-industrial e “transformavam o *labor* do artífice num estandarte de resistência – resistência ao capitalismo associada à resistência às máquinas” (SENNETT, 2013, p. 100). Resistência ainda muito presente na sociedade contemporânea. Nas palavras de Sennett (2013, p.100):

Essas mudanças culturais e sociais ainda estão presentes em nós: Em termos culturais, ainda lutamos por entender positivamente nossos limites, em comparação com o mecânico; socialmente, ainda lutamos com o antitecnologismo; o trabalho artesanal continua sendo o foco em ambos os casos.

Ao trazer esse dilema para a pauta, Sennett (2013) quer nos provocar a pensar acerca de um amplo desafio na sociedade contemporânea: como pensar a vida como artífices fazendo um bom uso da tecnologia? Os programas de computador da atualidade podem efetivamente aprender<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Refiro-me à computação cognitiva que surge da interação da ciência cognitiva, que estuda o cérebro humano, com a ciência da computação. O objetivo da computação cognitiva é simular os processos do pensamento humano em um modelo computadorizado. Utilizando

com a própria experiência, pois os algoritmos são reelaborados através da retroalimentação de dados. O problema está quando somente as máquinas aprendem, servindo a pessoa apenas como testemunha passiva e consumidora da competência em expansão, sem participar dela.

Para discutir a presença das tecnologias no trabalho e na vida cotidiana, Sennett (2013) desenvolve, a partir de imagens presentes nos filmes de ficção científica, dois conceitos importantes: replicantes e robôs. O autor os denomina como ferramentas-espelho na medida em que levam o homem a pensar sobre si mesmo. Replicante refere-se à máquina que complementa alguma função humana. Marca-passos, por exemplo, funcionam como máquinas replicantes, fornecendo a carga energética necessária para que o coração funcione como deveria funcionar biologicamente. O robô, diferentemente do anterior, amplia em muito determinada capacidade, levando o homem a deparar-se com seus limites. O *Iped* é um Robô. Funciona como se fosse ampliação da nossa memória, maior e mais rápida. O primeiro nos imita, o segundo, nos amplia. A imitação nos mostra como somos, a ampliação, como poderíamos ser.

O robô, segundo Sennett (2013), ao levar o homem a deparar-se com seus limites, pode fortalecê-lo, possibilitando-lhe outros saberes. Isso é denominado pelo autor como fracasso salutar. É salutar, portanto, que o artífice aceite a máquina e encare a sua imperfeição, pois a obsessão pela perfeição pode levá-lo à desmotivação. O autor afirma que a maneira esclarecida de incorporarmos a tecnologia em nosso fazer, sem perder a artesanaria, consiste em avaliar sua potencialidade e adaptá-la à luz dos nossos limites e não apenas de seu potencial. Não podemos pensar em competir com ela. Ela nos abre possibilidades e não determina o que fazemos. É assim que conferimos um caráter próprio ao nosso fazer.

Sennett (2013) sustenta que as novas formas de organização do trabalho desconsideram este conhecimento tácito, produzido ao longo da vida, pela experiência. Esta preocupação de fazer cada vez melhor está coerente com os princípios do trabalho artesanal, mas contraria a lógica do

---

algoritmos de auto-aprendizagem que usam data mining, reconhecimento de padrões e processamento de linguagem natural. O computador pode imitar a maneira como o cérebro humano funciona.

do capitalismo flexível, na qual, o que se valoriza, é a mobilidade do trabalhador e sua capacidade de produzir, cada vez mais rápido, em diferentes situações de trabalho. Como afirmei anteriormente, não há tempo para o desenvolvimento da perícia, do pensamento tácito cuja aprendizagem requer tempo. E essa impossibilidade de construir uma narrativa profissional consistente faz com que a mão e a cabeça se separem e o resultado é a deterioração mental.

Mas se por um lado a perspectiva do capital flexível não nos agrada, por outro, a perspectiva de ‘fazer bem’ pelo gosto de ‘fazer bem’ também tem seus perigos. Se por um lado há, nesta maneira de trabalhar, um grande profissionalismo, por outro, há uma grande aceitação pacífica do contexto como se apresenta e uma tendência a ficarmos indiferentes ao que acontece à nossa volta. Se cada trabalhador procurasse fazer bem o seu trabalho, pelo simples prazer de fazer bem, a sociedade, como um todo, funcionaria perfeitamente bem “como as peças de um *puzzle* que vai se encaixando uma nas outras. O desenho final do *puzzle* já pré-existente nunca seria questionado” afirma (SÁ, 2020, p. 527).

Trazendo essa discussão para o contexto de uma instituição, Sennett (2013) lembra da reforma do *National Health Service* - NHS da Grã-Bretanha, um sistema de saúde gratuito financiado com o dinheiro de impostos que contava com profissionais bem remunerados, qualificados e dedicados para atender uma população que se orgulhava deste serviço criado após a Segunda Guerra Mundial. Em um dado momento da história esse sistema, como tantos outros, decaiu: os hospitais envelheceram, os equipamentos careciam de substituição e o número de profissionais era insuficiente. Para resolver o problema, políticos britânicos recorreram ao modelo fordista de produção para pensar a reforma do NHS: cada trabalhador passou a executar uma tarefa, medida com máxima precisão por estudos do movimento no tempo, tendo sua produção avaliada em metas quantitativas. Assim, passaram a focalizar o tempo gasto por cada médico e enfermeiro no atendimento a cada paciente. Os médicos passaram a tratar fígados com câncer e pernas quebradas, ao invés de tratar o paciente globalmente como vinham fazendo.

Os reformistas, segundo Sennett (2013), preocupados em fazer as coisas funcionarem bem, alegaram que a qualidade do serviço melhorou: os casos de fígado com câncer e de doenças cardíacas passaram a ser bem melhor tratados. Por outro lado, era preciso reconhecer que um pouco da arteficialidade se perdeu, pois,

[...] no velho NHS, os enfermeiros não ouviam apenas as queixas dos pacientes mais velhos sobre suas dores, mas também as histórias sobre seus filhos;[...] Fazer um bom trabalho significa ser curioso, investigar, aprender com a incerteza. [...] o atendimento de enfermagem negocia uma zona fronteira entre a solução e a detecção dos problemas;[...] ouvindo o que o velho paciente tem a dizer, o enfermeiro pode colher, sobre seus problemas de saúde, pistas que talvez escapassem no momento do diagnóstico (SENNETT, 2013, p. 60-61).

Contudo, ainda que discordassem da reforma realizada e das metas estabelecidas e, por mais insatisfeitos que médicos e enfermeiros se sentissem, estes não perderam a vontade de realizar um bom trabalho e não se tornaram indiferentes ao trabalho bem feito. Pelo contrário, como bons artefices que eram, buscaram alternativas e inventaram novos caminhos:

Como a realidade do corpo humano não se adapta muito bem a esse modelo de classificação e, como não pode haver bom tratamento sem algum grau de experimentação, certos médicos, em número não desprezível, criam ficções no papel para ganhar tempo frente aos fiscais burocráticos. Muitas vezes, no NHS, os médicos diagnosticavam determinada doença num paciente para justificar o tempo passado explorando as possibilidades num corpo que demora a se revelar.[...] No lugar de um confuso sentimentalismo, eles invocavam a necessidade de curiosidade e experimentação (SENNETT, 2013, p. 61).

Quando uma instituição como NHS, na dinâmica da reforma, não permite que a âncora tácita se desenvolva, ou seja, não permite conciliar o padrão de qualidade absoluto com o padrão de qualidade baseado nas práticas incorporadas, temos o problema causado pelas medidas conflitantes de qualidade baseadas nas medidas de correção e funcionalidade e o artefice é puxado em direções opostas. Ou seja, passa a existir o conflito que atualmente é muito evidente, entre “fazer bem alguma tarefa” ou “simplesmente fazê-la”.

‘Fazer bem feito’ diz respeito a duas medidas: a) a maneira como algo deve ser feito (correção); e b) a fazer com que algo funcione (funcionalidade). Assim explica Sennett (2013, p. 57):

[...] seguindo a medida absoluta de qualidade, o escritor volta obsessivamente a cada vírgula, até que o ritmo de uma sentença fique bom e o carpinteiro entalha as peças de uma junta macho-fêmea até que as duas estejam rigidamente encaixadas, sem a necessidade de parafusos. Seguindo a medida da funcionalidade, o escritor entregará o texto no prazo, estejam ou não todas as vírgulas no lugar, já que o que é escrito precisa ser lido. O carpinteiro [...] ficará menos preocupado com cada detalhe, sabendo que pequenos defeitos podem ser corrigidos por parafusos ocultos. Mais uma vez a questão é concluir o trabalho para que possa ser usada.

Idealmente não deveria haver conflito entre estes dois padrões, mas existe. Para Sennett (2013, p. 57), “é necessária uma certa sutileza filosófica para compreender esse conflito”. Por terem, as palavras prática e prático, origem comum na linguagem, poderia parecer que:

[...] quanto mais alguém treina e pratica o desenvolvimento de uma habilidade, mais desenvolverá uma mentalidade prática, centrando-se no possível e no particular. Na verdade, uma longa experiência prática pode levar na direção oposta. [...] quanto melhor sua técnica, mais intangíveis seus padrões (SENNETT, 2013, p. 57-58).

O artífice, que dá título à obra de Sennett (2013) e que inspirou este estudo, poderia ser um carpinteiro que se debruça sobre a bancada para fazer uma rigorosa incisão de marchetaria, cercado de aprendizes e ferramentas e que vê sua oficina ameaçada por uma fábrica de móveis que se instala logo adiante na mesma rua. Assim como poderia ser uma jovem técnica laboratorista, diante de alguns coelhos mortos após a aplicação de uma injeção, procurando entender se a aplicou errado ou se já havia algo errado com estes pobres animais. Também poderia ser um regente convidado que ensaia obsessivamente com a seção de cordas buscando sincronia dos movimentos e a sintonia do som, sem se preocupar com o tempo de duração do ensaio para o qual ele e os demais músicos foram contratados e que angustia o gerente da orquestra.

O carpinteiro, a técnica laboratorista e o maestro dedicam-se à sua arte pela arte. Suas atividades, afirma Sennett (2013, p. 30), “têm caráter prático,

mas sua vida não é apenas um meio para alcançar um outro fim”. O carpinteiro poderia produzir e vender mais móveis se trabalhasse mais rápido; a técnica poderia transferir a responsabilidade para seu chefe e o regente, talvez, tivesse uma maior probabilidade de voltar a ser contratado pelo gerente se tivesse de olho no relógio. Certamente é possível exercer uma atividade profissional sem dedicação. Mas o artífice representa uma condição humana especial: a do engajamento<sup>26</sup>.

No absolutista que há em todo artífice, cada imperfeição é um fracasso. E esse desejo de qualidade do artífice gera um perigo motivacional: o desejo de fazer com que as coisas saiam à perfeição pode deformar a própria obra. Na verdade, tanto a imperfeição quanto a obsessão com a perfeição podem se tornar um fracasso.

O fato é que um bom artífice também precisa aprender a colocar em prática as mudanças necessárias no seu fazer, ainda que levem algum tempo para ser incorporadas. O termo incorporação, afirma Sennett (2013), refere-se ao processo essencial a todas as habilidades manuais, a conversão da informação e das práticas em conhecimento tácito. Segundo o autor,

Quando falamos de fazer algo instintivamente, muitas vezes estamos nos referindo a comportamentos que de tal maneira entraram em nossa rotina que não mais precisamos pensar a respeito. Aprendendo uma capacitação, desenvolvemos um complicado repertório de procedimentos desse tipo. Nas etapas mais avançadas dessa capacitação, verifica-se uma constante interação entre o conhecimento tácito e a consciência presente, funcionando aquele como uma espécie de âncora, e esta, como crítica e corretivo. A qualidade artesanal urge dessa etapa mais avançada, em julgamentos a respeito de suposições e hábitos tácitos (SENNETT, 2013, p. 62-63).

Todo artífice dispõe de uma consciência material que dá sustentação ao trabalho. Na base do que Sennett (2013) denomina “consciência material” estão os princípios da relação entre o artífice e os materiais, ou melhor, as transformações materiais (que se dão no domínio da vida) e que suscitam

---

<sup>26</sup> Ainda que, etimologicamente, o termo engajar tenha origem partir do francês *engager*, que significa “dar em garantia”, “empenhar” ou “dar como caução”, tem sido empregado, nos estudos da área da educação, no sentido de dedicação, ou seja, fazer algo com perseverança movido por força interior que impulsiona o indivíduo a realizar algo, a atingir seus fins ou desejos sendo capaz de escolher, de decidir entre alternativas possíveis.

transformações de consciência. Podemos dizer que sua consciência material tem afinidade com sua consciência de trabalho, é uma consciência engajada: o artífice é curioso, é interessado, especialmente no que pode ser modificado em seu trabalho. Nas palavras de Sennett (2013, p. 138), “seus esforços no sentido de realizar um trabalho de boa qualidade dependem da curiosidade frente ao material de que dispõe”.

Para o autor, a esta consciência engajada interessam, especialmente, as coisas que podem ser modificadas. “As pessoas investem seu pensamento em coisas que podemos modificar”, afirma Sennett (2013, p. 138), e tal pensamento é vivido em torno de três problemas-chave: metamorfose, presença e antropomorfose.

A metamorfose tem relação com as mudanças provocadas pelo surgimento de novas ferramentas, técnicas e procedimentos a partir do conhecimento do trabalhador que domina seu campo de atuação. Esse processo de mudança, ao longo da história, sempre foi muito lento, porém muito expressivo e autêntico, pois derivava do contato do artífice com a transformação da ideia em matéria. Um exemplo apresentado por Sennett (2013) fala da mudança de procedimento ocorrida na modelagem da argila quando os ceramistas a deixam de fazer numa bandeja fixa para esculpi-la em um prato giratório. O impulso da roda giratória apontava para um tipo inteiramente novo de modelagem da forma, em comparação com o rolo de argila, ainda que esta última permitisse a fabricação de objetos também úteis e em um tempo menor. Agora o oleiro podia erguer um bloco úmido de argila e esse barro mole podia ser decorado. Mais tarde, com o desenvolvimento das técnicas de controle do processo de ignição no forno e outras maneiras de utilizar o abafador, a cerâmica adquire um brilho vítreo. Assim:

O pote utilitário usado para armazenar e cozinhar, com decoração simples, podia agora ser pintado com cenas mostrando aos gregos a natureza de seus mitos e os acontecimentos mais importantes de sua história. Com a evolução da cerâmica grega, essas imagens tornaram-se mais do que simples representações, acabando por funcionar como comentários sociais [...] (SENNETT, 2013, p. 140).

Significa dizer, nas palavras de Sennett (2013, p.140), que “as mudanças ocorridas na técnica do barro mole geraram novas possibilidades expressivas para os oleiros”. Ou, como prefiro, potencializaram sua inventividade<sup>27</sup>. Além disso, a este novo produto não faltava valor econômico. O pote de cerâmica decorada, com o tempo, tornou-se um importante elemento do comércio mediterrâneo, o que os oleiros, que séculos antes haviam experimentado o prato giratório, não podiam ter previsto.

Essa inventividade que deriva do desenvolvimento técnico natural da mão (fazer) do trabalhador transfere ao objeto um valor simbólico exclusivo que revela informações importantes sobre como a sociedade está organizada e quais aspectos são valorizados por ela. Quando deixamos de permitir essa metamorfose, produzimos objetos cujos valores simbólicos interessam a poucos, são efêmeros e de baixa qualidade.

A metamorfose, segundo Sennett (2013), pode ocorrer de três formas: pela transformação da forma tipo, pela união de formas-tipo e pelo salto de domínio. Uma forma tipo é um termo utilizado para uma categoria genérica de objeto: a transformação ocorre quando, identificadas as fragilidades ou potencialidades, de uma forma tipo, trabalhamos sobre elas em busca de formas tipo mais evoluídas ou com características diferenciadas. A metamorfose por união de formas-tipo ocorre quando combinamos diferentes tecnologias para chegar a uma terceira forma tipo que funciona melhor como um composto, embora as partes continuem existindo de maneira independente. A metamorfose por salto de domínio talvez seja a que mais desafia o artífice: uma forma tipo originalmente criada para um certo propósito pode ser aplicada à outra tarefa. A forma-tipo desenvolve-se, num território determinado; os saltos de domínio atravessam suas fronteiras.

Não sabemos o que os antigos oleiros pensavam do prato giratório, mas podemos deduzir que tinham consciência do que faziam, sabiam o que estavam fazendo, pois não apenas suas ferramentas mudaram, como

---

<sup>27</sup> ‘Expressividade’ nos remete à ‘expressão’ (do Latim *expressio*) ou ‘exprimir’ (*exprimere*) que significa representação do sentimento manifestada por meio de palavras, gestos ou de um trabalho, dar a conhecer algo que está pronto e precisa ser externado. ‘Inventividade’, relativo a inventivo (do Latim, *inventus*), remete à imaginação viva, à engenhosidade, autoria (FIGUEIREDO, 1913).

também suas práticas. Isto significa que tinham um estado de consciência mais engajado. Não mudaram simplesmente porque “tinha que ser assim”.

A presença, o segundo problema-chave que une o artífice à matéria, refere-se aos pequenos detalhes que dão identidade ao trabalho. Que enfatizam o “eu” presente em certa atividade como se quisesse dizer: Eu estou aqui! Eu fiz! Eu estou aqui neste trabalho! Esta marcação pode ser um ato político no ponto de vista mais fundamental do estabelecimento objetivo da presença do indivíduo.

A antropomorfose, o terceiro problema-chave em torno do qual vivemos uma relação com a matéria, ocorre quando imputamos qualidades humanas às coisas inanimadas ativando os poderes da metáfora. E novamente Sennett (2013, p.156) retorna à olaria para explicar esse tipo de consciência material:

No final do século XVII, os tijoleiros ingleses tornaram-se peritos na fabricação de grandes quantidades de tijolos a baixo custo, mas não em Londres. O desenvolvimento ocorreu em grande medida graças ao “forno caseiro”, as pequenas fábricas montadas no quintal dos aldeões, em comunidades com abundância de argila disponível.[...] os tijolos eram vermelhos, mas em tonalidades diferentes de vermelho, dependendo da procedência da argila e das variantes das práticas de cozimento, de uma fábrica caseira para outra. Foi aqui que começou o antropomorfismo; a cor lançou o primeiro convite a pensar nos tijolos como detentores de qualidades humanas. Os prédios [...] ecoavam em suas fachadas de tijolos “a paleta dos pintores impressionistas”, fazendo a sutil variação de tonalidades. Essas qualidades pictóricas eram interpretadas pelos contemporâneos, no século XVIII como [...] a sua “pele de vários matizes”.

A atribuição de qualidade a materiais não tem por objetivo explicá-los, mas aumenta nossa consciência dos próprios materiais e assim nos leva a pensar o seu valor. As habilidades artesanais são necessárias para aumentar o valor consciente dos objetos e assim poder selecionar rigorosamente os melhores, em função de seus valores.

Essa “riqueza metafórica impregnava a linguagem do ofício de fabricação de tijolos na Inglaterra do século XVII, no momento em que o livro impresso chegava ao mundo do artífice” (SENNETT, 2013, p. 156). Com a alfabetização, passou-se a ter um público leitor entre os praticantes de vários ofícios e livros passaram a ser publicados, reunindo saberes coletivamente produzidos. No caso da fabricação de tijolos, os livros

“estabeleciam padrões, explicavam procedimentos e avaliavam os méritos dos tijolos produzidos em diferentes fornos provinciais’ (p. 156-157). Foi na tentativa de avaliar a qualidade dos tijolos e sua utilização que começaram a se manifestar metáforas de caráter ético: essencialmente o tijolo “honesto”, ou seja, aquele no qual não era adicionado coloração artificial à argila. Surge o debate entre o significado da naturalidade em oposição ao artifício. Esse artifício, visto inicialmente como ‘material falsificado’ ganha outro *status* quando o artífice percebe que tal material lhe dava mais liberdade para experimentar no trabalho sem a necessidade de ser, o resultado produzido, uma formulação antropomórfica. O artífice passa a ter consciência do artificialismo da coisa toda e vê nele a possibilidade de potencializar sua arte de uma maneira que, talvez, a naturalidade não possibilitasse.

Para Sennett (2013, p. 160), “no mundo do tijolo, o grande debate moderno sobre as virtudes da naturalidade e as liberdades opostas do artifício e da fantasia cristalizaram-se como duas versões diferentes do ofício”. Nem melhor, nem pior, apenas diferentes.

Sennett lembra que “a técnica tem má fama” (SENNETT, 2013, p. 169) e pode parecer destituída de alma. Contudo, para as pessoas que desenvolvem um alto grau de capacitação para um determinado fazer, “a técnica estará sempre intimamente ligada à expressão”, ou à invenção, como tenho preferido pensar. Vêm na técnica a ‘alma’, a linguagem alimenta a lógica material retroativamente. Para Sennett (2013), a mão se tornou humana por meio da ação. A técnica corporal da prensão, surgida no processo evolutivo, é como uma tentativa de agarrar o sentido por meio da ação. E, sob este argumento, nos leva a pensar que todas as habilidades, até as mais abstratas, tem início como práticas corporais e depois, com o conhecimento técnico, se desenvolve a imaginação. A imaginação explora a linguagem e esta tenta reorientar a habilidade corporal.

Portanto, a técnica é o que suporta a invenção porque abre horizontes de erros e, por certo, de acertos.

Tenho um padrão de referência que me diz o que estou buscando, mas meu compromisso com a verdade reside no simples reconhecimento de que cometo erros [...]. Devo dispor-me a cometer

erros, tocar notas erradas, para eventualmente acertar” (SENNETT, 2013, p. 180).

Dizemos que há uma aprendizagem na experiência do erro: o aperfeiçoamento da técnica. Fazendo algo mais de uma vez, passamos a ter um objeto de reflexão; as variações desta ação nos permitem explorar a uniformidade e a diferença; a prática deixa de ser uma mera repetição e torna-se narrativa; este fazer fica cada vez mais impregnado no corpo; avançamos do instrumental para a habilidade.

O aperfeiçoamento de uma ferramenta ou de uma técnica ocorre quando os recursos e condições de que dispomos nos desafiam a pensar outros modos de fazer com elas. O que ainda não é, pode ser. O telescópio, o microscópio e o bisturi desafiaram a visão medieval da posição da humanidade no mundo e a compreensão do corpo (SENNETT, 2013). O rádio e o telefone mudaram a maneira como nos comunicamos. Provocados por seus limites e possibilidades, a humanidade passou a pensar algo além do já conhecido. Inventou outras possibilidades. Rompeu com o já estabelecido.

Esse rompimento habita o universo imaginativo que ocorre quando nos dispomos a verificar se uma ferramenta ou prática pode ser mudada no processo. Imaginar, neste contexto, significa reconstruir a partir do já conhecido, e para tanto, preparamos o terreno, nos valem das capacitações técnicas já estabelecidas e pensamos novas possibilidades. Neste processo, trazemos o conhecimento tácito à consciência para comparar e pensar alternativas, inventar possibilidades. O artífice jamais desiste diante das limitações ou das imperfeições da técnica, mas também não se deixa levar pela fantasia de que a importação de um procedimento, de uma técnica, irá resolver todos os seus problemas; pelo contrário, está ciente de que a importação técnica trará novos desafios.

O trabalho do artesão implica em transformar a matéria-prima em algo diferente do que originalmente era. Implica em ‘moldar’ o outro (a matéria prima). Para isto, muitas vezes, é preciso encontrar maneiras de vencer a resistência do material com que trabalha sabendo que nem sempre a força bruta é a alternativa mais acertada, pois, na maioria das vezes, pode causar

sua destruição. Diante desse desafio, é preciso saber lidar com as resistências.

Para Sennett (2013, p.240) tais “resistências se apresentam de duas maneiras: as que são encontradas e as que são produzidas”. No primeiro tipo, alguma coisa nos bloqueia o caminho, no segundo, somos nós que criamos as dificuldades. Ambas podem levar a máquina mental a imobilizar-se. Qualquer dessas situações podem nos fazer desistir. Em ambos os casos, é necessária a tolerância da frustração, e ambos requerem imaginação:

Nas dificuldades encontradas, devemos, para seguir em frente, identificar-nos com o obstáculo, vendo o problema, por assim dizer, do seu próprio ponto de vista. As dificuldades geradas são uma manifestação de desconfiança de que as questões podem ou devem ser mais complexas do que parecem; para investigar, podemos torná-las ainda mais difíceis (SENNETT, 2013, p.251)

Esta forma de trabalhar em que o material surge como o outro, com o qual buscamos interagir, negociar, Sennett (2013) chama de prática dialógica: uma prática que requer saber escutar, aprender a ouvir e sentir o material. Por isso, o trabalho artesanal “proporciona uma visão interior das técnicas da experiência capazes de modelar nosso trato com os outros. Tanto as dificuldades como as possibilidades de fazer bem as coisas aplicam-se ao estabelecimento de relações humanas” (SENNETT, 2013, p. 289).

O artífice, não somente tenta combater as resistências, mas, mais do que isto, ele apresenta postura pró-ativa e maneiras de pensar que rompem com a tentativa de enfrentamento e que permite a ele reconfigurar o problema. Contudo, é preciso dizer que o desejo e a busca intensa pelo trabalho de qualidade que o caracterizam não estão desvinculados da organização social. As organizações são responsáveis por proporcionarem um ambiente que favoreça o uso positivo destas características, seja fortalecendo as capacitações do artífice, seja contribuindo para que ele possa gerir sua obsessão, “questionando-a e moderando-a” (SENNETT, 2013, p. 297).

Já me encaminhando para o final deste capítulo, na tentativa de sintetizar a habilidade artesanal, destaco que esta consiste de três saberes essenciais: localizar, questionar e abrir-se. Ou seja, tornar algo concreto, refletir sobre suas qualidades e expandir seu sentido. Saber localizar refere-

se à possibilidade de especificar onde algo está acontecendo, de direcionar sua atenção para o que realmente importa, manter o foco. Saber questionar é a capacidade de investigar o ponto de localização, viver a experiência da curiosidade, "uma experiência que mantém em suspenso a resolução e a decisão" (SENNETT, 2013, p. 311). Abrir-se para um problema tem relação com a disponibilidade para fazer as coisas de uma maneira diferente, abrir-se para novas possibilidades, para o deslocamento de uma esfera de hábitos para outra.

E, neste fazer do artífice, a cooperação é uma habilidade fundamental, um recurso adotado para compensar sua incompletude de competências. Ela precisa ser exercitada e aprofundada, incentivada nos espaços de trabalho, pois "azeita a máquina de concretização das coisas e é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente" (SENNETT, 2012, p. 9). Pessoas com perícias semelhantes, mas também diferentes, podem trabalhar juntas para construir, refletir, solucionar problemas comuns e redesenhar o cenário. Um desafio das modernas estruturas de trabalho.

E por todos estes saberes, o bom artífice orgulha-se do seu trabalho. Este orgulho está no cerne da sua habilidade artesanal, como recompensa da sua perícia e do seu empenho. Orgulha -se, sobretudo, dos saberes que evoluem, das habilidades que amadurecem<sup>28</sup> à medida que faz e avalia o que está fazendo.

Para Sennett (2013), a pessoa mais digna que podemos tornar-nos é aquela orgulhosa do próprio trabalho, senão de si mesma.

---

<sup>28</sup> Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. Refere-se à lentidão do tempo artesanal; Nesse processo de amadurecimento a prática se consolida, permitindo que o artífice se aposses da habilidade. A lentidão do tempo artesanal permite o trabalho de reflexão e imaginação - o que não é facultado pela busca de resultados rápidos.

## **5 A TECELAGEM PROPRIAMENTE DITA**

---

A lançadeira é a ferramenta que permite transportar os fios da trama, de um lado para o outro, entre os fios do urdimento, permitindo, assim, a produção do tecido. Na produção desta tese, a metodologia se constituiu como a lançadeira que me permitiu conduzir os fios da trama (as reflexões, conhecimentos e saberes empíricos) por entre os fios (referencial teórico) fortemente tensionados que compuseram o urdimento de sustentação desta pesquisa. A primeira parte deste capítulo detalha *o movimento da lançadeira* e nela explico as diferentes etapas da cartografia que me possibilitou pensar o tema em estudo.

*A tecelagem: docência universitária e artesanaria em tempo de inovação* é o que resulta do deslizar da lançadeira entre os fios teóricos e a experiência empírica. Nesta segunda parte do capítulo, retomo a problematização que mobilizou esta pesquisa e, a partir das questões norteadoras apresentadas na introdução deste relatório de tese, do referencial teórico estudado e do material empírico reunido no processo de formação cartografado teço as reflexões que me permitiram pensar a docência universitária como uma artesanaria nestes (e apesar destes) tempos de inovação.

### **5.1 O movimento da lançadeira**

A cartografia das produções e interações de cerca de 150 professores universitários vinculados à nove universidades do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG, que participavam como estudantes, professores, articuladores e coordenadores de um curso de especialização lato sensu em *'docência universitária na contemporaneidade'*, foi a metodologia adotada nesta pesquisa. Esta escolha, devidamente justificada na introdução desta tese, me permitiu adotar uma abordagem semelhante a que os hebreus empregaram para tomar Jericó: fui circulando em torno, lentamente, observando de diferentes ângulos, de diferentes

distâncias, sem atacar o ‘problema’ de forma direta, fechando o cerco na direção pretendida, sempre atenta aos movimentos como se acompanhada pelo som das trombetas e mobilizada pela esperança, mas sem nenhuma garantia, de que, a qualquer momento, uma brecha poderia dar a pensar (ou não) o tema em questão.

A docência universitária na contemporaneidade era o tema central do curso acompanhado e, a partir dele as discussões foram organizadas em cinco módulos temáticos, com objetivos bem definidos, conforme apresentados na Tabela 1: Módulos Temáticos do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência Universitária na Contemporaneidade.

Tabela 1: Módulos Temáticos do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência Universitária na Contemporaneidade

Módulo	Objetivos
A docência frente às tendências da educação superior (mar/2019 – abr/2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Problematizar os elementos da contemporaneidade e a relação com a docência;</li> <li>●identificar as características do estudante universitário na contemporaneidade para problematizar a ação docente;</li> <li>●refletir acerca dos limites e das possibilidades da incorporação das tecnologias digitais na educação; e</li> <li>●problematizar o conceito de inovação e sua relação com a educação.</li> </ul>
A docência no ensino superior (mai/2019 – jul/2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Estudar o contexto histórico da docência no ensino superior;</li> <li>●identificar os desafios e perspectivas da docência na contemporaneidade;</li> <li>●refletir acerca dos saberes necessários à docência no ensino superior;</li> <li>●estudar as perspectivas histórica e epistemológica das teorias da aprendizagem e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem.</li> </ul>
As relações do ensinar e do aprender no ensino superior (mai/2019 – jul/2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Refletir acerca da neurociência e sua relação com a aprendizagem;</li> <li>●pensar as relações interpessoais nos cenários de aprendizagem;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>●conhecer os modelos pedagógicos e epistemológicos e suas relações com as metodologias de ensino na Educação Superior;</li> <li>●conhecer e experimentar diferentes metodologias de ensino.</li> </ul>
Curriculo no Ensino Superior (out/2019 - dez/2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Problematizar as políticas educacionais que envolvem o currículo do Ensino superior;</li> <li>●compreender a inter-relações entre os diferentes níveis de planejamento institucional e marcos regulatórios;</li> <li>●compreender a finalidade do planejamento e da avaliação da aprendizagem para a organização da ação docente a fim de elaborar uma proposta didática no ensino superior.</li> </ul>
Temas Emergentes (Fev/2020 - abr/2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Aprofundar conhecimentos acerca da Educação a Distância;compreender a ideia de curricularização da extensão;</li> <li>●pensar a diversidade, inclusão e direitos humanos em suas relações com a docência universitária;</li> <li>●discutir a saúde do trabalhador docente frente aos desafios contemporâneos.</li> </ul>

Fonte: Produzida pela autora a partir do Projeto Pedagógico do Curso.

O curso intercalou atividades *online* e presenciais de março de 2019 até setembro de 2020. As atividades presenciais aconteceram na Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, na Universidade LASALLE - UNILASALLE, na Universidade de Passo Fundo - UPF, na Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC e na Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, conforme um cronograma pré-estabelecido. Já as atividades a distância aconteceram no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA da Universidade de Caxias do Sul. Na sala virtual do curso (Imagem 2) foram disponibilizados os materiais didáticos e aconteceram as atividades de interação síncronas e assíncronas mediadas pelos professores convidados.

Além da leitura dos materiais didáticos disponibilizados, foram realizadas cerca de 80 atividades ao longo do curso, sendo:

- 33 fóruns de discussão;

- 18 produções escritas (memorial descritivo, carta, reflexões orientadas a partir de leituras, escrita colaborativa, resenha, artigo, avaliações);
- 24 webconferências
- 2 questionários online
- 3 encontros presenciais

É preciso destacar ainda, que durante a etapa final do curso todos os professores-estudantes foram desafiados a elaborar uma proposta de projeto de intervenção, devidamente fundamentada pelos marcos teóricos estudados e pelas reflexões produzidas neste percurso de formação. Estes projetos foram postos em prática nas turmas escolhidas pelos participantes do curso e as reflexões que emergiram desta atividade foram publicadas em 48 artigos, socializados no seminário final, que aconteceu nos dias 11, 12 e 19 de setembro de 2020 e marcou o encerramento desta experiência.

The screenshot displays the virtual classroom interface for the course "Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade - EaD" at UCS. The interface includes a header with the university logo and navigation options. The main content area shows the course title and a list of activities for "Módulo I - A docência frente às tendências da contemporaneidade". The sidebar on the right contains navigation and administration options.

**ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE**

**Módulo I - A docência frente às tendências da contemporaneidade**  
Professor Articulador: Altair Fávoro - UFF

**1. A docência frente às tendências da Contemporaneidade (CH - 8h)**  
Prof. Ms. Flávia Fernanda Costa - UCS

- Vídeo de Apresentação
- Roteiro de Estudos - 27 de março a 02 de abril de 2019
- Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários - Maurice Tardif
- Docência universitária frente aos desafios da contemporaneidade.
- Memorial Descritivo

**2. O Perfil do aluno na contemporaneidade (CH - 8h)**  
Prof. PhD. Vera Lucia Felicetti - UNILASALLE

- Apresentação
- Roteiro de Estudo - 01 a 07 de abril de 2019
- ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**3. Inovação e Tecnologias na Educação (CH - 8h)**  
Prof. Ms. Joice Names Lanzarini - UNISC

- Apresentação

**NAVEGAÇÃO**

- Minha página inicial
- Página inicial do site
- Meu perfil
- Curso atual
- PO5001502.1332.2019-2
- Participantes
- Meus cursos

**ADMINISTRAÇÃO**

- Administração do curso
- Notas
- Mudar papel para...
- Retornar ao meu papel normal
- Minhas configurações de perfil

**PESQUISAR NOS FÓRUMS**

Busca por:

Pesquisa Avançada

**ÚLTIMAS NOTÍCIAS**

Módulo III - Design Thinking  
25 Set, 08:33 Luise Maltean Stepp  
Realização das atividades do Módulo III  
4 Ago, 18:09 Joice Names Lanzarini

Aviso  
17 Jul, 17:38 Cláudia Mara Sganvela  
Correção de erro no material da semana de 02/07 - 09/07  
10 Jul, 09:23 Joice Names Lanzarini  
Encontro Presencial - 01 de junho de 2019  
17 Mai, 08:19 Cláudia Mara Sganvela  
Tópicos antigos ...

**PRÓXIMOS EVENTOS**

Não há nenhum evento próximo

Calendário...  
Novo evento...

**ATIVIDADE RECENTE**

Atividade desde sábado, 13 março 2021, 22:20  
Relatório completo da atividade recente  
Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Figura 2: Sala virtual do Curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA da UCS

Por ser a cartografia um método *ad hoc*, não é possível definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Entretanto, Kastrup (2015) indica algumas pistas que orientam sua construção caso a caso, em especial ao funcionamento da atenção ao trabalho de campo.

Assumindo uma perspectiva complexa de produção do conhecimento, eu, pesquisadora-cartógrafa, não fui ao campo para coletar dados de pesquisa, como algo que já está lá, pronto, à espera para ser coletado e analisado. As reflexões realizadas e trazidas para o relatório de tese emergiram no campo da pesquisa, à medida que fui interagindo e deixando-me envolver reflexivamente por ele, sempre atenta aos movimentos e intensidades, à espreita do que estava sendo produzido como material de pesquisa por todos os participantes do curso. Uma produção que, em alguma medida, já estava lá de modo virtual<sup>29</sup>.

A produção do material de pesquisa aconteceu em todas as atividades de interação do curso-território, sejam elas virtuais ou presenciais. No AVA, aconteceu nas interações pelos fóruns, nas respostas aos questionários, nas escritas colaborativas e nas trocas de mensagens privadas entre esta pesquisadora e os participantes do curso. Nos encontros presenciais, os textos produzidos nas atividades de avaliação e as conversas, sejam elas em grandes ou pequenos grupos, também se constituíram em possibilidades para pensar o tema da pesquisa.

Todo o vai e vem do território de pesquisa, ficou registrado no ambiente virtual. As vozes que vibraram e fizeram o corpo cartográfico vibrar, os encontros<sup>30</sup> cartográficos foram sendo assinalados nos diversos relatórios que a ferramenta de gestão de curso permite que sejam gerados. O que não era possível guardar no formato de relatório (áudios, vídeos, arquivos) foi sendo armazenado num ficheiro digital organizado com a atenção desta pesquisadora. Atenção que é o coração da pesquisa cartográfica.

---

<sup>29</sup> Para melhor compreensão do enunciado, tomemos o conceito de virtual a partir de Henri Bergson: O virtual se atualiza segundo um processo de criação e diferenciação. Um bom exemplo da atualização de uma virtualidade, como produção de algo que já estava lá, é a produção das mãos de um pianista através de repetidos treinos.

<sup>30</sup> Falamos aqui de um encontro com algo, não necessariamente com alguém. Algo que nos atravessa sempre de uma forma única e singular.

Essa atenção, como processo complexo, tem uma série de variantes (seletiva ou flutuante, focada ou desfocada, concentrada ou dispersa etc.) que coexistem e ganham organizações e proporções distintas dependendo das atitudes<sup>31</sup> que estabelecemos com o conhecimento, com o mundo e conosco. Mais do que focalizar e selecionar informações, a atenção se concentra e se volta para os processos em curso, buscando detectar signos e forças circulantes. A identificação do material de pesquisa, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos escritos ou oralizados, requer, segundo Kastrup (2005, p.33), “uma concentração sem focalização”, uma atenção à espreita.

Acredito que tenha sido o primeiro grande desafio deste processo de pesquisa. Esta atenção cartográfica flutuante, concentrada e aberta, habitualmente é inibida pela preponderância da atenção seletiva. A grande dificuldade reside no fato de que a seleção é uma função da atenção por excelência e diante de um grande volume de material de pesquisa, a primeira reação é querer selecionar o que parece responder diretamente a alguma das questões norteadoras da pesquisa. Esta seleção operada pela atenção, explica Kastrup (2015), é movida pelo interesse e concorre para a ação eficaz.

Outro problema que envolve a questão da atenção do cartógrafo, segundo Kastrup (2015) e que está relacionado com a flutuação da atenção é o fluxo de pensamento. Este fluxo pode ser comparado ao vôo de um pássaro que desenha o céu com seus movimentos contínuos, pousando de tempos em tempos em certo lugar. Estes vôos e pousos conferem um ritmo ao pensamento e diferem quanto à velocidade e mudanças que trazem consigo. É aí que a atenção tem papel importante: Como selecionar, entre múltiplos e variados elementos que lhe atingem o sentido e pensamento, a qual prestar a atenção? Onde pousar? Como deve ser o funcionamento atencional após o

---

<sup>31</sup> A essa atitude, Kastrup (2015) chama de política cognitiva. É uma atitude encarnada, no sentido de que não é consciente. Exemplo: Tomar o mundo como fornecedor de informações prontas para serem coletadas é uma política cognitiva realista; tomá-lo como uma invenção, como engendramento conjuntamente com o agente do conhecimento, é um outro tipo de política chamada de construtivista. “Nesse sentido, realismo e construtivismo não são apenas posições epistemológicas abstratas, mas constituem atitudes investigativas diversas, reveladas, em diferentes atitudes atencionais” (KASTRUP, 2015, p.33-34).

ato seletivo? São grandes questões que incidem sobre o antes, o durante e o depois da produção do material e que indicam a complexidade e densidade da pesquisa cartográfica.

Seguindo as pistas cartográficas procurei, em um primeiro momento, não dirigir a atenção para algo específico e manter a atenção uniformemente suspensa, prestando atenção a tudo. Uma atenção aberta, sem focalização específica. O conceito de suspensão foi formulado no contexto da redução fenomenológica e significa a colocação entre parênteses dos juízos sobre o mundo. Constitui uma atitude de abandono, ainda que temporário do que já se conhece. Implica em deixar de buscar informações para acolher o que lhe acomete. Requer uma mudança na direção da atenção, de fora para dentro, acessando dados subjetivos, interesses prévios e saberes acumulados, que serão potencializados ou descartados em sintonia com o problema que move a pesquisa. Para Kastrup (2015, p.39),

A atenção a si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. Algumas concorrem para modular o próprio problemas, tornando-o mais concreto e bem colocado. Assim surge um encaminhamento de solução ou uma resposta ao problema; outras experiências se desdobram em microproblemas que exigirão tratamento em separado.

Kastrup (2015) explica que quando a atenção é direcionada há um grande risco dos participantes produzirem materiais baseados nas expectativas e inclinações do pesquisador. O pesquisador, por sua vez, ao fixar-se em um ponto de forma consciente e deliberadamente concentrada negligenciando outros aspectos tão ou mais importantes para a pesquisa, arrisca a nunca descobrir nada além do que já sabe.

A atenção flutuante é a regra técnica. Durante a imersão no campo de pesquisa, procurei manter a atenção aparentemente adormecida, até que emergisse na cena, no discurso escrito ou verbalizado dos participantes, algo que em seu caráter desconexo e fragmentado, despertasse minha atenção e suscitasse o gesto de prestar a atenção. E, ainda que não fosse capaz de

compreender a emergência, sinalizava os fragmentos para que, mais adiante, eles pudessem vir a compor com outros fragmentos e ganhassem algum sentido. É uma atenção que tateia, que explora cuidadosamente o que afeta sem produzir compreensão ou ação imediata. Assim, tudo que é produzido no campo da pesquisa, a princípio, é digno de atenção.

Identificar, organizar e revisitar todas as produções do campo empírico se constituiu na primeira etapa deste processo de pesquisa: o rastreo que, assim como o toque, o pouso e o reconhecimento atento, é uma das etapas do trabalho do cartógrafo.

Esse rastreo é o gesto de varredura do campo, uma espécie de passeio da atenção em movimentos parabólicos, mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem preocupação com redundâncias, que busca perseguir um alvo móvel, geralmente desconhecido, sabendo apenas que ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem onde e quando. O trabalho do cartógrafo, na etapa de rastreo, é localizar pistas, não buscar informações. Rastrear é detectar movimentos, mudanças de posições, de acelerações. A atenção é aberta e sem foco, mas concentrada no fenômeno pesquisado.

Nesta pesquisa o rastreo se constituiu da leitura atenta de todas as produções e interações dos participantes durante o curso e de todos os outros registros por mim realizados durante o tempo de duração deste. Necessitou uma varredura em todo o ambiente virtual: nos fóruns, nos questionários, nas atividades de escrita e nas webconferências gravadas além de todas as anotações feitas por mim durante os encontros presenciais. Ao todo, foram rastreados cerca de:

- 150 relatórios de fórum (1 por participante contendo suas publicações em cada um dos 33 fóruns do curso);
- 860 produções escritas (48 artigos, 85 resenhas, 169 escritas de avaliação (3 momentos de avaliação), 118 memoriais descritivos, 18 textos colaborativos (2 atividades), 61 cartas, 361 textos produzidos em outras 7 atividades dos módulos (reflexões orientadas por leituras);
- 24 relatos gerados a partir das webconferências;

- 2 relatórios de questionários que juntos totalizam 9 questões respondidas por cerca de 50 participantes;
- 10 relatórios dos encontros presenciais (dos quais participei presencialmente de 3 realizando, também, minhas anotações pessoais;
- 13 vídeos gravados durante o seminário final;
- Um conjunto de anotações pessoais feitas ao longo do processo;

O toque, como segunda etapa do processo cartográfico, diz respeito a que algo acontece e exige atenção. Uma sensação rápida que aciona em primeira mão o processo de seleção. Algo se destaca e ganha relevo no conjunto de elementos observados. Um elemento perturbador. É sinal de que há um processo em curso, que requer uma atenção renovadamente concentrada. Kastrup (2015) afirma que o toque pode levar tempo para acontecer e pode ter diferentes graus de intensidade. É o toque que revela as múltiplas entradas de uma pesquisa cartográfica e nos mostra que não há um caminho unidirecional a ser seguido e um fim determinado a ser alcançado:

É através da atenção ao toque que a cartografia procura assegurar o rigor do método sem, contudo, abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação ad hoc (KASTRUP, 2015, p. 43).

O toque se efetivou, após muitos sobrevôos pelo território de pesquisa, nos destaques e comentários realizados por mim durante a leitura das produções. Estas marcações provisórias, foram feitas sem o compromisso de estar alinhadas com os objetivos da investigação ou responder diretamente às questões norteadoras. Naquele momento em que foram assinalados, esses destaques pareciam querer indicar algumas das muitas entradas possíveis para as reflexões a que me propus com esta pesquisa cartográfica.

Estes destaques foram feitos com ajuda do software Atlas.TI (Figura 3: Software Atlas TI), um software que conta com um grande conjunto de ferramentas que ajudam a organizar e gerir pesquisas qualitativas que trabalham com grandes corpos de materiais textuais, áudios e vídeos.

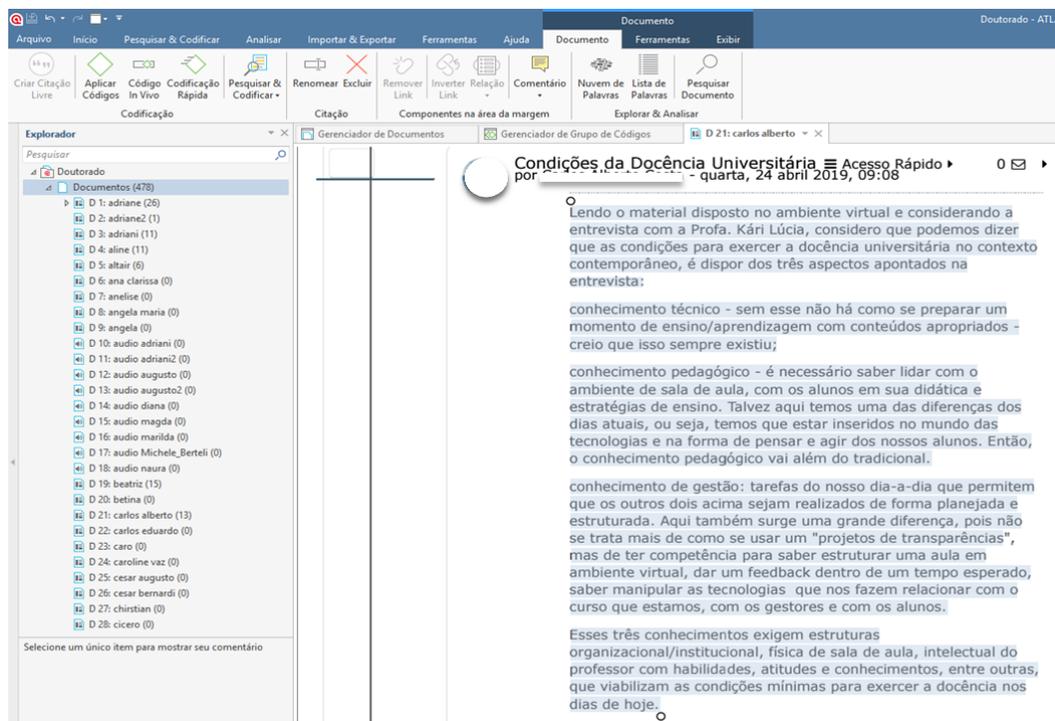


Figura 3: Software Atlas TI

A terceira etapa, o pouso, acontece quando a atenção realiza uma parada e o campo se fecha, como uma espécie de *zoom*, formando um novo território, reconfigurando o campo de observação. O que Kastrup (2015) chama de *zoom*, no entanto, não deve ser confundido com a focalização. O gesto do pouso delimita um centro em torno do qual se organiza momentaneamente um campo. Chamamos este centro de janela atencional. Cada janela cria um mundo e exclui momentaneamente os outros, embora estes mundos continuem coexistindo. Algumas janelas caracterizam-se por cessarem os movimentos, focando a atenção e inibindo as bordas do campo perceptivo, muitas vezes provocando a cegueira atencional; outras abrem entradas para o campo perceptivo, distribuindo a atenção. Há aquelas que permitem uma atenção dividida, comportam a focalização, mas assimilam uma multiplicidade de partes com graus de nitidez diferenciados. Há ainda aquelas que envolvem detecção e também aquelas que nos dão uma visão panorâmica, capaz de detectar elementos próximos e distantes e conectá-los em movimentos rápidos. Quando a atenção pouso em algo nessa

escala, é necessário um trabalho intenso para que se possa reduzir o grau de ambiguidade da percepção.

Na intenção de reorganizar momentaneamente meu campo de pesquisa e partir para a etapa de reconhecimento atento, busquei um alinhamento dos registros de pesquisa com os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa. Assim, para este pouso, construí uma janela atencional formada pelos registros realizados em 14 momentos do curso, apresentados na Tabela 2: Janela atencional da pesquisa.

Tabela 2: Janela atencional da pesquisa

<b>Mód.</b>	<b>Temática</b>	<b>Atividade</b>
I	A docência frente às tendências da Contemporaneidade	Fórum: Docência universitária frente aos desafios da contemporaneidade
I	A docência frente às tendências da Contemporaneidade	Memorial Descritivo: Tornar-se docente no ensino superior
I	O Perfil do aluno na contemporaneidade	Fórum: O estudante no ensino superior
I	Inovação e Tecnologias na Educação	Fórum: Fórum: O sentido da inovação
I	Inovação e Tecnologias na Educação	Inovação e Tecnologias na Educação
II	Docência no Ensino Superior	Fórum: Condições da docência universitária
II	Docência no Ensino Superior	Fórum: Reflexão docente
II	Docência no Ensino Superior	Fórum: Competências e saberes
II	Docência no Ensino Superior	Fórum: Relações possíveis entre os dilemas presentes na profissão; a dimensão ética; a satisfação profissional; e a competência pedagógica do professor.
II	Docência na IES Comunitária	Fórum: Docência na IES Comunitária
II	Teorias do Ensino e da Aprendizagem	Fórum: As correntes epistemológicas e suas práticas pedagógicas
I e II	Atividade de Avaliação	Atividade de Avaliação: Que desafios, saberes e possibilidades atravessam o ofício docente na educação superior? De que ensino e de que aprendizagem estamos tratando ao falar de educação superior? Como nós, professores de instituições comunitárias de ensino superior (COMUNG), podemos pensar em uma aproximação entre as concepção de docência como artesanaria e docência inovadora, esta última tão valorizada na contemporaneidade?

IV	Atividade de Avaliação	Produção Escrita: Resenha sobre a docência no contexto da pandemia do COVID-19
Sem. Final	Projeto de Intervenção	Artigo Final do curso

No Atlas.TI as produções realizadas em cada um destes momentos da janela atencional foram organizadas em Grupos de Documentos (Figura 3: Organização do material de pesquisa) e a releitura dos materiais selecionados passou a focar nas marcações temporárias na tentativa de relacionar cada trecho selecionado ao referencial teórico estudado ou descartá-lo.

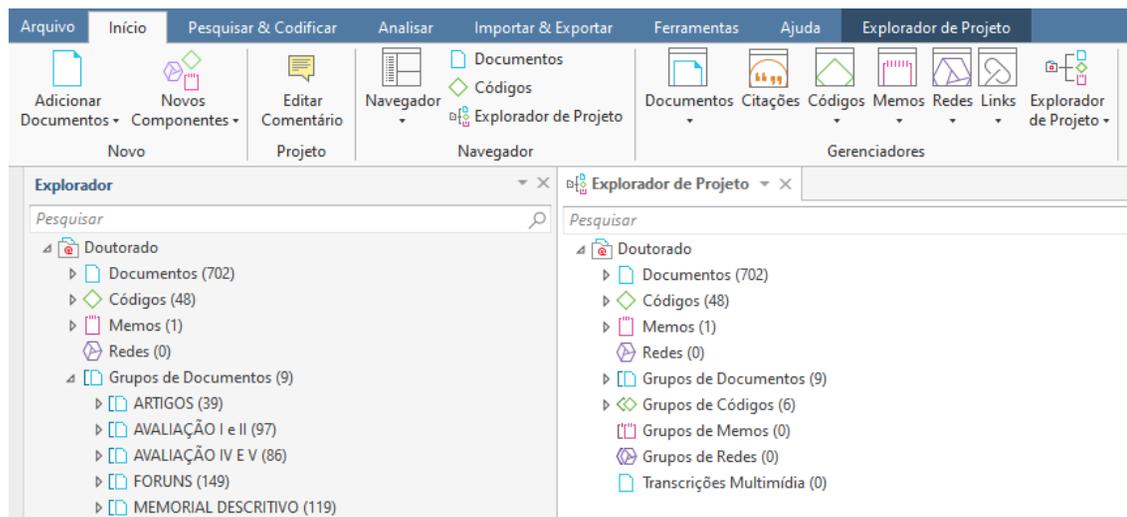


Figura 4: Organização do material de pesquisa

As marcações, até aqui provisórias, ao serem mantidas receberam um 'código' (palavra-chave ou expressão) que as aproximasse do marco teórico da tese indicando que podiam 'dar a pensar algo' neste processo de pesquisa (Figura 5: Codificação das marcações).

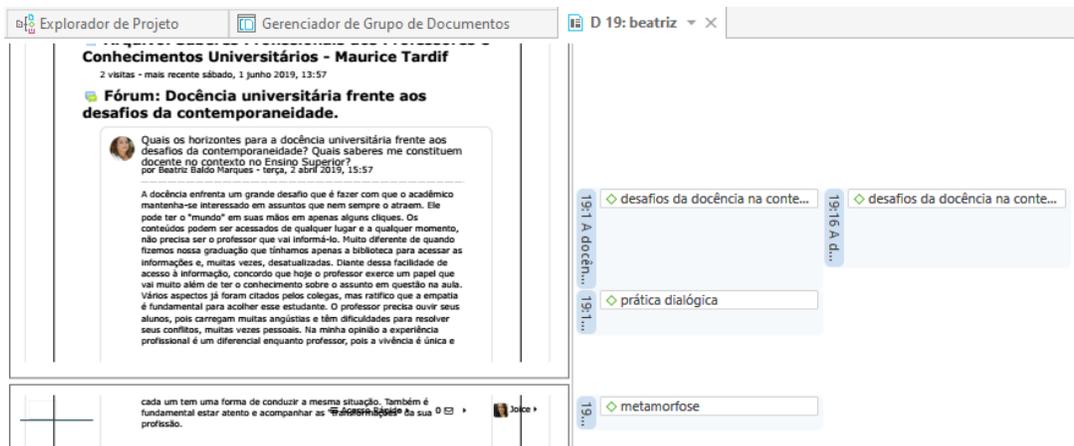


Figura 5: Codificação das marcações

Esses códigos, posteriormente, foram agrupados em marcadores (Figura 6: Criação dos Marcadores), que no software são chamados de Grupos de Códigos. Estes marcadores emergiram dos aspectos que, segundo Sennett (2013), caracterizam o artesão e a habilidade artesanal, e dos aspectos relacionados ao tornar-se docente universitário na contemporaneidade.

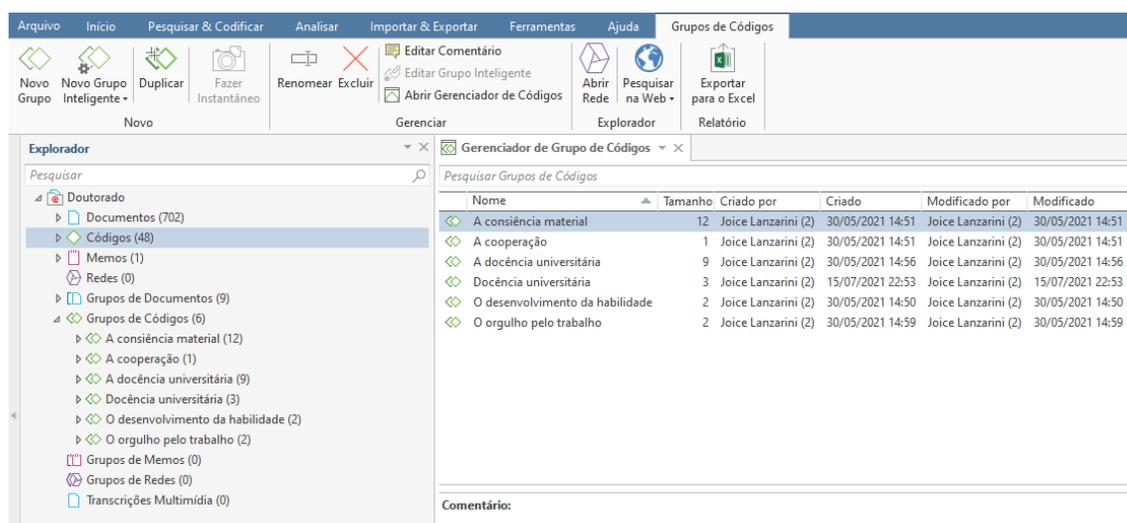


Figura 6: Criação dos Marcadores

Assim, todas as reflexões foram organizadas em torno de seis marcadores:

- 1) Docência Universitária: reuniu marcações que tratavam do tornar-se docente universitário, dos desafios enfrentados pelos docentes no

início da carreira, da necessidade que estes docentes sentiam de qualificar a ação docente e dos saberes da experiência;

- 2) Desenvolvimento da habilidade artesanal: Esse marcador emerge da compreensão de que a habilidade artesanal não é uma inspiração súbita. Ela requer o desenvolvimento de habilidades complexas que vão se qualificando a medida que se repetem. Reuniu marcações associadas inicialmente com a articulação entre o fazer e o pensar e com o tempo necessário para que as habilidades sejam praticadas como um *hábitus*;
- 3) Compromisso: Todo bom artífice é comprometido com o que faz, não porque espera uma recompensa material, mas porque escolheu fazer o que faz e porque a busca pela melhoria da qualidade do seu trabalho é intrínseca ao seu fazer. Esse compromisso requer também o reconhecimento dos limites da sua atuação. É dessa compreensão que emerge esse marcador que reuniu as marcações que manifestavam o comprometimento dos professores diante dos processos de inovação nas universidades em que atuavam.
- 4) Consciência material: Esse marcador emerge da compreensão de que um bom artífice conhece o material que tem em suas mãos, as ferramentas que dispõe e os gestos necessários para atingir seus objetivos, sabe identificar e colocar em prática as mudanças necessárias no seu fazer mantendo sua singularidade através de um jeito próprio de marcar presença em tudo que faz. Reuniu marcações que problematizavam o perfil dos estudante na contemporaneidade, tratavam das metodologias e tecnologias possíveis de serem incorporadas pelos professores em seu fazer, das resistências/aceitação às mudanças necessária no fazer docente no tempo de inovação e da capacidade do professor de deixar marcas naqueles que compartilham a sala de aula com ele.
- 5) Cooperação: Esse marcador emerge da compreensão de que a cooperação é um recurso adotado pelo artífice para compensar sua incompletude de competências e que precisa ser exercitada e

incentivada nos espaços de trabalho. Reuniu marcações que enfatizavam a importância do trabalho cooperativo entre professores.

- 6) Orgulho pelo próprio trabalho: Esse marcador emerge da compreensão de que todo o bom artífice tem orgulho do próprio trabalho e o reconhecimento do seu fazer o fortalece e o leva a querer melhorar cada vez mais. Reuniu as marcações que tartavam do reconhecimento do trabalho docente pelos estudantes e da satisfação sentida pelos professores ao poder exercer bem as suas funções.

Esta é a etapa do reconhecimento atento, que decorre do gesto do pouso, quando o pesquisador se lança e faz o convite para ver o que está acontecendo. E nesta hora, é preciso recalibrar o funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão. Diferente de um reconhecimento automático que, por ter como base e alvo a ação, tende a servir-se do que foi reconhecido, prolongando a percepção para obter efeitos úteis sem, contudo, produzir novos conhecimentos, o reconhecimento atento nos reconduz ao fenômeno para sublinhar seus contornos, criando novos territórios de observação e produzindo outros conhecimentos ao longo do percurso de pesquisa.

Embora todas as discussões e produções originadas das atividades realizadas no curso tenham contribuído para a escrita desta tese, tive o cuidado de trazer para o texto, como citação direta, apenas aquelas contribuições cujos participantes me autorizaram através de um termo livre e consentido (APÊNDICE A).

## **5.2 A tecelagem: docência universitária e artesanaria em tempos de inovação**

No capítulo de introdução desta tese explico que me senti provocada a pensar acerca da relação inovação e artesanaria na docência universitária a partir de uma passagem da obra *Esperando não se sabe o que*, publicada em 2018 por Jorge Larrosa, em que o autor sugere que o ofício do professor não é mais um ofício artesanal e tem sido quase que completamente

desqualificado a medida que, aquilo que hoje chamamos de práticas docentes, ou seja, a obra de suas mãos e maneiras, vem sendo convertida em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis para que os especialistas possam impor suas metodologias e, em relação a elas, formar e avaliar professores, esvaziando-os de toda a sua singularidade ou de qualquer coisa que se remetesse a sua maneira própria de fazer as coisas (LARROSA, 2018).

Para Larrosa (2020), existem hoje gigantescos dispositivos de homogeneização da linguagem da educação e, sobretudo, existe uma imposição desta nova linguagem por especialistas, transmitida verticalmente a professores e pesquisadores; uma linguagem que em um contexto de capitalismo flexível, foi rapidamente colonizada pela tecnologia, pela economia e pela psicologia e que nos parece natural e necessária, mas nada mais é do que uma linguagem que nos impuseram e continuam nos impondo com a nossa colaboração entusiasmada.

A afirmação de Larrosa (2020) vai ao encontro do que explica Ball (2020) acerca da maneira como o contexto neoliberal opera nas instituições de ensino. Para Ball (2020) o neoliberalismo, através das suas práticas e tecnologias, e “nos faz” - fala e age por meio da nossa linguagem, propósitos, decisões e relações sociais - e nos “reforma”, no sentido de produzir um corpo docente e discente mais dócil e produtivo, professores e estudantes mais responsáveis e empreendedores. Para o autor, somos convidados e incitados a tornarmo-nos mais efetivos e trabalharmos a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. É a performatividade “que ‘funciona’ mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas” (BALL, 2020, p.66-67), ou seja:

[...] quando aplicamos a nós mesmos, quando assumimos a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor, assim “melhoramos nossa produção” como parte de nossa autoavaliação e valorização dos outros. [...] quando chegamos a querer para nós mesmos aquilo que querem de nós.

Essa performatividade em educação tem como efeito de primeira ordem a reorientação das atividades pedagógicas e acadêmicas para aqueles que

estão susceptíveis a ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis para o grupo ou instituição. Como efeito de segunda ordem é que para muitos professores, isso modifica a forma pela qual eles experimentam seu trabalho e a satisfação que obtêm a partir dele - o seu sentido moral e de responsabilidade para com seus estudantes é distorcido. Ainda para Ball (2020), a prática pedagógica pode vir a ser experienciada como inautêntica e alienante.

Para Larrosa (2020), pensar a docência como artesanaria é ir à contracorrente do capitalismo cognitivo que fundamenta o mantra do aprender a aprender, do ensino por competências e das inteligências múltiplas, que insiste na conversão das instituições de ensino em empresas e da educação em investimento; que compreende o aluno como um talento a desenvolver e o professor como um facilitador de aprendizagens, um treinador de competências, um animador de sala de aula ou um gestor emocional. Pensar a docência como artesanaria é, portanto, situar-se à margem tanto da sua colonização psicológica que se apoia em teorias de aprendizagem para enfatizar de maneira exacerbada a aprendizagem em detrimento do ensino, quanto da sua colonização econômica, que transforma a educação em mercadoria e lhe impõe um vocabulário da área dos negócios que se apresentam como imperativos contemporâneos à educação: eficácia, resultados, qualidade, empreendedorismo e inovação.

Ainda para o autor, pensar docência como artesanaria é voltar a pensá-la como vocação e, através desta concepção, reivindicar a dignidade do ofício que, para o autor, parece ter se perdido já que falamos cada vez mais dos seus saberes, das suas competências, da eficácia e qualidade do professor, da sua profissionalização, mas cada vez menos dos seus gestos ou das suas maneiras.

A vocação, explica o autor, surge de pequenos esforços disciplinados, em que se prepara o terreno para uma atividade automotivada e sustentada ao longo da vida, algo cada vez mais difícil em uma sociedade de empregos flexíveis na qual existe “o impulso de fazer um bom trabalho”, mas se ignora “o desejo de dar sentido à vida” através deste trabalho. Vocação é uma espécie de narrativa de apoio na qual se relaciona a gradual acumulação de

conhecimentos e habilidades a convicções cada vez mais firmes de ter como destino fazer na vida exatamente o que se faz, ou seja, uma sensação de que a vida faz sentido.

Sentir-se vocacionado para algo é sentir que temos 'boas mãos' para aqueles gestos, que nossas mãos foram feitas para o que fazemos, que determinado fazer foi feito para nós, para a particular habilidade de nossas mãos. Encontrar uma vocação é encontrar algo no mundo que mereça ser cuidado, cultivado e amado. É sentir o chamado de algo ao qual possamos nos entregar ao cultivo e ao cuidado. E quando nos encontramos, nossas mãos são felizes.

Na sociedade do capitalismo flexível, encontramos muitas mãos vazias e gestos vagos, estereotipados, gestos de mãos que, sem ter tido tempo nem espaço para encontrar seu objeto, foram capturados pelos protocolos impessoais e mecânicos do fazer. Mãos que gesticulam no vazio, mãos mecânicas, que nem sequer conseguem distinguir aquilo que tocam.

Pensar a docência como artesanaria inclui, ainda, pensar a instituição de ensino. A universidade, por exemplo, é para os professores o que a padaria é para o padeiro, sua oficina, o lugar onde exerce seu ofício e onde estão suas matérias primas e suas ferramentas ou artefatos. Da mesma maneira que o vocabulário material da padaria é constitutivo do ofício do padeiro, o vocabulário material da universidade configura, em parte, o ofício do professor. Iniciar-se em um ofício, explica Larrosa (2020) é incorporar seu vocabulário material, saber chamar as coisas pelos nomes. Reconhecemos o artesão, não somente pelo que faz, mas pela maneira como fala do que faz.

Mas para este autor, a cultura econômico-empresarial arrasou a universidade e o ofício do professor. A universidade das competências e do aprender a aprender, a escola do conhecimento líquido já não pode ser o lugar do descobrimento da vocação, pois nela se cortam as mãos do professor, se ignora e despreza seus gestos; Neste lugar, o ensinam a falar outra língua, que já não caracteriza o seu ofício (LARROSA, 2018).

Entretanto, apesar de afirmar que o capitalismo contamina e arrasa os sonhos e torna tóxico tudo que toca, Larrosa (2020) acredita que haja a possibilidade de sobreviver nesses escombros. Apesar de considerar que a

universidade da aprendizagem produzida pelo capitalismo cognitivo se tornou um ambiente tóxico para qualquer maneira artesã de exercer o ofício de professor, o autor admite ser possível encontrar algumas práticas, que embora rotuladas como inovadoras, carreguem em si as características da artesanaria. Mas para isso, precisamos aprender a reconhecê-las e valorizá-las. Muitas vezes as maneiras interessantes de conduzir as aulas são invisíveis e clandestinas, entre outras coisas, porque não podem reduzir-se a uma metodologia.

A globalização é um processo inexorável, que não se abala diante de nossas súplicas ou rogos e cujo rigor e severidade não podem ser amenizados; Ela tem raízes em transformações econômicas e sociais profundas que afetam também o contexto da educação e trazendo imperativos que, em sua maioria, fogem do controle das instituições de ensino. Sendo assim, ainda que muitos professores resistam e queiram colocar-se na contracorrente ou à margem dos imperativos que o contexto lhes apresenta, este não é o caminho.

Esta pesquisa é, de certa forma, uma maneira através da qual busco reconhecer e valorizar, em um grupo de professores universitários imersos em processos de inovação, a maneira artesã de exercer o seu ofício; é uma tentativa de encontrar, pela maneira como professores falam e escrevem sobre a sua prática, vestígios da artesanaria docente.

Assim como Alliaud (2017) não associa a ideia de artesanaria à contracorrente dos imperativos contemporâneos. Penso que a compreensão de Sennett (2013) acerca da artesanaria é particularmente frutífera para abordar a docência diante do cenário educativo atual, com seus desafios e particularidades que o caracterizam. Uma docência que, cada vez mais, requer preparação. Uma preparação que não dissocie o pensamento da ação, tampouco deixe de fora o sentimento, que nos convoque a saber e poder fazê-la de maneira habilidosa, artesanal; Uma docência que nos ensine com as dificuldades que se apresentam, mas também com todas as possibilidades que abrem novos caminhos para a invenção, a experimentação e a inovação. Porque a docência como ação cotidiana, convoca e nos convoca às mudanças

permanentes, pequenas, talvez, mas que nos aproximam da grandeza de poder educar, formar e transformar os outros, a nós mesmos e ao mundo.

Ao pensar a docência em tempos de inovação e para poder pensa-la como artesanaria, desloco o foco da discussão das diferentes metodologias, da incorporação ou não de tecnologias, dos resultados quantificáveis obtidos por essa ou aquela avaliação, e olho para os hábitos que constituem um *ethos*, um modo de ser e de fazer assumido com devoção, com entrega e com respeito àquilo que se escolheu fazer.

### **5.2.1 A docência universitária e os desafios na contemporaneidade**

A palavra docente vem do latim *docens*, *docentis* e era o participio presente do verbo latino *docere*, que significa ensinar. Portanto, docente, de acordo com a etimologia da palavra, é aquele que ensina, instrui, informa. Já a palavra ensinar, tem sua origem no século XI, na língua francesa (*enseigner*), e no século XIII, na língua portuguesa; do baixo latim *insignare*, alteração de *insignire*, que significa indicar, designar, e que pode chegar a ser compreendido como ‘marcar’ com um sinal (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006; ANASTASIOU; ALVES, 2004). Vale notar que ‘marcar’ pode transmitir uma ideia de imposição, mas pode, por outro lado, indicar o nascimento de uma característica (ou do caráter) do estudante, uma vez que, em grego, sinal é *karakter*. O sentido moderno de ensinar (transmitir conhecimentos a um estudante) aparece no século XVII e, na verdade, reflete o surgimento da escola moderna e da organização do sistema escolar (CAMBI, 1999). Complementarmente, cabe frisar que o substantivo ‘ensino’ tem uma história igualmente complexa: de um sentido original de aula, chega, no século XVII, ao de ‘arte de transmitir conhecimentos’.

Contudo, ensinar, hoje, já não pode ser concebido como transmitir, de acordo com um planejamento prévio, um conjunto de conhecimentos adquiridos em algum momento da nossa formação, pois:

Quanto mais os alunos se empenham em arquivar os ‘depósitos’ que lhes são entregues, tanto menos agentes de sua transformação, como

sujeitos. Quanto mais lhes impõe a passividade, tanto mais, de maneira primária, ao invés de transformar o mundo, eles tendem a adaptar-se à realidade fragmentada contida nos ‘depósitos recebidos’ (FREIRE, 1996, p. 60)

Ensinar é, antes de tudo, criar, inventar, libertar-se de um roteiro. Provar o que sabemos/somos e ser posto à prova a cada encontro. Para ensinar, hoje, precisamos de conhecimentos, saberes e condições que nos permitam provar, experimentar, recriar e seguir aprendendo continuamente. Saberes que nos dêem abertura necessária para assumir os desafios superando as dificuldades que funcionam como inibidoras. Ensinar implica intervir com o outro em um sentido formador, transformador, emancipador, o que implica em saberes que vão além do conhecimento específico.

Mas o docente universitário, diferentemente do que acontece em outros níveis de ensino, se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão que exerce ou exercia no mundo do trabalho externo ao campo da educação. “O docente universitário reconhece a si mesmo por sua profissão de origem e identifica-se com o título que lhe foi conferido pela unidade acadêmica em que se graduou” (LUCARELLI, 2000, p.67) e seu prestígio não vem, na maioria das vezes, da docência universitária. Segundo Cunha (2004b, p.2), “a ideia de que ‘quem sabe fazer sabe ensinar’ deu, por muito tempo, sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” e encaminhou “a compreensão de que são os médicos que podem definir os currículos de medicina, os economistas farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura”.

Mais recentemente, a perspectiva de que a formação do professor do ensino superior requer apenas esforços na dimensão científica, materializados pela pós-graduação *Stricto Sensu* nos níveis de mestrado e doutorado, passou a vigorar, perpetuando a ideia de que, para o professor universitário, o importante é o conhecimento específico e o domínio das formas acadêmicas de sua produção.

Em ambos os casos, os conhecimentos pedagógicos são ignorados e o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior (PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Assim, a

docência se constituiu como um *habitus* para grande parte dos profissionais que nela atuam.

Por este motivo é que, ao problematizarmos a docência universitária na contemporaneidade, a temática que versa sobre o ‘tornar-se professor’ faz-se necessária como ponto de partida para as discussões do grupo. Assim, no primeiro exercício de pensamento proposto no curso de Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade, os professores-estudantes foram provocados a revisitar o passado e lembrar os caminhos que os fizeram chegar onde estão; foram provocados a pensar e escrever acerca de como se tornaram docentes universitários.

Nos memoriais escritos a partir dessa provocação e nas discussões que sucederam este exercício, foi possível encontrar alguns relatos que vão ao encontro desta perspectiva histórica de constituição da docência universitária e justificam a necessidade de uma contínua reflexão sobre o fazer docente neste nível de ensino, atenta ao conjunto de variáveis internas (projeto pedagógico institucional, currículo dos cursos, perfil dos estudantes) e externas (políticas de educação, mercado de trabalho, avanços da ciência) que se inter-relacionam e que trazem, para esta docência, dinamicidade e complexidade.

Contam alguns professores:

*Durante minha graduação em Engenharia Civil, em nenhum momento cogitei ser professor universitário, até mesmo em virtude da timidez que possuía. Na época, o objetivo era de atuar como Engenheiro, sendo que ainda durante a graduação me identifiquei muito com a área específica de engenharia geotécnica, na qual concentrei um empenho diferenciado, visando ser um projetista e consultor em tal área. [...] Fiz estágio na área de geotecnia em São Paulo, mas por questões financeiras, decidi abrir mão de atuar nesta área e vim para o RS. O sonho de voltar a atuar com geotecnia sempre se manteve vivo. Então mesmo trabalhando, com muito sacrifício cursei mestrado na área de geotecnia, mas ainda sem intenção de ser docente, mas sim de me qualificar como engenheiro. Ocorre que em 2011, então já mestre, fui indicado por um colega para ocupar sua vaga durante o decorrer do semestre como professor horista na Universidade [...] uma vez que ele estaria saindo para ocupar outro emprego. Então aceitei o desafio (PROFESSOR, D707, p.1).*

*Ao concluir o ensino médio, iniciei uma formação técnica em Enfermagem [...]. Após o término do curso, tive a oportunidade de iniciar minhas atividades como técnica em enfermagem, em um hospital de referência para a região nordeste do estado [...]. Após dois*

*anos trabalhando neste hospital [...], me inscrevi no vestibular para Enfermagem [...], fui aprovada e iniciei uma nova etapa na minha formação. Durante toda a graduação, continuei com trabalho/estudo. Foram seis anos de muito aprendizado e convivência com vários mestres, neste período por se tratar de um hospital-escola, durante meu trabalho participei de momentos de ensino com profissionais competentes. No último ano de graduação, me inscrevi em um curso de especialização a fim de me destacar na área em que atuava e ter uma oportunidade de inserção na nova função. Ao concluir a graduação, fui convidada para assumir a UTI Pediátrica no mesmo hospital, com igual complexidade. Depois de dois anos [...] estava em casa e recebi uma ligação da coordenadora do curso de Enfermagem da Universidade solicitando marcar um horário para conversarmos. Eu nunca poderia imaginar o que estava por acontecer... eis que a coordenadora me informa que eu havia sido indicada pelo colegiado do curso, para fazer parte do grupo de professores.. [...] aceitei este desafio (PROFESSORA, D671, p. 1-2).*

*Sou formado em Odontologia [...] e desde então como a maioria dos cirurgiões-dentistas, atuo em meu consultório particular e no serviço público. [...] Em 2007 concluí minha especialização [...], o que me abriu a possibilidade de expandir minha atuação para o ambiente hospitalar. Durante a minha formação, nunca considerei a hipótese de seguir para a academia. Apesar de ser bolsista durante a graduação, o mundo da pesquisa nunca me atraiu de forma forte. E, como em nosso país a docência está umbilicalmente ligada à produção científica, ser professor simplesmente não era uma possibilidade. Com o passar dos anos e com a formação profissional já “concluída”, minha clínica estabilizou-se. [...] Porém, a vontade de estudar não morreu. Mas, como já estava ultra especializado em minha área (lato sensu), o caminho natural seria uma pós graduação strictu sensu. Como a Universidade de minha cidade [...] estava abrindo o curso de Odontologia, resolvi iniciar essa nova empreitada. Sabia que os assuntos relativos à pesquisa não iriam tocar-me. Porém, as disciplinas relacionadas à educação e pedagogia faziam meu “olho brilhar”. [...] Quando me perguntam o motivo de ter escolhido ser professor, não tenho uma resposta. Apesar de todas as dificuldades inerentes ao ofício e o desafio de conciliar três empregos, poder ensinar e fazer a diferença na vida dos estudantes me motiva e me alegra demais (PROFESSOR, D683, p. 1).*

Nos trechos selecionados, percebe-se que a possibilidade de exercer a docência universitária surgiu como uma espécie de reconhecimento do trabalho que estes profissionais exerciam em suas áreas específicas, como uma forma alternativa ou conjugada de inserção no mercado de trabalho. Nenhum dos três profissionais planejou ser docente universitário, tampouco preparou-se para isto. O engenheiro viu na docência uma possibilidade de continuar próximo do campo de atuação preferencial; a enfermeira relata que sua dedicação e busca por complementar a formação objetivavam alcançar novas funções dentro do campo da enfermagem; e o dentista motivou-se com

esta possibilidade de exercer a docência somente quando vê surgir o curso de odontologia na sua cidade e vislumbrou a possibilidade de assumir uma terceira atividade, “*um complemento de renda*” (PROFESSORES, D767, p.1). Estes profissionais, como tantos outros, adentram o campo da educação carregando, muitas vezes, uma imensa bagagem de conhecimentos e saberes das suas respectivas áreas de atuação, mas na maioria das vezes, nunca se questionam sobre o que significa a docência.

Ao aceitar o desafio, os professores que escreveram as memórias acima, provavelmente sentiam-se preparados do ponto de vista do conhecimento específico e da prática profissional, já que dos professores universitários costumava-se esperar um sólido conhecimento do campo científico da sua área alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional capaz de legitimar esse saber no espaço da prática. Mas logo perceberam que tais conhecimentos não bastavam para o exercício da docência, assim como nos contam outros de seus colegas:

*Possuía propriedade dos assuntos que abordava em aula, pois eram recortes da minha vivência durante 12 anos, mas o que me faltava era como explicar, como demonstrar aos alunos a minha vivência e conhecimento técnico, isso infelizmente não havia aprendido na graduação, nem no hospital e não era nada fácil. Para tal desafio, tentava “imitar” os meus professores do ensino superior, utilizando estratégias que me pareciam adequadas e que em algum momento me permitiram agregar conteúdo. Ao final do 1º semestre, novas turmas surgiram e eu continuei na docência e percebi que já estava mais que na hora de me especializar, fui então, em busca do tão sonhado mestrado, pois tinha convicção que ele seria a fundamentação que faltava para me instrumentalizar para o ensino. Posso dizer que foram ótimas experiências, mas insuficientes. Os mestrados são voltados para a pesquisa, que estão diretamente ligadas com o ensino superior, mas não preparam um profissional com formação semelhante à minha para a docência (PROFESSORA, D671, p. 1-2).*

*A profissão de professor aconteceu de forma totalmente acidental. Muito embora, neta de avó professora, com tias professoras, não foi este o estímulo que acabou gerando meu trabalho nos últimos 24 anos. Na via totalmente contrária, minha escolha foi pela área de engenharia elétrica e por ser uma profissional pesquisadora. No entanto, pelo embalo da vida, um dia fui convidada a experimentar. Gostei e não parei mais de aprender. Após um período de aproximadamente 10 anos como profissional de mercado, trabalhando como engenheira em empresas de desenvolvimento de tecnologia, [...] a carreira docente iniciou com um convite para participar da composição do corpo docente do Curso Tecnólogo em Processamento de Dados. O conteúdo da disciplina a ser trabalhada envolvia conhecimentos da área de domínio da Engenharia Elétrica, então*

*preparar os materiais para a aula foi uma atividade suave. No entanto, a inexperiência e a falta de formação teórica para a sala de aula levaram a um esforço significativo (PROFESSORA, D723, p.1).*

Alguns professores relembram que descobriram a vocação para a docência a partir do envolvimento com as monitorias de ensino. Contam que, ao longo da sua formação no campo específico, sentiam-se realizados ao poder experimentar a docência, ensinando o que já sabiam aos demais colegas. Ao buscar uma monitoria, para além do benefício financeiro e da oportunidade de enriquecer sua formação, o estudante tem a possibilidade de experimentar, ainda que parcialmente e de uma forma muito amadora, a complexidade do fazer docente (DANTAS, 2014; VENTURA; SILVA; GALVÃO, 2015), como contam um arquiteto e uma médica:

*Meu pai é agrimensor [...]. Comecei a ajudá-lo em suas atividades e a me interessar pelas áreas de conhecimento das engenharias. Dessa forma, fui cursar o Técnico em Agrimensura. Interessei-me em participar de monitorias de ensino em horários extraclasse e, dessa forma, os colegas de curso que eu ajudava elogiavam a facilidade que eu tinha para transmitir o conteúdo. Logo após o término do curso técnico ingressei no curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e novamente procurei as monitorias de ensino na instituição, tendo o mesmo desempenho comentado anteriormente. No último semestre de graduação, comecei a participar como aluno ouvinte, no mestrado em Engenharia Civil e após a conclusão da graduação me matriculei efetivamente. No mesmo semestre da conclusão do mestrado, fui convidado para ser professor em duas instituições (PROFESSOR, D319, p.1).*

*Pensando nas lembranças mais remotas da minha infância, lembro bem que após cada turno no colégio, assim chamávamos na época, ia direto para casa, almoçava e como que numa tarefa programada, quase obrigatória, iniciava o turno da tarde com meus alunos imaginários. [...] gostava de dar aulas, mas eu não pensava em ser professora, nunca pensei, apenas gostava de brincar dando aula, e já sabia o que eu queria fazer profissionalmente: Queria ser cirurgiã. No quinto ano da faculdade comecei a trabalhar auxiliando e acompanhando um cirurgião, na verdade um grande mestre, e a partir daí vivenciei para não dizer de tudo, quase tudo. [...] me formei e continuei a trabalhar com ele. Na residência em cirurgia geral eu estava direto ao lado dos estudantes, era sempre uma grande equipe. Os alunos do professor passavam na equipe cirúrgica em grupos, [...] a cada duas semanas, [...] e querendo ou não acabamos ensinando, demonstrando. [...]. Após concluir o mestrado, me dirigi ao coordenador de curso da faculdade de medicina da época e me ofereci, dizendo que se achasse que eu teria aproveitamento na academia, eu estaria à disposição. Não demorou um ano e me chamaram para me integrar ao corpo docente da Escola de Medicina (PROFESSORA, D660, p. 1-2).*

Dantas (2014), ao estudar a monitoria de ensino como fonte de saberes à docência, afirma que, de fato, o interesse pela monitoria proporciona incentivo à docência superior e creio que se possa dizer o mesmo da iniciação científica. Não raramente encontramos professores que no decorrer da sua formação foram bolsistas de iniciação científica e a partir disso passaram a vislumbrar a possibilidade de seguir a carreira docente no ensino superior, dando continuidade aos estudos nos cursos de Mestrado e Doutorado:

*Com o passar dos anos e evolução no curso, comecei a me interessar pela área da pesquisa. Iniciei como bolsista de iniciação científica em 2006 e segui assim até a conclusão do curso. Foi neste período que vislumbrei a possibilidade de seguir a carreira acadêmica, que até então, eu desconhecia totalmente. Nunca tinha imaginado que sendo engenheira, eu também poderia ser professora! A partir de então decidi seguir a carreira acadêmica. Iniciei o mestrado logo após a formatura. [...] Em 2011 defendi o mestrado e iniciei o doutorado. (PROFESSORA, D622, p.1-2).*

Desta forma se desenha um novo percurso até a docência universitária, cada vez mais comum em nossas universidades: se antes predominava a contratação de profissionais experientes recrutados sob a lógica do ‘quem sabe fazer, sabe ensinar’, agora temos nas ‘salas de aula’, um número expressivo de egressos da pós-graduação que se dedicaram exclusivamente à carreira de estudante. Estes jovens professores, assim como os profissionais de notório saber, também chegam à sala de aula sem qualquer preparação para a docência. E o que é mais preocupante: chegam também, sem nenhuma experiência profissional na área em que irão lecionar.

Os programas de *stricto sensu*, explicitados pela Lei 9394/96 como formação preferencial aos professores universitários, são vistos como um caminho natural para quem deseja seguir a carreira docente. Entretanto, os mestrados e doutorados, nas mais diferentes áreas do conhecimento, são voltados para a formação do pesquisador nas áreas específicas, o que corresponde a apenas uma das dimensões da atividade docente no ensino superior. Salvo os mestrados profissionais voltados para o ensino, dificilmente estes programas abordam temáticas importantes a serem

consideradas na formação do docente do ensino superior, tais como a apropriação de definições acerca dos conceitos de ensino e de aprendizagem, da concepção e gestão de currículo, da interdisciplinaridade, da relação professor-estudante, estudante-estudante, da articulação entre teoria e prática, das tecnologias educacionais, da concepção do processo de avaliação e do planejamento como atividade profissional e política (MASSETO, 2012).

Assim, mesmo quando o currículo de tais cursos contempla um componente curricular com ênfase pedagógica ou abre a possibilidade do estudante fazer um estágio docente, este não garante o preparo necessário para o exercício da docência como comenta a jornalista, a engenheira e a arquiteta, agora professoras universitárias:

*Formei-me em setembro de 2005, já trabalhando na área, e em novembro do mesmo ano fui aprovada na seleção de mestrado em Comunicação e Informação [...]. Em 2010 ingressei no doutorado, no mesmo programa. Os estágios docentes que vivenciei na pós-graduação foram intensos e desafiadores. No primeiro deles eu fiquei tão nervosa que nem de longe conseguia sentir aquele gostinho que eu experimentava na infância, quando brincava de dar aulas ou auxiliava a minha mãe nas suas tarefas de professora. O mestrado e o doutorado (pelo menos na minha experiência) não me prepararam para ser professora. Apenas para ser pesquisadora (PROFESSORA, D670, p. 1-2).*

*Durante o mestrado tive a primeira experiência docente, como os programas de pós-graduação em engenharia (pelo menos o que eu cursei) não nos dão uma formação pedagógica, as experiências acabam sendo apenas de transmissão de conteúdo (PROFESSORA, D622, p.1-2).*

*Minhas primeiras experiências como professora do ensino superior não foram as melhores. Durante o mestrado procurei fazer o estágio em docência, mesmo não sendo obrigatório, pois já me imaginava professora, mas [...] foi muito aquém do que penso que poderia ter sido. [...] eu substituí a minha orientadora quando ela precisava ir a eventos. Minhas aulas se resumiam a uma pequena palestra ou monólogo. Eu acabava falando rápido demais todo o conteúdo e não havia espaço para a escuta, minha preocupação era despejar o conteúdo. [...] Era uma repetição de como fazia a orientadora e outros professores que tive. Eu não tinha outra referência para fazer diferente (PROFESSORA, D679, p.1).*

Campos (2012) relata que cerca de um total de 980 mestrandos e doutorandos entrevistados em uma pesquisa que objetivou apreender os sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior

para discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de diversas áreas do conhecimento e regiões do país, 97% realmente acreditavam que estariam preparados para a docência no ensino superior após concluírem esta etapa da sua formação. O mais curioso é que 61% destes afirmaram que no currículo dos seus cursos não havia qualquer componente curricular direcionado aos conhecimentos pedagógicos. Para a mesma autora, isso pode evidenciar, por um lado, o desconhecimento do trabalho docente e, por outro, a desvalorização do conhecimento pedagógico, uma vez que o que os torna habilitados para exercer tal função é o título alcançado e a competência para a pesquisa.

Como explicação para esta desvalorização dos conhecimentos pedagógicos, Cunha (2006a) argumenta que tais conhecimentos se constituíram distantes do campo universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação científica. De forma geral, o foco principal da pedagogia sempre foi a criança, honrando a origem grega da palavra - *paidós* (criança) + *agogos* (condutor), mas construindo uma imagem social distorcida da sua amplitude e complexidade. E mesmo quando se passa a falar em pedagogia universitária e quando as universidades passam a ofertar espaços de formação continuada a seus professores, a ênfase é dada a sua condição instrumental. Não raras vezes, afirma Cunha (2006a), a formação para a docência universitária foi compreendida como um conjunto de normas e prescrições que serviriam, na perspectiva da racionalidade técnica, para garantir a boa condução da aula universitária. As teorias epistemológicas, a didática e outros conhecimentos pedagógicos eram vistos como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, que poderiam apresentar receitas eficazes às diferentes situações no contexto da sala de aula.

Mas esta visão limitada e naturalizada sobre o fazer docente começa a ser superada quando os docentes universitários se deparam com a complexidade da docência. É diante dos desafios da sala de aula que compreendem que existem saberes próprios e inerentes a esta atividade, assim como em qualquer outra.

Segundo Masetto e Gaeta (2013), para ser docente universitário, somente boa vontade e formação técnica já não bastam. O professor neste nível de ensino precisa desenvolver competências diferenciadas, voltadas à universidade do século XXI e ao perfil de estudante que ela recebe. Nesse sentido, os autores defendem o ofício docente no Ensino Superior, está inserido em um contexto de saberes, conhecimentos, habilidades e se articula em três grandes áreas: a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política da ação docente.

Há quem diga que a docência “*parece estar a cada dia mais complexa, muito, talvez, porque agora, somos nós quem a estamos vivenciando*” (PROFESSOR, D69; PROFESSOR, D29), mas também por todo o contexto de mudanças sociais e culturais que ocorreram nas últimas décadas e se acentuaram com o passar dos anos, passando a exigir outros conhecimentos, habilidades e atitudes do docente universitário.

*Ser professor universitário hoje requer uma constante inquietação frente aos desafios da sala de aula, do mercado de trabalho e das exigências institucionais. O fazer docente não se limita ao domínio técnico de sua área de conhecimento, sendo indispensável somar competências e habilidades que ultrapassam os conceitos básicos da sua carreira profissional, buscar desenvolver valores éticos, políticos, tecnológicos e de cidadania, bem como provocar os acadêmicos a participar deste processo através de práticas metodológicas mais ativas e inovadoras, a construírem a sua formação profissional e de vida, enquanto sujeito. O professor deve assumir o papel de mediador (aluno-IES-sociedade) neste longo processo complexo que é a aprendizagem (PROFESSOR, D161, p. 3).*

Se até agora nos apoiamos nas experiências que protagonizamos como estudantes e nos conhecimentos práticos consolidados pelo exercício profissional no campo específico externo à educação, e garantimos, pela imitação da forma como fomos ensinados, uma ‘transmissão de conhecimentos’ mais ou menos eficiente aos nossos estudantes, hoje isso parece não ser suficiente:

*Tenho notado que algumas ações minhas já não têm mais a mesma resposta dos alunos. Antes eu [...] sempre conseguia um resultado que me satisfazia como professora, agora, nem sempre isso tem acontecido. [...] Já não me basta estudar química. Preciso estudar softwares [...], ferramentas de tratamento de dados [...] e de pesquisa,*

*estender o olhar dos livros para as pesquisas recentemente publicadas* (PROFESSORA, D137, p. 3).

O fato é que o perfil dos nossos estudantes está cada vez mais diversificado e, também por essa razão, somos convidados a experimentar novas modalidades, novas metodologias, novas tecnologias e a acionar saberes e competências que nos conduzam, na maioria das vezes, a tecer nosso próprio itinerário, caracterizando, assim, a docência como um espaço de produção autoral.

*Nesta viragem disruptiva educacional decorrente da evolução tecnológica, especialmente, no que se refere a era digital, verifica-se que o método tradicional de ensino não dá mais conta das expectativas dos educandos, porquanto estes, em vistas de suas interações com as máquinas digitais em que acabam sendo protagonistas de alguma maneira de seu próprio “conhecimento”, exigem que o professor, minimamente, para capturar-lhes a atenção, desenvolva suas aulas com o mesmo dinamismo e fluidez com o que os educandos se relacionam o seu mundo digital, incluindo aí toda a ferramentaria tecnológica, bem como as inter-relações com as máquinas e com os seus semelhantes* (PROFESSOR, D185, p. 1).

Além disso, as características da nova geração de estudantes, o acesso fácil e rápido, possibilitado pelas tecnologias, a um mundo de informações têm provocado muita ansiedade e insegurança nos professores universitários, mesmo nos mais experientes: *“Percebo a angústia de muitos colegas com as características do que costumam chamar de nova geração de estudantes, para a qual, nada do que temos a ensinar parece interessar”* (PROFESSOR, D130, p.4).

Do docente universitário espera-se, ainda, a capacidade de reflexão e compreensão das dimensões sociopolíticas, histórico-culturais, pedagógicas e metodológicas; de conhecer a dimensão ética da profissão, sendo capaz de contemplar, em suas abordagens, os contextos sociais, as problemáticas contemporâneas, os valores democráticos, além do domínio dos conteúdos e de seu significado em diferentes cenários e sua articulação interdisciplinar; de se apropriar das temáticas específicas dos novos cenários sociais e culturais, das subjetividades de quem aprende, das novas tecnologias da informação e da comunicação.

A Engenheira Química, hoje professora universitária, desabafa:

*Para mim, que tenho pouca experiência docente (4 anos), este é um grande desafio. Ainda tenho muita dificuldade de ensinar diferente da forma tradicional com a qual fui ensinada na minha graduação. Mais do que aplicar metodologias e tecnologias, é necessário entender o porquê da sua utilização, o que se espera obter do aluno e como avaliar este aprendizado. E para isso, é necessário planejamento, que, novamente, demanda tempo e conhecimento (PROFESSORA, D652, p.8).*

Os currículos nos quais lecionamos vem sendo reinventados não apenas para atender as demandas do capital flexível, muitas delas convertidas em políticas de educação superior, mas também para dialogar com a nova geração de estudantes, com os avanços da ciência e com as mudanças culturais. Os novos projetos pedagógicos buscam uma articulação da teoria com a prática de forma mais qualificada, a partir de exemplos contextualizados com relação aos problemas práticos e a promoção da compreensão da interdisciplinaridade no contexto laboral.

*Em nossa IES [...] passamos por um processo de readequação dos cursos visando atender exigências expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), tais como do perfil do egresso, as competências, habilidades e os conteúdos curriculares para atender os diferentes campos de formação. [...] Nessa perspectiva ocorreu uma profunda modificação na proposta pedagógica curricular e na metodologia de ensino dos docentes, pois como salienta Sacristán (1999, p. 61) “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (PROFESSOR, D184, p. 1).*

Neste contexto, para além do conhecimento teórico da área específica que sempre foi enfatizado na academia, os saberes produzidos a partir da prática profissional do agora docente parecem que estão, a cada dia, mais valorizados no ensino superior. Ao encontro desta reflexão, comenta outra professora:

*O conhecimento teórico é fundamental em qualquer curso, [...] mas vejo como de extrema importância o conhecimento de mercado. Fica complicado falar de Administração ou de planejamento de Turismo, por exemplo, sem ter vivenciado a prática profissional (PROFESSOR, D30, p. 4).*

Mas se por um lado os conhecimentos e saberes específicos da área de atuação do docente tornam-se cada vez mais importantes, por outro, os conhecimentos pedagógico e didático e os saberes da docência tornam-se cada vez mais necessários para que o docente possa planejar situações de aprendizagem que articulem componentes curriculares diversos em atividades de ensino, pesquisa e extensão e aproximem os conhecimentos produzidos na Universidade dos problemas reais da sociedade.

*Aproximar os saberes profissionais e os conhecimentos universitários[...] e ampliar pesquisas e reflexões sobre as próprias práticas de ensino tem sido nosso grande desafio como docentes, além da qualificação e aperfeiçoamento constante do nosso fazer docente (PROFESSOR, D106, p. 3).*

Se a capacidade de articular teoria-prática no campo específico torna-se, a cada dia, mais necessária ao professor universitário, a articulação teoria-prática no campo da docência não é diferente. Compreende-se que na medida em que somos capazes de teorizar nossas práticas, produzimos sentidos a estas, enquanto as teorias, articuladas à prática, adquirem importância histórica, social e material (CARR, 1990).

*Acredito que, na complexidade da docência universitária, muitas vezes deixamos algumas competências de lado e não atuamos de forma coesa em todas as suas dimensões. Mas em alguns momentos da trajetória docente é necessário refletir acerca do que estamos fazendo e se os estudantes estão, de fato, aprendendo (PROFESSOR, D10, p.9).*

Para dar conta da necessidade de formação na contemporaneidade, neste processo de reinvenção, as universidades comunitárias buscam superar os enfoques tecnológicos, funcionais, burocratizantes, aproximando-se de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário. Estão se propondo a ser, mais do que um lugar onde se aprende uma profissão, no qual, por muito tempo, se reproduziu o conhecimento dominante, para ser também um espaço de manifestação da vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos com a comunidade e assim, revelar um modo de conhecer e

portanto, de ensinar a viver no mundo; de ensinar a complexidade do ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária e ambiental (IMBERNÓN, 2011). Mas essa reinvenção só será possível a partir da reinvenção da docência.

*O principal desafio trazido na atualidade é romper com o cartesianismo, isto é, o conhecimento fragmentado sem pensar o indivíduo como um todo. Entende-se que hoje o conhecimento deve ser colocado de forma interdisciplinar e transdisciplinarmente, pois as matérias se conectam. [...] Depreende-se que esta orientação impõe que a construção dos currículos dos cursos com as suas disciplinas sejam pensadas de forma a se inter-relacionarem e, não de forma fragmentada como antigamente. Para isso, faz-se necessário que nós professores continuamente nos aperfeiçoemos, o que não é tarefa fácil, principalmente, quando se é fruto de um modelo educacional tradicional em que o professor ditava e o aluno escrevia, sem ao menos se ater ao que escrevia (PROFESSOR, D185, p.1).*

*Em [...] 2017, a Universidade lançou seu plano estratégico correspondente aos anos de 2016-2022 como um documento de referência para a inovação didático-pedagógica, no qual seu principal foco é “educar pela pesquisa”. Entre os objetivos, está a inovação pedagógica na sala de aula; inovação nos espaços de aprendizagem e inserção da pesquisa nos currículos. Ou seja, os currículos dos cursos foram atualizados para melhor atender as demandas do mercado, para englobar as ferramentas tecnológicas, para respeitar esse novo egresso que se posiciona como um sujeito autônomo e corresponsável pela própria formação e para contemplar uma comunidade oferecendo pesquisas e práticas que transformam os meios nas quais elas atuam (PROFESSOR, D223, p. 3).*

*Na contramão da proposta meramente mercadológica, predominante nos dias atuais no ensino superior, existe o ensino pautado na autonomia, solidariedade e responsabilidade proposto pelas instituições de ensino de perfil comunitário, que precisam atender as demandas e anseios da sociedade na qual está inserida. E esse é o grande desafio da docência nessas instituições, pois o professor deve estar a tento às mudanças do contexto, para refleti-las e inseri-las no processo de formação de futuros profissionais reflexivos e participativos (PROFESSOR, D184, p.1).*

Para lidar com estes desafios, as ações institucionais de formação do docente universitário precisam transcender a atualização científica, pedagógica e didática e se transformarem em oportunidades de criação de espaços de participação e reflexão. Neste processo de inovação, o professor não pode ser visto como um técnico que implementa inovações prescritivas e soluções elaboradas por especialistas externos à sua ‘sala de aula’ - o que causa o mal-estar docente, o sentimento de culpa por sua não adequação; as

ações de formação permanente precisam colocá-lo em situações de pesquisa-ação, suscitando a inventividade didática, a diversificação de itinerários formativos e a capacidade de adaptá-los segundo seus efeitos.

Mais do que pretensamente ensinar, talvez a potência da formação do professor universitário esteja na circulação da palavra, no gesto, na interrogação; no movimento de inquietação permanente, de desconfiança que acompanha o processo de formação enquanto transformação - um percurso autoral, singular e coletivo. Segundo Ribeiro e Sampaio (2020), talvez esta potência esteja nos silêncios que separam os professores e os velam, nas palavras silenciadas, nas palavras mal digeridas, nos incômodos gerados. Porque a formação do docente universitário não acontece em um espaço determinado, em um tempo delimitado; “ela é vivida entre, na distância que nos une e nos separa, naquilo que não podemos prever nem controlar, dada sua dimensão acontecimental” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 208). Para além do capacitar/atualizar, que muitas vezes deixam as coisas como sempre foram, talvez seja o momento de investir também na escuta como lugar de aprendizado, de (trans)formação, de conversa.

Mais do que nunca, é preciso preparar professores fortalecidos em seu ofício, ou seja, capazes de inventar caminhos, de conhecer-se e de se fazerem reconhecer, para que não evapore ao menor sinal de mudança. Professores artesãos, comprometidos com seu fazer, com o aperfeiçoamento permanente da sua ação, capazes de identificar e colocar em prática as mudanças necessárias no seu ofício sem perder a autoria e o orgulho pelo trabalho realizado.

### **5.2.2 A artesanaria docente em tempos de inovação**

A concepção de docência como artesanaria alcança um compromisso com o que se está fazendo, tanto com o sentimento como com o pensamento implicado no desenvolvimento do que se está produzindo (ALLIAUD, 2017). Esse fazer, que supera a dimensão instrumental, nos coloca nas mãos a possibilidade de formação/transformação de pessoas, de apresentar um

mundo para as novas gerações e prepará-las para que possam renovar este mundo que compartilhamos.

*Somos responsáveis por muitas vidas. Para algumas, inclusive, somos exemplos. Meu grande desafio é dar conta da minha importância na vida dos alunos. Meu trabalho se constitui em deixar marcas positivas e não apenas em transmitir conhecimento (PROFESSOR, D87, P. 3).*

Por isso, não se trata de fazê-lo de qualquer maneira. Tampouco consiste em fazê-lo bem por uma possibilidade de ascensão, de uma recompensa material; nem mesmo de fazê-lo a qualquer preço, custe o que custar, sacrificando-nos por uma causa (sentido de 'vocação' no passado). O compromisso é com o que somos e com o que fazemos porque escolhemos fazer - ser professor. E ao escolher tal ofício, nos comprometemos em fazê-lo bem:

*Somente a partir do comprometimento do professor com a sua prática pedagógica será possível acompanhar as mudanças e as dinâmicas inerentes ao processo de transformação do ensino. A partir do diálogo com seus pares e da reflexão sobre a própria prática será possível enfrentar os desafios que se apresentam (PROFESSOR, D7, p. 7).*

Buscar fazer bem se converte, desse modo, em um impulso intrínseco da tarefa pedagógica e nos conduz a querer melhorar, a alcançar a qualidade, e com ela, a satisfação.

Reconhecer-se como transformador de si e das pessoas com quem age implica também renunciar à onipotência refletida no desejo de querer ir além, reconhecendo e permitindo que o estudante também seja autor da sua própria aprendizagem. Implica em saber a diferença entre agir com os estudantes para que eles aprendam ou determinar o que eles devem aprender; implica entregar-se, e até mesmo em submeter-se, ao imprevisível que pode surgir ao agir com pessoas e suas singularidades:

*Percebo que muitos colegas se preocupam em como lidar com os jovens... Penso que a melhor forma é respeitar a individualidade dos mesmos, [...] considerá-los maduros, responsáveis e cientes das consequências envolvidas. A vida é assim! Devemos agir, sem perder o foco da nossa função na sala de aula, como responsáveis pela condução do processo de ensino-aprendizagem, mostrando as responsabilidades de cada um, inclusive as minhas (PROFESSOR, D21, p. 5).*

O docente que se reconhece como transformador de si e das pessoas com quem age compreende que os afetos do ato educativo não estão determinados e que é preciso encontrar, em cada contexto, pontos de apoio para trazer a alegria<sup>32</sup> aos estudantes. Ao contrário, se acredita que a transformação não é possível, opta pelo caminho da resistência e trata de encontrar culpados para possíveis resultados indesejados.

*Entendo que o desafio do professor é conceber a docência como um ato singular e complexo que se constrói no coletivo. Docência como atividade criativa com o protagonismo do professor e do aluno (PROFESSOR, D33, p.8).*

Sabemos que nenhum professor está isento do fracasso. Em educação, nem todas as ações ou decisões produzem os mesmos resultados ainda que nas mesmas circunstâncias. Não há receitas que garantam o êxito do ato educativo. É preciso crer e estar convencido de que todos podem aprender, mas também é necessário reconhecer que o estudante tem poder sobre seu próprio ato de conhecer. Neste sentido:

*Administrar a frustração de uma aula mal sucedida faz parte também das competências pedagógicas de um bom professor. É preciso compreender que o sucesso de uma aula depende também da predisposição dos alunos. Uma mesma metodologia aplicada em duas turmas diferentes pode trazer resultados completamente opostos, e a nós, fica o desafio de entender esses motivos, dando a volta por cima, sem desmotivar e sem julgar que isso ou aquilo não dá certo. Há momentos em que uma simples aula ou a apresentação de um trabalho nos surpreende positivamente e compensa o restante, [...] o que nos exige bastante energia (PROFESSOR, D87, p. 12).*

Professores podem e devem favorecer a aprendizagem, mas existe a possibilidade do estudante renunciar a ela. Assim, o ato educativo pode ser dimensionado como necessário e obrigatório, mas limitado pelo poder do estudante, coautor da ação, que precisa querer aprender.

Para Meirieu (2006), ensinar é organizar o confronto com o saber e proporcionar a ajuda necessária para fazê-lo próprio. Ensinar é despertar dúvidas. Ao professor cabe solicitar o comprometimento dos estudantes e

---

<sup>32</sup> Um afeto de alegria acontece quando uma afecção nos leva para uma potência maior de ser e agir no mundo; quando acontece o que Spinoza (2009) chama de bom-encontro. Os bons encontros são sempre um momento onde nos tornamos mais próximos do mundo e de nós mesmos, ampliando a nossa capacidade de afetar e ser afetado.

por a disposição os recursos sem os quais estes não poderão obter bons resultados em sua aprendizagem.

*Nossa função como professores é promover estratégias que permitam o envolvimento e comprometimento dos estudantes com seu próprio processo de aprendizagem, incentivando suas potencialidades e contribuindo para a formação de cidadãos capazes de atuar e transformar a si e à sociedade (PROFESSOR, D7, p. 7).*

Uma boa docência não consiste em excessivo cuidado nem abandono, mas adota um caráter inquietante do encontro, do bom encontro, com o desconhecido e oferece a tranquilidade necessária para o aprender. Sua missão é caminhar ao lado do estudante, até que sua presença já não seja mais necessária.

A docência, para constituir-se como artesanania, requer do docente que a exerce, a capacidade de refletir a sua prática e de manter uma relação aberta entre o conhecimento tácito que a sustenta e o conhecimento reflexivo que a desafia a melhorar continuamente.

O ofício de professor, afirma Larrosa (2020), se exerce em um tempo cíclico, quase campesino. O tempo de quem trabalha no campo se ajusta ao ciclo natural em que tudo acaba, morre, desaparece, mas também volta, retorna, recomeça. Semear, cuidar, colher. Os ciclos se repetem... O campesino pode semear sempre da mesma forma, mas sabe que os cuidados necessários vão depender de uma série de fatores, muitos sobre os quais ele não tem controle. Por isso, ainda que tenha se esforçado ao máximo para fazer o seu melhor, às vezes a colheita pode ser ruim, tornar-se uma decepção ou até mesmo uma tragédia; mas ele sabe que terá a chance de recomeçar. Às vezes, a colheita é boa, o que lhe enche de orgulho; mas nada garante que a próxima também será. Por isso, após cada colheita, independente dos resultados, há um tempo de espera, de avaliação das decisões tomadas diante dos imprevistos e dos resultados obtidos, de aperfeiçoamento das habilidades, de reparação e preparação das ferramentas, da terra, das forças. Logo voltará a semear, a cuidar e a colher, só que agora, mais experiente. Por isso, um ciclo que recomeça é sempre uma oportunidade de repetir de maneira diferente, na esperança de colher novos frutos. Assim é a docência...

*Todos os semestres, novas turmas, outros alunos para o mesmo professor 'artesão'? O mesmo professor? Certamente que não. Ele se constitui de forma diferente a cada experiência formativa no processo da 'artesanía de dar aula'. A mesma atividade pensada para um grupo de alunos, do mesmo ano, no turno da manhã, não é sentido do mesmo modo, nem pelo professor, muito menos pelos alunos no turno da tarde (PROFESSOR, D186, p.1).*

Não há, como vimos, um percurso traçado que ofereça todos os conhecimentos e saberes necessários à docência universitária. Não existe um tempo de formação identificável para o docente universitário; trata-se de um tempo singular, que resiste à dança das horas, desobedece à linearidade do tempo cronológico, entrelaça presente e passado. O caminho da formação do professor universitário, repleto de persistências e de resistências, de multiplicidades e de singularidades, é feito ao caminhar e, para Imbernón (2011), o eixo fundamental dessa formação é o desenvolvimento da sua capacidade de refletir, após cada ciclo (que pode ser uma aula ou um conjunto delas), a própria prática, revisando os pressupostos que sustentam suas ações e decisões, pois o formativo não é uma seta de alguém em direção a outro, tampouco um processo alheio a quem o vive.

Carlos Skliar, em conversa com dois educadores explica que cada um experiencia sua formação em um percurso único, irrepitível, pessoal, ainda que habitado por tantas outras existências; a formação é feita de encontros e desencontros e não necessariamente de decisões pessoais ou de uma tomada de consciência, de repente. Muitas pessoas podem te falar ao ouvido da importância desse ou daquele conhecimento, de experimentar essa ou aquela metodologia, mas na verdade, tem um momento em que isso precisa acontecer contigo mesmo. Um momento em que você sente: 'Eu já sei que é importante, mas hoje eu descobri esse fato no meu corpo'; "Eu já estudei sobre essa metodologia, mas hoje eu experimentei e percebi esse resultado'. É como o amor, quando as pessoas dizem 'o amor é importante, não dá para viver sem'. Mas as pessoas têm que descobrir esse momento para elas - o amor. Ainda que a experiência do amor seja universal e se repita ao longo da história, é só nesse momento, que não é novidade no sentido moderno da palavra, mas é a primeira vez. Haverá um momento em que descobriremos

pela primeira vez uma coisa que já nos repetiram muitas vezes. (ESTEBAN; SAMPAIO, 2012).

Para Sennett (2013) formar ‘bons’ profissionais em uma determinada especialidade implica combinar repetição e invenção. Para o autor, para se chegar a ser um artesão naquilo que se faz, além de um conhecimento técnico e profissional, é preciso revisar repetidas vezes esta ação, mantendo uma permanente articulação entre o fazer e o pensar, uma relação aberta entre o conhecimento tácito que a sustenta e o conhecimento reflexivo, que a interpela e a desafia a melhorar. Esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados e cria um ritmo entre a detecção de problemas e a solução destes problemas, assim vamos melhorando nossa prática e modelando-a de dentro para fora. Nesse sentido:

Formar-se docente, aprender o ofício docente é, de algum modo, sentir pela primeira vez, ainda que esta primeira vez seja a repetição feita diferença, a repetição que se modifica na irrepetibilidade do instante: acontecimento. Vemos mil vezes uma imagem, lemos duas mil vezes um texto, mas o tremor, o arrepio, a falta de palavras, o sentir-se emudecidos, a ardência no corpo, a experiência, o dar-se conta que também é uma dimensão do formativo, a impossibilidade de manter-se exatamente tal qual se é... (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 208).

Alliaud (2017) complementa explicando que trata-se de dinâmica semelhante ao que acontece em uma brincadeira infantil na qual se repetem muitas vezes determinadas ações, mas em cada repetição as crianças vão inovando, inventando e com o tempo, passam a modificar as regras da brincadeira que elas próprias criaram com a intenção de tornar a atividade mais interessante, mais divertida.

Pensar a docência como uma artesanaria ou como uma habilidade ou perícia artesanal é um convite a superar a visão instrumental e mecânica com que costumamos caracterizar o trabalho pedagógico no ensino universitário. É reconhecer que, além de conhecimentos e saberes específicos e pedagógicos, que podem ou não dar algum aporte profissional para a prática educativa, este fazer requer a reflexão permanente acerca do que fazemos, como e por que fazemos. É a atitude reflexiva e criteriosa do professor que lhe permitirá buscar toda e qualquer técnica que lhe for necessária ao seu ofício; que lhe permitirá manter um diálogo entre práticas

e ideias: rever sua prática, (re)organizar suas teorias, compreender as bases de suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, tornar-se um pesquisador da sua ação, detectar e solucionar problemas e, a partir disso, desenvolver sua habilidade, preenchendo as lacunas pedagógicas evidenciadas no percurso da sua constituição como docente.

Em outras palavras, repito mais uma vez: Formar-se docente universitário não é resultado de uma ação que acontece em um local e em um tempo definidos. É um processo, fluxo, rizoma, emaranhado, caos. Às vezes precisamos deixar que o que nos chega, nos diversos momentos de atualização/capacitação, “repercuta silenciosamente até que possamos, de alguma maneira, sentir/pensar o que não cessa de fazer-se percepção, intuição, incômodo” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 209).

A docência artesã requer experiência. Não aquele tipo de experiência que corresponde ao acúmulo de situações vividas, esvaziadas de sentido, em uma sucessão interminável do mesmo, em um cotidiano petrificado (BENJAMIN, 2009), mas a experiência que volta sobre si mesma para se surpreender com o que acontece, para repensar, num esforço de apontar as insuficiências, as insatisfações, ou mesmo os acertos, produzindo novos significados, possibilidades e caminhos.

Experiência supõe atenção ao vivido e ao que este significa para quem o vive. Significa pensar o que um acontecimento nos provoca, como nos marca, como nos afeta. Não é algo que acontece, mas o que nos acontece. Ter experiência em algo é estar imerso em um mundo que traz consigo suas próprias lições, suas próprias aprendizagens, seu próprio saber. Um mundo que nos ocupa, que nos preocupa, que nos importa, ao qual atendemos e cuidamos (LARROSA, 2002; 2020).

A experiência nos faz pensar, nos move na busca de sentidos para algo que até agora não os tinha ou para o qual até agora não os havíamos encontrado. Mas para pensar a partir da experiência, muitas vezes, precisamos inventar uma nova linguagem, porque na experiência à qual nossa memória se refere insistentemente estão presentes elementos que as linguagens que dispomos cancelam, descartam, evitam, tudo para conservar a imagem já dada.

Exercer a docência como artesanaria é abrir-se para experienciar diferentes maneiras de conhecer e inventar o mundo, é expor-se, ver o que acontece, seguir experimentando, ensinando. Para Alliaud e Antello (2009, p.95):

Los proyectos se cuidan, las acciones se planifican, se toman decisiones, pero todo ello se redimensiona, se complejiza o acomoda, en función de una situación determinada. A su vez, las distintas teorías y procedimientos son validados en las escuelas o en las aulas. Durante todo este proceso, de tanteo y experimentación, se aprende; los docentes aprenden probando, ensayando, experimentando y producen saberes en ese quehacer.

Os primeiros anos da docência são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Com o passar do tempo, as experiências vão aos ensinando novos caminhos que, aos poucos, vamos ampliando, bifurcando, convergindo. Nas palavras dos professores:

*Grande parte dos docentes universitários aprende seu ofício por tentativa e erro, especialmente nos primeiros anos. É pela prática, que se desenvolvem a maior parte dos saberes docentes no campo da educação superior. Este processo requer uma reflexão reiterada sobre o fazer docente, sem desconsiderar as mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem constantes na contemporaneidade (PROFESSOR, D171, p.1).*

*No amadurecimento da formação de professor, os saberes provenientes da própria experiência na sala de aula nos orientam para um melhor caminho. [...] Esses saberes, entretanto, precisam ser lapidados pelos saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Percebo isso na minha formação. A participação em oficinas e seminários, a socialização de experiências com os demais professores, acabam me qualificando como professor.[...] É fundamental refletir continuamente sobre nossa docência (PROFESSORES, D253, p. 2).*

Explorar, ter curiosidade, questionar possibilidades parecem ser componentes centrais para o desenvolvimento de uma boa docência. Sennett (2013), nos seus estudos sobre a artesanaria, explica que tudo pode se constituir em experiências de aprendizagem: o imperfeito, o problemático, o que está fora dos padrões ou do esperado; que não apenas aprendemos pela repetição como aprendemos com os próprios erros, mas que não se trata de um processo simples. Para começar é preciso estar disposto a errar e tentar

corrigir. É um processo que supõe uma aprendizagem sobre si mesmo: não apenas desenvolvemos a habilidade para a tarefa que estamos realizando, como aprendemos a lidar com a frustração, a sermos perseverantes, a desejar a qualificação contínua do nosso ofício. À medida que reagimos de imediato ao erro aumentamos nossa confiança e quando conseguimos acertar repetidas vezes, deixamos de nos sentir aterrorizados pelo medo de errar. Ao acertar mais de uma vez uma determinada tarefa, passamos a ter um objeto a avaliar e as variações desse ato de magia permitem explorar a igualdade e a diferença, ou seja, a prática se converte em narração, mais do que simples repetição; os movimentos, os gestos, as maneiras que se desenvolvem com esse esforço vão sendo assimilados cada vez mais profundamente em nosso corpo.

*Refletir sobre a docência é um exercício de autoavaliação e projeção para quem exerce este ofício.[...] Somos o que indagamos e fazemo-nos na contínua reflexão sobre o nosso ofício. Isso se relaciona com a ideia de artesanaria, uma vez que há uma dissociação entre o fazer e o pensar na tentativa de aperfeiçoar cada vez mais a arte de ensinar (PROFESSOR, D263, p.1).*

Para Meirieu (2006), são sempre os professores ‘anormais’ que fazem com que a pedagogia avance em benefício de todos os demais; também é diante das situações de ensino mais difíceis que se inventam métodos originais que logo são replicados para outras situações e adotados por outros professores. São estas situações que nos desafiam, que geram curiosidade, que nos movem a sair e ir ao encontro do outro.

Para Alliaud (2017) o não esperado, o que está fora dos padrões, o difícil, o problemático parecem, hoje, mais a regra do que a exceção quando falamos na docência. Para enfrentar estas situações, o professor precisa estar preparado, não para repetir ou ‘aplicar’ o que aprendeu, mas para inventar, propor, buscar alternativas, variar, inovar e, deste modo, ou de algum modo, possibilitar que os estudantes aprendam; para deixar de ser um agente que se move em cenários pré configurados, para constituir-se em um profissional criador, que imagina e produz caminhos alternativos.

Aprender não é fácil. Aprender a ser docente na contemporaneidade, menos ainda. Mas não é nenhum mistério. “Podemos compreender los

procesos imaginativos que nos capacitan para mejorar la producción de las cosas”, afirma Sennett (2013, p.22). Incentivar a imaginação enquanto as práticas se repetem parece ser um grande desafio para as ações formativas no campo da Pedagogia Universitária, se pretendemos formar artesãos no ofício de ensinar.

Vim me tornando dessa forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta de outras práticas, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. [...] Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social a que tomamos parte (FREIRE, 1993, p. 80).

E se a docência artesã requer experiência, requer também tempo. Sabemos que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo, pelo excesso de trabalho. E, embora empolgados com a possibilidade de participar do curso, pensar seu fazer e compartilhar o relato destas reflexões com outros colegas professores, muitos colegas manifestam a preocupação com a falta de tempo pelo excesso de questões burocráticas que também fazem parte do cotidiano da docência universitária.

Para pensar a docência universitária como artesanaria é necessário pensá-la como ofício dando foco ao seu repertório de gestos, de maneiras, às formas de fazer que revelam a singularidade do sujeito que a exerce, que a vive, que a encarna; mas é também pensar na materialidade da universidade, do lugar onde exercemos este ofício. A universidade que é para o professor do ensino superior, o que a padaria é para o padeiro, a cozinha para o cozinheiro ou a sapataria para o sapateiro; é seu laboratório (se entendermos por ‘laboratório’ como lugar de labor); é sua oficina (se entendermos por ‘oficina’ o lugar onde se exerce um ofício); o lugar onde estão suas matérias primas, suas ferramentas ou artefatos de trabalho (LARROSA, 2020).

O termo ofício remete ao artesão, ao seu fazer encarnado no corpo e a um conhecimento sensível dos materiais que tem em suas mãos, do uso conveniente dos artefatos que dispõe e da precisão dos gestos necessários; mas também remete a um vocabulário que o caracteriza, pois para Larrosa (2020), reconhecemos um artesão não apenas pelo que faz, mas pelo modo

como fala sobre o que faz, pois exercer um ofício é, de alguma maneira, apalavrar-lo e apalavrar-se com ele.

Esse conhecimento dos materiais, das ferramentas, das técnicas mais apropriadas ao seu fazer e do vocabulário próprio da sua profissão está relacionado com consciência material; é ela que dá sustentação ao trabalho do artífice e ao seu lugar de trabalho.

No ofício docente, percebemos que esta consciência se manifesta em diferentes situações: A primeira delas, é quando demonstramos conhecer o perfil dos estudantes com os quais trabalhamos e as maneiras de nos relacionarmos com estes.

Em diversas instituições de ensino superior (IES) as características de um novo estudante vêm sendo motivo de preocupação. Algumas IES têm estudado esse perfil, visando à redução de índices elevados de abandono e insucesso, já constatados no final do século passado, bem como à necessidade imperiosa de se levar em consideração, no planejamento dos currículos dos cursos, o perfil desta nova geração que se apresenta. (ELMÔR-FILHO et al.,2019, p.11)

Há professores que afirmam que o comportamento dos estudantes tem mudado radicalmente, e se apoiam neste argumento para defender que os sistemas educacionais vigentes devem ser (re)pensados, a fim de compreender, criar e utilizar os ambientes de aprendizagem com a qualidade necessária. Para estes, trata-se de um estudante mais conectado (PROFESSOR, D66), questionador (PROFESSOR, D8; PROFESSOR, D61), mais responsável (PROFESSOR, D21), interessado em atividades acadêmicas dinâmicas e envolventes tais como a resolução de problemas, a aprendizagem colaborativa e a pesquisa e nos exemplos práticos relacionados aos conteúdos teóricos (PROFESSOR, D55), para os quais o modelo de ensino tomado como reprodução de palavras, textos e experiências do professor, fonte única de informação, já não satisfaz.

Outros, porém, destacam a falta de interesse, motivação e comprometimento dos estudantes com a aprendizagem (PROFESSOR, D76) e reafirmam as concepções epistemológicas tradicionais dos estudantes que chegam à universidade e que muitas vezes olham com desconfiança para qualquer proposta de mudança nas aulas, preferindo aulas mais expositivas (PROFESSOR, D20; PROFESSOR, D44; PROFESSOR, D51;). São estudantes

utilitaristas (PROFESSOR, D22), imediatistas (PROFESSOR, D90;PROFESSOR, D107; PROFESSOR, D135), dispersos (PROFESSOR, D34), preocupados apenas com o diploma (PROFESSOR, D107; PROFESSOR. D6), com dificuldade de ouvir feedbacks que não sejam elogiosos (PROFESSOR, D66). Estes estudantes, afirmam os professores, não têm hábitos de estudo (PROFESSOR, D136) e não vêm nisso, motivo de preocupação, justificando que o trabalho e muitos outros compromissos os impedem de estudar (PROFESSOR, D1). Diante deste perfil de estudantes, os professores questionam as propostas de inovação no Ensino Superior e protelam as mudanças na docência apontadas por estas propostas.

O fato é que tais características não podem ser ignoradas. Ao contrário, o docente precisa conhecê-las para que seja possível planejar, ainda que de forma inicial e nunca definitiva, as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas para que ambos, professor e estudantes, sintam-se satisfeitos com os resultados que venham a ser alcançados.

É por isso que o docente artesão dedica uma atenção especial à tarefa de conhecer o perfil dos seus estudantes e (futuros) profissionais, refletindo sobre suas possíveis concepções epistemológicas, bem como as questões relacionadas à razão e emoção nos ambientes de aprendizagem no Ensino Superior.

*Em uma sala de aula temos os mais distintos perfis de alunos e devemos saber trabalhar e conviver com todos. Hoje compreendo que a chave está em “perceber” o aluno como um todo, verificando suas fraquezas, suas potencialidades e, então trabalhar por meio dessas.(PROFESSOR, D577, p. 1).*

Por certo, queremos que os estudantes compartilhem nosso entusiasmo com os temas abordados e considerem nossas aulas tão prazerosas que eles, de bom grado, dediquem seus corações e mentes ao seu processo de aprendizagem. As palavras que descrevem esse envolvimento dos estudantes são paixão e emoção (BARKLEY, 2010), mas esse envolvimento também é potencializado pela responsabilidade e confiança mútua entre estudantes e professores, e tudo isso, junto, faz com que a aula se torne um espaço de autoria compartilhada.

*Confesso que mudei a forma de me relacionar com os alunos há alguns anos, pois no início da docência tinha um comportamento de insegurança e com reações negativas frente a qualquer provocação. [...] A realidade me mostrou que deveria ser diferente. Busquei algumas leituras em função de querer um bom relacionamento e compreensão com meus filhos e, conseqüentemente, isso se refletiu no relacionamento com os alunos. Cada vez mais me convenço da importância da aproximação afetiva com os alunos e a interferência dessa nas mediações pedagógicas. Sinto-me mais segura e confiante frente aos alunos. Antes acreditava que tinha que conhecer tudo de tudo e alguns questionamentos me incomodavam. Hoje aprendo com os alunos e me sinto à vontade para discutir com eles sobre um assunto/informação que desconheço na íntegra. Sinto-me mais preparada para enfrentar divergências e situações imprevistas e as conduzo com mais calma, se comparar com o início da minha carreira docente (PROFESSOR, D575, p.1).*

*Vejo como fundamental neste tipo de relação a empatia, o se colocar no lugar do outro, escutar e dialogar. Procuro agir sempre desta forma, tendo uma relação de respeito recíproco com os alunos e de parceria, pois creio que em um ambiente assim os alunos se sentem mais à vontade para participar e contribuir com a aula (PROFESSOR, D576, p.1).*

Nesses espaços de autoria compartilhada, o conversar não é só racional, mas também é afetivo, constituindo, assim, espaços de convívio e de discussões onde a consensualidade pode resultar do próprio processo interativo; É muito difícil conhecer, de fato, o nosso estudante... De certo modo, conhecemos apenas aquilo que eles permitem que conheçamos. “*Mas sim, podemos ampliar os espaços de convívio e isso começa pela receptividade do olhar e da escuta*” (PROFESSOR, D4, p. 6). Para isso,

*[...] além dos saberes técnicos e pedagógicos é necessária uma boa relação interpessoal, que abrange o diálogo com o estudante, permitindo que o mesmo se sinta à vontade para participar da aula e compartilhar suas dúvidas, dificuldades e angústias. A partir de então, abrem-se possibilidades diversas de situações de ensino e aprendizagem, nos quais os estudantes se tornam parte ativa do processo de aprendizagem e são transformados por este processo, intermediados pela ação do docente (PROFESSOR, D170, p.10).*

Outra situação pela qual demonstramos nossa consciência material no ofício docente é quando somos capazes de realizar as mudanças necessárias em nosso ofício. Sennett (2013) lembra que a imobilidade do artifice diante das necessidades de mudança no seu ofício pode levá-lo a produzir objetos cujos valores simbólicos interessam a poucos, sejam efêmeros e de baixa qualidade.

O contexto atual da educação, influenciado pelas mudanças epistemológicas, pelos novos perfis formativos demandados pela nova cultura do capitalismo e pela concorrência instalada a partir expansão da educação a distância potencializada pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação e pela flexibilização da regulação dos cursos de nível superior, como já abordado, tem forçado as universidades a se reinventarem. *São inegáveis os inúmeros desafios envolvidos neste cenário de transformação (PROFESSORES, D767, p.1)*, especialmente no que se refere à docência universitária. Neste contexto, cada vez mais, “o professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2011, p. 72).

*A revista Ensino Superior, em suas capas das edições entre Dezembro de 2017 a Abril de 2019, traz evidências de um processo significativo de transformação do mercado (trazendo o local como atrativo); da nova geração de aprendizes (autônomos, usuários de canais digitais e preferem práticas pedagógicas experimentais); do novo perfil de docentes (necessidade de formação) e o mundo em transformação (diante dos desafios da empregabilidade e da inserção tecnológica na vida cotidiana) (PROFESSOR, D2016, p.1).*

Contudo, é preciso lembrar que o ofício docente é repleto de processos cristalizados das experiências compartilhadas ao longo dos anos. Como já abordado nos capítulos anteriores, o professor, como profissional que se faz no ofício, compõe seu perfil levando em conta elementos construídos ao longo da história e consolidados como práticas educativas. Existe uma cultura docente e, portanto, ser professor envolve valores, atitudes que corporificam o seu fazer na sala de aula e que não se limitam ao domínio metodológico e ao espaço universitário. Percebemos que

*Somos ainda muito resistentes em acolher para dentro da sala de aula, por exemplo, os recursos tecnológicos que nossos alunos e nós mesmos convivemos diariamente. A tecnologia digital está presente em quase tudo que fizemos no nosso dia-a-dia, mas em sala de aula ainda nos prendemos a recursos e metodologias de um ensino mais tradicional. Acredito que superar a resistência que temos ao uso de tais tecnologias e nos adaptarmos a realidade de uma nova geração de estudantes seja o maior desafio que precisamos enfrentar (PROFESSOR, D4, p.7).*

Mas a cultura docente condiciona as práticas, mas não as petrifica. Aos poucos,

*Compreende-se a importância da utilização de múltiplos recursos para a promoção de estratégias de aprendizagem, pois tornam-se necessárias e urgentes no contexto educacional atual, que prima por currículos que sejam constituídos de aprendizagens significativas. Inúmeros fatores contribuem para o processo de transformação que está em curso, que vai desde os novos recursos tecnológicos que se tem à disposição, até o papel que desempenham professores e alunos em sala de aula, ou fora dela, por exemplo (PROFESSORES, D763, p. 3).*

A mudança é possível quando o professor se dispõe a ampliar seus recursos de ação; quando se dispõe a experimentar uma variedade de vivências que tomam como ponto de partida a tradição, mas o levam a revisar a herança, provocá-la e introduzir contribuições.

Não é um processo simples. As mudanças, entendidas como transformações ao nível das idéias e das práticas, não acontecem da noite para o dia e também não contam com a unanimidade dos professores. Muitos professores insistem em manter sua ação pedagógica numa perspectiva conservadora.

Mas o bom artífice sabe colocar em prática as mudanças necessárias, sejam elas decorrentes das novas características da matéria-prima, seja pelo aperfeiçoamento de uma ferramenta ou de uma técnica que o desafia a pensar outros modos de fazer com elas. Da mesma forma, o docente artesão é capaz de reconhecer as mudanças que estão ocorrendo no contexto no qual exerce sua atividade, de abrir-se para elas e de viver a experiência da curiosidade frente aos limites e às novas possibilidades que se apresentam. Ele verifica o que pode ou não ser mudado na sua ação docente e procura reconstruí-la, a partir do já conhecido, se valendo das suas capacitações técnicas para pensar novos caminhos.

*Tenho experimentado estratégias didáticas diferentes no último ano, com metodologias ativas que colocam o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem e tem funcionado muito bem. Penso que a mudança maior, e talvez mais difícil, está no docente. A universidade tem incentivado este processo de mudança, mas é preciso o interesse por parte dos próprios professores (PROFESSOR, D34, p. 10).*

Estávamos iniciando o primeiro semestre de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou como pandemia a doença respiratória, chamada COVID-19, provocada pelo agente causador nominado SARS-Cov-2 (Novo Coronavírus), e solicitou que fossem tomadas medidas para prevenção e enfrentamento da mesma. A necessidade e a urgência de encontrar um modo de viver e de se organizar atingiram praticamente todos os aspectos da vida, incluindo a educação.

No Brasil, foi declarada, por meio de uma portaria do Ministério da Saúde, Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (Sars-CoV-2), potencialmente fatal (BRASIL, 2020a). E diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria 343 de 17 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais, autorizando a substituição destas por aulas a distância ministradas em plataformas digitais enquanto durar a quarentena da COVID-19 (BRASIL, 2020b).

Neste mesmo período, várias universidades comunitárias estavam implantando os novos currículos pensados a partir de novas metodologias e de uma relação mais próxima com a sociedade e o mercado de trabalho, o que, por si só, já se constituía em um grande desafio aos seus docentes. Agora, todo um processo de planejamento já estruturado precisou ser revisto de forma rápida, sem o tempo adequado para as reflexões necessárias. O contexto de pandemia trouxe um desafio adicional ao que chamávamos de reinvenção pedagógica dos cursos de graduação: a necessidade de reinventar a docência, de (re)pensar e (re)organizar as atividades acadêmicas de forma remota, mediadas pela tecnologia, sem prescindir do compromisso com a qualidade característico das Universidades Comunitárias.

Adaptar-se a mudanças institucionais ou implementar as mudanças no contexto da nossa ação, nem sempre é fácil, mas resistir e optar pelo caminho do enfrentamento não é uma opção. Um bom artífice, com tolerância e imaginação, é capaz de encontrar maneiras de vencer as resistências e superar os desafios e dificuldades.

*Hoje, o mundo está passando por uma mudança de paradigma, de olhar e principalmente de práticas em toda as esferas de nossas*

*vidas, seja no cotidiano, na rotina familiar, escolar e profissional. Tudo passou por uma transformação, passamos a olhar o que fazemos por um outro ângulo, uma outra perspectiva e, essa nova visão colocou um novo foco sobre a educação. Provavelmente, os professores foram os profissionais que mais precisaram se reinventar, repensar suas práticas e aplicar novos processos de ensino e aprendizagem de forma rápida e eficaz. [...] Talvez essa seja a maior lição que esse movimento [...] nos trouxe.: A nossa capacidade de reinvenção é muito maior que as nossas limitações. Somos capazes de criar e recriar a partir de teorias e práticas enraizadas em nossas vivências e formações e por que não dizer nossas crenças. Esse momento nos leva a refletir e a perceber que parecemos se não nos reinventarmos. E, graças que isso é a educação, o ensino, o aluno e o professor... Uma eterna evolução. Chegou a hora, forçada, das instituições pensarem "fora da caixa". A pandemia obrigou a todos a recriar, a reavaliar e a se reestruturar. Que nossas práticas docentes permaneçam com essa cara, de novo, de digital (PROFESSOR, D246, p.3).*

*A pandemia, apesar de suas graves consequências, tem nos proporcionado uma chance de experimentar novas maneiras de fazer as coisas, de questionar velhos hábitos. Ela está nos forçando a ser criativos e ultrapassar nossos limites, principalmente àqueles afetos ao uso de tecnologias e plataformas digitais de ensino. Temos aprendido muito nesse período, várias ações, que forçadamente tivemos que adotar perante a "anormalidade" do momento vivido, permanecerão mesmo depois que voltarmos à "normalidade". (PROFESSORES, D158, p. 2)*

*De uma hora para outra, o modelo de ensino presencial precisou ser adaptado a um novo formato de ensino. A adaptação exigiu mudanças em uma série de questões, incluindo a estrutura das aulas, as metodologias de ensino e avaliação, a forma de comunicação e relacionamento com os estudantes, com os colegas e com o ambiente doméstico. (PROFESSORES, D178, p. 1)*

A consciência material manifesta-se também na nossa capacidade de deixar marcas, revelando, desta forma a singularidade da nossa ação.

Um aprendiz de carpintaria, que se dedica a fazer armários de maneira artesanal, não se limita a aprender a empregar um conjunto de ferramentas e algumas técnicas para desenvolver seu trabalho. Para ser um autêntico carpinteiro deverá saber como se relacionar com os diversos tipos de madeira e ser capaz de identificar as formas possíveis que ali dormem ainda latentes; Um bom carpinteiro é sensível ‘ao que pede a madeira’. Essa relação com a madeira imprime seu selo, dá identidade à sua obra. O carpinteiro, sem esta relação com a madeira, estaria exercendo uma atividade vazia, puramente instrumental sua ocupação estaria determinada pelo ‘negócio’ (LARROSA, 2020).

Vivemos hoje, na sociedade das capacitações (SENNETT, 2008). Neste contexto de mudanças, a todo o momento, somos convidados a nos reciclar, capacitar, atualizar; distintos especialistas tentam nos impor suas metodologias e, com relação a elas, formar e avaliar os professores. Larrosa (2018; 2020) preocupa-se com esta questão, pois acredita que os professores estão sendo esvaziados de toda a sua singularidade e de qualquer coisa que remeta à sua maneira própria de fazer as coisas; para o autor, estamos perdendo a linguagem do ofício docente e adotando jargões especializados e homogeneizados pela tecnologia, pela psicologia e pela economia.

Esta preocupação com linguagem da educação é manifestada também por Biesta (2017) que chama de *learnification*, o crescente movimento de prevalência da aprendizagem sobre o ensino e alerta sobre as sérias consequências à educação. Guilherme e Souza de Freitas (2017) traduzem a concepção do autor para o termo aprenderismo e expressam a problemática da exacerbada ênfase na aprendizagem e chamam a atenção para a importância deste conceito para uma leitura complexa da educação e nas reflexões acerca da docência e seus desafios na contemporaneidade. Para os autores, ao adotar esta linguagem, podemos, não apenas ocultar nosso profissionalismo como educadores, como também, desgastar uma discussão aberta e democrática sobre o conteúdo e o objetivo da educação. Não se trata de negar, mas de reivindicar, ou ainda, reinventar uma linguagem da educação, para a educação; uma linguagem que responda aos desafios teóricos e práticos com que nos defrontamos na contemporaneidade.

O problema da linguagem da aprendizagem, afirma Biesta (2013; 2017), é que ela tende a ocultar áreas cruciais dos processos e práticas educativas. Isso significa que não apenas é uma linguagem pouco útil no campo da educação como também oculta uma função política da educação atrelada a ela. Uma dimensão chave desta política da aprendizagem é a tendência crescente a converter os problemas políticos em problemas de aprendizagem, passando assim a responsabilidade de abordar estes problemas, que deveriam ser do Estado e da coletividade, para os indivíduos. Mais do que um tesouro enterrado (a descobrir), a aprendizagem se converte em uma

pressão enterrada e assim a política da aprendizagem se alimenta do nosso aparente desejo de aprender.

Ao destacar estes aspectos sobre a ideologia política contida nesta ideia de aprendizagem não estou negando que possa haver nela, boas intenções (ainda que os caminhos percebidos me deixem cada vez menos otimista). Faço para que possamos nos dar conta de que a linguagem da aprendizagem não é uma linguagem inocente. Na verdade, é uma linguagem poderosa sobre o que e como podemos ser, de tal maneira que tende a domesticar ao invés de emancipar.

Nas últimas décadas, entretanto, o ensino e a docência têm sido alvo de críticas de movimentos que se apresentam como libertadores ou progressistas. Sob o argumento das mudanças das relações sociais que decorreram em razão dos avanços das tecnologias e da ciência na virada do século, tais movimentos direcionam, de maneira exacerbada, o foco do ensino e do professor, para o estudante, para a sua aprendizagem, para a sua iniciativa e construção ativa do conhecimento. Justificam que o ensino é algo que limita a liberdade do estudante dificultando a possibilidade dele existir como sujeito. Qualquer tentativa de defender a importância do ensino e do professor é percebida como retrocesso, como uma contribuição conservadora ou invés de progressista para a discussão (BIESTA, 2018).

Biesta (2018) entende que, embora seja necessário, defender a importância do ensino e do professor na contemporaneidade não é uma tarefa fácil, especialmente quando essa defesa foi feita, por muitos anos, pelo lado mais conservador do espectro da educação.

Entretanto, essa não é a posição do autor, tampouco a minha ao destacar a (re)significação do ensino como um dos desafios da docência no contexto atual da educação. Enfatizar a importância do ensino e do professor, não significa defender a volta do professor autoritário e da educação bancária, tão criticada por Freire (1996). O que se defende é o reconhecimento de que o docente tem um papel fundamental na educação centrada no estudante e que não pode ser considerado um mero 'facilitador da aprendizagem'.

Reconhecer a importância do ensino somente poderia ser compreendido como um retrocesso, afirma Biesta (2018, p. 24) se:

[...] nós concebermos o que significa existir como sujeito em termos do que Hannah Arendt (1977) tem apropriadamente caracterizado a ideia de liberdade como soberania em que ser livre, existir como um sujeito livre, significa não ser influenciado por nada ou por ninguém fora de si mesmo. A questão, todavia, é se esta é uma concepção viável do que significa existir como sujeito. [...] o que não é o caso.

Assim, entendo que a maneira como nos constituímos docente na contemporaneidade é, sim, influenciada por todas estas questões que nos cercam, incluindo o fantasma da inutilidade (SENNETT, 2008); entretanto, temos a liberdade de buscar modos outros de exercer a docência; modos comprometidos com a invenção, a autoria, a articulação com a vida, o mundo, o fazer e o pensar coisas juntos. Ainda que nos apresentem uma ‘receita’, isso não demarca um caminho único. Sempre existirá mil e um modos de se lançar neste sendeiro, nesta trajetória; “incontáveis formas de criar uma rota própria” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020). Essa rota, diz respeito à maneira como nos constituímos docentes enquanto vamos vivendo nosso percurso, compondo com outros, nossas maneiras de ser, estar e fazer.

Por isso, o docente, que dedica a exercer seu ofício de artesanal, não se limita a aprender e empregar, mecanicamente, de um conjunto de ferramentas e metodologias no seu fazer, mas inventar novas possibilidades com elas. Um artesão, lembro, não se deixa levar pela fantasia de que a importação de um procedimento, de uma técnica, irá resolver todos os seus problemas; pelo contrário: sabe que a importação trará novos desafios que precisam ser enfrentados de uma maneira muito singular. Para se constituir como um docente artesão, é preciso saber como se apropriar de todos estes novos recursos para se relacionar com diferentes perfis de estudantes, O que requer escuta e sensibilidade.

*Não há um só dia em sala de aula que minha preocupação não esteja voltada para tentar auxiliar na formação de espaços de debates capazes de fomentar o desejo de alteridade, de empatia, pois acredito profundamente que o conhecimento além de formar, precisa, também, humanizar [...] O grande desafio da docência na contemporaneidade está na capacidade inter-relacional; Conseguir fazer da sala de aula um espaço para além dos saberes técnicos, um espaço de aproximação com o outro, de olhar o outro e aprender com a*

*pluralidade e diversidade; Uma aproximação na qual o outro passa a ser fundamental para a construção de saberes, vivências, incentivando um ambiente agregador apesar do constante incentivo à competitividade a qual estamos sujeitos em todos os cenários pós-modernos (PROFESSOR, D23, p. 3-8)*

Quando encontramos, em meio a tantas transformações, nossa maneira própria de exercer a docência deixamos sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam, no contexto interpessoal e social no qual ocorre. Geramos efeitos, expectativas, reações, experiências e história. O que foi realizado fica na memória e, quando ocorrem em circunstâncias favoráveis, podem dar origem a transformações (SACRISTÁN, 1999).

Até aqui afirmei que formar-se docente universitário é de ordem pessoal, tem a ver com um caminho singularmente percorrido, mas qualquer protagonismo, em se tratando do ofício docente, é um protagonismo compartilhado, exercido no coletivo, nas redes de formação e colaboração que vamos tecendo. A docência é um trabalho institucionalizado que implica responsabilidade, autonomia para a tomada de decisões e compromisso para a construção de espaços de trabalhos cooperativos e compartilhados, afirma Alliaud (2017). Por isso, é importante que os docentes aprendam a trabalhar cooperativamente.

Para Sennett (2012), a cooperação, que de forma sucinta define como uma troca em que ambas as partes se beneficiam, é uma estratégia adotada pelo artífice para compensar sua incompletude de competências. Para o autor, pessoas com perícias semelhantes, mas também diferentes, podem trabalhar juntas para construir, refletir, solucionar problemas comuns e redesenhar o cenário, mas para isto a cooperação precisa ser exercitada e aprofundada, incentivada nos espaços de trabalho.

A cooperação está relacionada com o sentido de comunidade, se materializa mediante trocas e compromissos compartilhados e resulta na democratização dos conhecimentos e na qualificação da prática de todos.

*É preciso discutir o “Individualismo x cooperação” [...]. Trata-se de uma questão que impacta no fazer docente, pois a falta de troca entre os pares pode: impossibilitar uma agenda positiva para a formação do aluno, sujeito que se assume como sendo responsabilidade “nossa” (instituição de ensino); e sinalizar uma fragilidade na competência pedagógica do professor (PROFESSOR, D206, p.1).*

Diante de situações complexas e incertas, quando os professores compreendem que não podem superar sozinhos os desafios apresentados, o trabalho coletivo se converte não apenas em um recurso, mas em uma necessidade para recuperar a segurança, afastar o sentimento de fracasso e impotência e para renovar a motivação para o trabalho (DUBET, 2006).

O contexto pandêmico exigiu mudanças rápidas nos modos de exercer nosso ofício. Para muitos docentes esta foi uma mudança drástica. Embora estas universidades já acumulassem em sua trajetória um número expressivo de capacitações voltadas para a incorporação das tecnologias nas práticas docentes e para a educação à distância, ainda havia uma série de dificuldades a serem vencidas: desde o domínio das ferramentas tecnológicas até a preparação de materiais didáticos de qualidade. Para muitos professores, se verem obrigados a colocar em prática estes conhecimentos foi algo que jamais pensaram em viver. Havia muitas dúvidas e até uma certa incredulidade de que poderia dar certo:

*Adaptar-se a uma nova didática [...] pouco utilizada no curso de Odontologia apresentou-se como um grande desafio. Não houve tempo de adaptação, aprofundamento e sedimentação do aprendizado, visto a necessidade de conhecer e aplicar novas ferramentas de ensino remoto [...]. Se éramos instigados a elaborar aulas presenciais inovadoras, planejar para as aulas no ensino remoto é um desafio maior. Muitos professores relatavam preocupações, sobretudo pelo medo de errar frente aos estudantes. Retirados repentinamente da zona de conforto e susceptíveis a sentimentos diversos, a saúde física e mental dos docentes foi colocada à prova (PROFESSORES, D169, p. 1).*

Foi preciso construir uma rede de confiança para diminuir o sofrimento e fortalecer as potencialidades individuais a partir do coletivo. Assim relatam os professores que, neste momento, passavam pelo último módulo do curso por mim acompanhado:

*Estamos vivendo a paralisação do mundo, nunca havíamos presenciado algo semelhante.[...] O Coronavírus está impactando a sociedade como um todo, [...]. A alfabetização tecnológica foi antecipada em níveis inimagináveis [...]. Os professores estão cada vez mais se apropriando das plataformas de interação e se tornando profissionais mais conectados com seus alunos, compreendendo que a criatividade também está nas soluções simples. Desde o começo das medidas de distanciamento social, estamos sendo desafiados, de*

*forma ainda mais contundente, a repensar o ensino e o aprendizado. Esse desafio não está focado somente nos usos das plataformas e tecnologias educacionais on-line ou na instabilidade de acesso e das redes, mas também na mediação da aprendizagem em meio a ansiedade, a frustração e o medo. Busquei me aprimorar em todas as ferramentas tecnológicas ao meu alcance e reorganizar o conteúdo das aulas para disponibilizá-las aos discentes. [...] meus principais aliados foram os grupos de WhatsApp entre colegas, pois através desse aplicativo digital criamos uma verdadeira rede de apoio mútuo. Além disso, senti a presença humana em cada uma das videoconferências, em alguns momentos, talvez devido às circunstâncias adversas de uma doença que se expande em nível mundial, a companhia deles me parecia mais intensa do que as presenciais (PROFESSORA, D223, p.1-3).*

*Estávamos no início das atividades do semestre, [...] quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Covid-19 como pandemia e solicitou que fossem tomadas medidas para prevenção e enfrentamento da mesma. [...] No dia 16 de março as atividades acadêmicas foram suspensas e nós, professores, tivemos o desafio de pensar, organizar e realizar um novo planejamento de aulas do presencial para online [...].Podemos dizer que vivemos intensamente este processo, tivemos muitos momentos que podemos destacar, alguns com aspectos negativos e outros positivos, destacamos por exemplo mútua ajuda entre colegas (PROFESSORES, D154, p.1).*

*A pandemia, apesar de suas graves consequências, tem nos proporcionado uma chance de experimentar novas maneiras de fazer as coisas, de questionar velhos hábitos. Ela está nos forçando a ser criativos e ultrapassar nossos limites [...]. Observou-se um enorme trabalho colaborativo entre os docentes dos cursos. Nunca os grupos de WhatsApp estiveram tão movimentados. A cada descoberta, os professores compartilhavam entre os colegas. Novos aplicativos, diferentes experiências, dificuldades. Destacamos aqui que esse trabalho colaborativo ultrapassou as questões da docência, tendo em vista que muitos se ajudavam com os desafios do cotidiano, dando dicas de organização da casa, de mercado, cuidados com os filhos, entre outros. Em um período de tempo tão curto, criou-se uma rede de cooperação, colaboração e cuidado mútuo. De certa forma, o isolamento social proporcionou uma aproximação entre as pessoas de forma remota, mas extremamente eficiente e proveitosa. (PROFESSORES, D154, p.,2).*

Tais relatos mostram que, quando superamos a individualidade do ofício docente e conseguimos reconhecer temas e problemas comuns, as explicações, as discussões, os acordos e as descobertas de soluções compartilhadas tranquilizam e renovam o sentido da docência. Socializar as experiências do ofício, afirma Alliaud (2017), significa transformar sucessos ou fracassos pessoais em problemática pública e assumir coletivamente a responsabilidade sobre os resultados produzidos, transformando a docência, também, em uma construção coletiva.

*A universidade tem dado todo o apoio aos seus discentes, docentes e funcionários. O suporte institucional da equipe de EaD amenizou o sofrimento e a insegurança no manejo das ferramentas a serem utilizadas pela comunidade acadêmica. As primeiras semanas foram difíceis, pois foi preciso aprender a administrar as preocupações, a adaptação ao trabalho em casa, junto à família, compartilhando espaços, internet e desenvolvendo atividades com ferramentas desconhecidas (PROFESSORES, D168, p. 3).*

Sennett (2012, p.10) define a cooperação como uma habilidade que se aprende e que

requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente, pero se trata de un proceso espinoso, lleno de dificultades y de ambigüedades.

Neste sentido, torna-se relevante que as ações de formação no campo da pedagogia universitária criem espaços e condições para que os professores aprendam a trabalhar juntos de maneira cooperativa. Ou seja, que fomentem a comunicação, a socialização de experiências, a escuta, a empatia e a solidariedade; que promovam projetos comuns, trabalhos compartilhados, estudos em grupo e discussão de casos; que conduzam os docentes a planejar juntos e a avaliar os resultados destes planejamentos.

*Este curso de especialização para professores de universidades comunitárias gaúchas, é um bom exemplo para se pensar as questões propostas[.]: Um grupo de colegas, de diferentes áreas, instituições e experiências profissionais que se colocam a problematizar a docência universitária no presente e no futuro. Somos gestores, professores e pesquisadores nas nossas IES. Talvez aqui tenhamos um 'ponto de encontro' que vai marcar nossa formação (PROFESSOR, D186, p. 1).*

*Quando o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) discutiu e propôs uma especialização que possibilitasse capacitar professores para aspectos da contemporaneidade no ensino, o tema EaD foi apontado como fundamental. E hoje, diante do desenrolar das ações frente à pandemia, sabe-se o quanto acertado foram todas as abordagens deste curso. Na discussão da temática, além da educação à distância, discutia-se sobre o ensino híbrido, o futuro na educação através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as novas metodologias de ensinar e aprender (PROFESSORES, D169, p. 4).*

Por fim, um artesão orgulha-se do seu trabalho!

Alliaud (2017) afirma que poder ensinar, poder agir e fazê-lo bem constitui uma das maiores recompensas para aqueles que exercem a docência, pois requer não apenas saberes e condições, mas valores e

princípios mais ou menos universais. Sua legitimidade não é somente técnica ou instrumental, mas também se deve a valores com os quais se identifica, em maior ou menor medida. “La dimensión vocacional persiste en una actividad que exige, para quienes la ejercen, ‘pruebas existenciales’ [...] o desafíos que superan las recompensas materiales y la preparación técnica” (ALLIAUD, 2017, p.36).

Se no passado eram os valores únicos e inquestionáveis que garantiam a autoridade do professor, hoje, essa autoridade necessita ser conquistada diariamente. Para isso, são necessários recursos e habilidades para exercer a profissão em instituições cada vez mais complexas. É preciso explicar, justificar as ações e decisões tomadas na direção da transformação do outro. Em instituições que já não são sustentadas por valores universais, não é mais a posição do professor que lhe confere autoridade, mas a autoria e a demonstração do trabalho realizado que lhe dão legitimidade e segurança.

Para Dubet (2006), a docência está ancorada em um ofício e no seu interior habita a obra. A partir dessa perspectiva, a docência não está desconectada dos afetos que produz, ou seja, compreende, tanto a maneira como cada professor faz seu trabalho como a transformação do outro alcançada (o produto) e a constatação pública deste resultado. Afinal,

Al ser la educación de las personas un asunto de todos, se entiende la necesidad de que la comprobación exceda la esfera individual (lo que cada enseñante puede o podría comprobar) y alcance estado público, sobre todo en los tiempos que corren (ALLIAUD, 2017, p. 37-38).

É a comprovação do êxito alcançado como produto do próprio trabalho que o fortalece. Essa sensação de trabalhar e mostrar o resultado do seu trabalho aumenta a potência do seu fazer, ao mesmo tempo que reduz os sentimentos de ameaça que costumam assombrar os docentes nos dias atuais.

Esse fazer se fortalece quando docentes se reconhecem no seu trabalho e quando tomam conhecimento e apreciam os resultados produzidos. Quando experimentam esse sentimento e nele encontram motivos de realização pessoal. É este sentimento de realização pessoal que pode

perceber nas mensagens particulares recebidas de alguns professores durante o curso:

*Quero compartilhar contigo a minha felicidade! Recebi o resultado da minha avaliação como docente, realizada pelos alunos. Me sai super bem! Foi meu melhor semestre! Te agradeço os puxões de orelha, mas especialmente pela força que sempre me deu! (PROFESSOR, D813, p.1)*

*A partir das oficinas que participei e dos encontros nos quais pude aprender com as experiências dos outros professores, preparei uma aula especial com os alunos de Sistemas Estruturais III do curso de arquitetura. É uma disciplina bem teórica, mas consegui realizar uma atividade na qual os alunos fizeram desenhos e montaram protótipos de estruturas para entenderem como as forças atuam nas construções... Eles adoraram. [...] O feedback dos alunos foi muito bom, gostaram da atividade e querem mais aulas e atividades na sala de criatividade. E eu me senti realizado com a experiência. (PROFESSOR, D812, p.1)*

Ao compreender a docência como um processo complexo de transformação de pessoas, encontramos no ato de educar aquilo que toda pedagogia tem de autoria e mistério. Para Meirieu (2006), o ato pedagógico - como aquele que possibilita a aprendizagem - não pode ser programado por ninguém. Podemos pensá-lo para que produza a aprendizagem, mas não podemos desencadeá-lo mecanicamente, pois sempre acontece um 'algo mais'. Contra toda a tentação de regulá-lo e prescrevê-lo, o ato pedagógico sempre traz algo da ordem do inesperado e é por isso que é tão difícil prevê-lo, atribuir-lhe precisão. Mas é provável, ainda assim, que o milagre (a aprendizagem) aconteça.

Para Gallo (2012, p. 4):

Essa imprevisibilidade do aprender joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas; mas para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como um "aprender quântico", um "aprender obscuro", como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe o que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um.

Compreender o ato pedagógico como uma ação que traz algo da ordem do inesperado significa aceitar que aprender não é somente um ato racional,

engloba-nos por inteiro, configurando-se como um ato profundamente amoroso. “Um ato de amor a si mesmo, de amor à vida e a tudo que ela abarca”, afirma Furlanetto (2003, p. 5). E, como todo ato de amor, nos toca visceralmente:

Quem não se lembra do aperto no coração, da alegria que flui, do brilho no olho, quando vemos pela primeira vez o que sempre estava ali, quando deciframos o oculto, quando percebemos um pequeno detalhe? Dessa forma, quando aprendemos, entregando-nos aos sinais e, lendo os indícios, transcendemos e descobrimos outros níveis de realidade, que permitem que estabeleçamos conexões e reinventemos sentidos, recriando-nos nesse processo (FURLANETTO, 2003, p. 5).

São esses segredos, esse ‘algo mais’, essa dimensão oculta, que está em jogo no que há de mais íntimo do ato pedagógico. Um tipo de vibração particular em cada professor e que não pode ser reduzida a um conjunto de competências (ALLIAUD, 2017; MEIRIEU, 2006). Para Alliaud (2017), à medida em que o professor vai desenvolvendo seu ofício, estes segredos vão tomando forma na prática. Parecem ser resultado de uma rara fórmula (métodos, técnicas, modos de atuar) que permitem determinar o que funciona e o que não funciona bem. Essa mistura que guia as ações dos professores vai se sedimentando ao longo do tempo e tende a prevalecer a menos que surja um problema, um imprevisto, alguma mudança que provoque a necessidade de fazer de uma outra forma.

A constatação de que o ato pedagógico atingiu seu objetivo é o que faz com que a profissão do professor ganhe sentido, dando-lhe satisfação. É a mensagem que Meirieu (2006) deixou em sua ‘Carta a um jovem professor’:

O ato pedagógico está ali, é palpável, alunos e professores harmonizam, a corrente flui [...]. O que ocorre nesse momento é “extraordinário”, contra todas as formas de fatalidade e a pesar de todas as dificuldades objetivas[...]. Os alunos aprendem, compreendem, progridem [...]. Nos damos conta que conseguimos o que nem sequer os planejamentos mais sofisticados podem nos fazer esperar. Nos entusiasmos[...]. Então o professor encontra tanto prazer em ensinar quanto o aluno em aprender[...].

Sabemos da dificuldade de dimensionar a ação docente em estado puro. Nunca saberemos que o resultado alcançado com um estudante é efeito da ação de um professor, mas basta o reconhecimento dessa possibilidade.

Para Jackson (1998), o bom professor, o artífice da docência, toma como indicadores da sua arte certas condutas e atitudes dos estudantes, tais como o entusiasmo e a participação, ainda que, algumas vezes, as avaliações demonstrem o contrário. Para Jackson (1998, p. 160), o professor eficiente,

[...] no recorre a menudo a medidas objetivas de rendimento escolar en busca de datos sobre su eficacia [...]. Por el contrario, la pregunta sobre cómo lo está haciendo parece responderse por el flujo continuo de información que recibe de los alumnos en una sesión de clase.

Neste sentido destaco a manifestação oral de uma professora, na qual ela relata a escrita de seus estudantes na sua avaliação docente ao final do primeiro semestre de suspensão de aulas devido à COVID-19, fase que, como já abordado, trouxe muita angústia aos docentes universitários que se viram diante da necessidade de virtualização das suas aulas:

*Eu ministrei, juntamente com outra colega, uma disciplina que, em um contexto normal, as aulas aconteceriam em diferentes cenários de prática para a educação em saúde. Estava muito angustiada com a necessidade de virtualização destas aulas e preocupada com os resultados que alcançaria, mas fiquei muito realizada quando recebi minha avaliação e lá estava escrito: “Tivemos várias trocas de experiências que com certeza não teríamos se as aulas fossem presenciais! Obrigada profes por toda dedicação e empenho!” [...] “A disciplina agregou muito em nossas vidas como alunos e como pessoas, com uma visão muito mais ampliada de tudo!” [...] “Eu senti que foi bem mais intensa e proveitosa do que eu achei que seria do jeito virtual. Obrigada pelo empenho de vocês profs, por todas as atividades muito bem elaboradas para suprir essa falta de práticas.” [...] “Vocês conseguiram colocar as atividades práticas de uma forma diferente e que, ao meu ver, talvez tenha nos trazido mais conhecimento do que se fosse na prática. Através destas atividades começamos a enxergar as realidades que estão ao nosso redor e que antes não percebíamos” (PROFESSORA, D814, p. 1).*

O docente influencia, age, porque essa é sua responsabilidade e obrigação, ainda que reconheça os limites da sua influência e da transformação dos estudantes a quem forma. Ele se reconhece e atribui a si parte dos efeitos de sua ação, mas também é reconhecido pelos estudantes ao final do percurso. Esse reconhecimento pelo outro também é resultado da arte, do seu trabalho bem feito. É comum que professores encontrem satisfação e reconhecimento quando, passado algum tempo, seus antigos

estudantes os reconhecem, lhes agradecem e lhes atribuem parte do que são.

## **6 ARREMATANDO PROVISORIAMENTE**

---

Ensinar e aprender são atos fundamentados em concepções de mundo e de ciência. É por isso que afirmo que a universidade não se constitui como uma instituição refratária e inerte em relação ao processo de constantes transformações pelos quais a sociedade vem passando, especialmente nas últimas quatro ou cinco décadas.

O contexto das mudanças epistemológicas que demanda por processos formativos mais interdisciplinares e relativamente contextualizados em relação à premência do cotidiano da sociedade, somado às novas demandas formativas apresentadas pelo capitalismo contemporâneo, tem desafiado a universidade a se repensar. A universidade tem sido forçada a incorporar, em ritmo acelerado, especialmente na última década, diversas mudanças na sua organização, não apenas administrativa, mas também curricular e pedagógica, para dar respostas consistentes a tais demandas, na mesma amplitude quantitativa e qualitativa, de modo que faça frente aos desafios contemporâneos. Esta instituição se depara com a necessidade de aprender a olhar o entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar os estudantes para as complexidades que se avizinham. Não se trata apenas de servir o mercado e abrir-se para a formação da força de trabalho, de dar respostas condizentes às novas demandas formativas potencializadas pelas políticas neoliberais, mas de reinventar nossa aptidão de organizar e produzir conhecimentos e de se colocar em contato direto e consistente com o meio social, econômico e profissional com cuja transformação (melhora) tem o compromisso de colaborar.

São tempos de inovação no ensino superior!

Tempos que nos convidam a superar o modelo de educação fortemente influenciado pelos fundamentos epistemológicos positivistas no qual a dinâmica universitária ainda trata o discurso científico como um campo de verdades absolutas, como o único conhecimento válido, como o único método possível na construção do conhecimento; o modelo no qual a maioria

dos educadores está habituada a interpretar o mundo e o processo de aprendizagem a partir de uma visão de ciência clássica, tendo a realidade visível como algo estruturado, estável, com acontecimentos previsíveis, predeterminados e a racionalidade como o estado da mente mais utilizável para a invenção do conhecimento; no qual aprendemos a ouvir, copiar e repetir os conhecimentos historicamente acumulados e repassados pelo professor como verdade absoluta e a maioria de nós, ainda que não nos demos conta, continua cobrando isso de nossos estudantes. Um modelo de educação em que os currículos, em grande parte das universidades, refletem o modelo da fragmentação do todo: separam disciplinas, dissociam problemas, começam do simples para o complexo, do geral para o específico, da teoria para a prática e que resulta na disjunção entre os saberes disciplinares, na dificuldade em estabelecer relações entre estes saberes, numa forma de pensar que isola e separa. Um currículo no qual a cultura humanista e a cultura científica coexistem, mas não se comunicam.

São tempos nos quais precisamos compreender que os estudantes universitários mudaram. Ainda que um ou outro reafirme as concepções epistemológicas tradicionais esperando que a universidade forneça todo o material intelectual, a maioria nasceu em um mundo que se relaciona de maneira mais aberta com os conhecimentos. A Internet é um fenômeno global que alterou não apenas a maneira de perceber e acessar as informações, como possibilitou e naturalizou novas formas de interações e de percepção do outro. Essa geração que chega a nossas mãos recorre à rede com muita facilidade para sanar seu desejo por informação, mas na sua maioria, com pouco preparo crítico para lidar com o excesso de informações que encontra. É uma geração que se cansa ou não vê vantagens em estudar determinados assuntos e para a qual a significação do conhecimento tornou-se um pré-requisito para o investimento de tempos de aprendizagem: Qual a relação desse tema com minha formação? Qual a utilidade disso que estamos estudando? Aliás, a pauta da utilidade/inutilidade do que se aprende na universidade é recorrente na contemporaneidade. Ela vem à tona quando o estudante não consegue perceber o propósito do que é ensinado e, neste caso, isso pode ser resolvido se o professor conseguir entrelaçar o

saber e a experiência, o saber e a pergunta, o saber e o viver; ou, quando ela é percebida pelo lado de fora do currículo, ou seja, pelo mercado para o qual 'útil', significa aplicável na rotina profissional deste estudante após sua formação. E, neste caso, não se trata de uma utilidade formativa, mas de uma utilidade específica. Útil para desenvolver uma competência, um outro conceito ambíguo que pode ser empregado tanto para questionar o enciclopedismo como para reduzir tudo que pode ser ensinado a um aplicacionismo instrumentista (mas essa, talvez, seja pauta para outras conversações). Compreender este novo perfil daqueles para os quais direcionamos nossa ação e aceita-lo com todas as suas características e refletir sobre suas possíveis concepções epistemológicas, torna-se necessário nestes tempos, para que se possa planejar, ainda que de forma inicial e nunca definitiva, as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas para afetar e trazer alegria e estes estudantes; para que possamos produzir bons-encontros para todos os envolvidos, no sentido spinoziano da expressão.

São tempos nos quais outros modos de aprender se instauraram. A sala de aula deixou de ser o único lugar onde se pode ter contato com a informação e o professor já não é a principal fonte desta, embora tenha uma função importante no processo de transformar esta informação em conhecimento. Tempos nos quais a aprendizagem deixou de ser linear e passou a ser em rede, inter-relacionando informações, deslocando a busca de acordo com as necessidades, motivações e interesses. E, entre estas razões para aprender, parece-me que é sobre o interesse que podemos, enquanto professores, agir. É o único fator de mobilização da aprendizagem que está fora do estudante, segundo Masschelein e Simons (2014). Uma demonstração matemática, um filme, um vírus, um motor, um algoritmo, tudo pode se tornar interessante e significativo para alguém à medida que toca, que comove, que impulsiona a estudar, a pensar, a praticar. É esse algo interessante que tem a capacidade de produzir bons encontros (não necessariamente presenciais) e levar as pessoas a interagir e aprender. Nestes tempos, o desafio do professor é transformar uma lista de conteúdos em assuntos interessantes, que façam pensar alguma coisa e não apenas

saber alguma coisa. Sem desenvolvê-lo a partir de um enfoque enciclopédico, como supõe o estereótipo da aula tradicional, o professor busca a curadoria das leituras e atividades para que, junto com os estudantes, as transformem em materiais de estudo (LARROSA, 2018). É essa magia (que transforma um conteúdo em um assunto interessante e este, em uma matéria de estudo) que faz da escola (ou da universidade) um local (não necessariamente físico) de estudo, o qual os estudantes sintam-se motivados a frequentar. Exercer o cuidado, a atenção e o respeito com a aula: Esse me parece ser o papel do professor nestes tempos.

Mas também são tempos em que a lógica econômico-empresarial adentra a campo da educação e traz consigo um vocabulário carregado de jargões economicistas que se agregam ao vocabulário pedagógico nos dias atuais e se tornam imperativos contemporâneos à educação. Nestes tempos, um movimento que está a serviço das políticas educativas do neoliberalismo atualizadas para este século, dos discursos pedagógicos impulsionados pelas agências internacionais de financiamento ou de recomendação e pelo mercado de produtos educacionais que prometem ao professor melhorar ou facilitar suas práticas, dirige suas críticas, formuladas na hipermercantilizada sociedade do século XXI, a uma instituição denunciada em suas ineficiências, em suas fraquezas, pensada em uma posição mercadológica; que não é vista como poderosa, mas como fraca e ineficaz, cheia de burocracia e que precisa aprender com o mundo dos negócios; e a um professor vago, mal formado, desatualizado, que se completa com a figura aspiracional do professor inovador e empreendedor, mas que resulta em um modo performático de conceber e perceber a docência. Tempos em que a exaltação da inovação pela inovação contrasta com os aportes teóricos que lhe dão sustentação, especialmente quando se coloca em oposição à imobilidade naturalizada de instituições e professores diante dos problemas das instituições escolarizadas.

A ideia de inovação, com frequência, idealiza futuros de mudança e lança suspeitas sobre o passado, definindo-o como obsoleto ou tradicional. Desta forma, torna-se preocupante porque a docência pode e deve renovar-se, mas não pode esquecer-se de que é necessário manter-se como um ofício

de invenção, de cuidado e de conservação do passado. Por isso, nestes tempos, torna-se importante também revisar os conceitos de inovação no campo da educação para estabelecer a distância entre uma ideologia fetichizada que nos apresenta a necessidade de adaptação a novos rótulos e uma proposta de revisão das práticas docentes com o objetivo de torná-las mais consistentes, mais justas e talvez, mais potentes, exercício que também busquei fazer no percurso de pesquisa que, por ora, arremato.

Nesta tese problematizei a docência universitária nestes tempos. As reflexões que nela trago foram tecidas a partir da cartografia de todas as interações, produções escritas e diálogos realizados por um grupo de aproximadamente 150 professores universitários, vinculados à nove das 14 universidades comunitárias gaúchas, no decorrer de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária na Contemporaneidade. São professores que, assim como eu, estão imersos em processos de inovação na docência nas universidades onde exercem suas atividades. Nas suas falas e escritas, procurei reconhecer e valorizar, a maneira artesã de exercer o seu ofício; busquei identificar vestígios de uma artesanaria que, segundo Larrosa (2018; 2020), já não existe mais.

Para este autor, o capitalismo cognitivo e seus mantras, a imposição de procedimentos estereotipados, os gigantescos dispositivos de homogeneização da linguagem da educação, a maneira exacerbada como hoje enfatizamos a aprendizagem em detrimento do ensino e a insistência em transformar a educação em ‘negócio’, estão esvaziando o professor da sua singularidade, do seu jeito próprio de inventar e exercer sua docência. Para Larrosa (2018; 2020), a docência deixou de ser um ofício artesanal e a universidade tornou-se um ambiente tóxico para qualquer maneira artesã de exercer o ofício de professor.

Apesar de compreender o autor e conseguir identificar, no contexto universitário, situações que me remetem à toxicidade por ele apontada, creio que não possamos generalizar. Todas as experiências vivenciadas ao longo dos meus 21 anos exercendo minhas atividades profissionais ao lado de professores das universidades comunitárias gaúchas, me levam a (querer) pensar diferente. Sim... neste percurso de pesquisa, acreditei que seria

possível conceber a docência universitária como um ofício artesanal e agora, ao final desta trajetória, posso afirmar que, ao menos nas universidades comunitárias gaúchas, tem-se conseguido enfrentar os desafios contemporâneos sem perder a artesanaria. Sem perder o desejo de um trabalho bem feito pelo simples fato de fazê-lo bem.

As universidades comunitárias gaúchas não tem sua existência e sua atuação apoiadas em interesses do capital, mas também não são universidades públicas. Elas dependem das mensalidades dos seus estudantes para manter suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A expansão e consolidação das universidades privadas mediante fusões, aquisições e o surgimento de grandes grupos do ‘negócio da educação’, somados à redução da disponibilidade do Financiamento do Ensino Superior – FIES e à estagnação da economia do país na última década, provocaram uma queda significativa no número de alunos destas instituições. Diante do afrouxamento dos critérios de qualidade do ensino superior, muitas instituições ganharam uma fatia do mercado através de um grande portfólio de cursos e preços das mensalidades baixos, coerentes com as experiências formativas que colocam ao alcance dos seus estudantes. O impacto dessa guerra de preços não tardou a se manifestar nas universidades comunitárias que, até então, mantinham um quadro profissional com alta titulação, infraestrutura física de excelente qualidade e fortes investimentos na pesquisa e na extensão e, portanto, praticavam preços mais elevados.

A fragilidade institucional provocada pela crise hegemônica da universidade, a temporalidade histórica e conjuntural e a era da informação já davam sinais que seria necessário reinventar a universidade em todas as suas dimensões. Algumas delas até já ensaiavam algumas ações no sentido de provocar mudanças nas concepções de ensinar e aprender de professores e estudantes, mas para além dos desafios que este contexto já apresentava, a necessidade de reagir à concorrência instalada foi o gatilho que fez com que as universidades comunitárias mobilizassem suas comunidades acadêmicas em torno de projetos que visam o enfrentamento dos problemas decorrentes do contexto apresentado e a busca de novas oportunidades.

Neste processo, a inovação pedagógica surge como um imperativo à docência universitária. Para possibilitar uma ação coerente com as novas propostas pedagógicas, os professores destas universidades foram provocados a reconfigurar sua ação docente, resignificando uma série de concepções relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem e se abrindo para novas arquiteturas curriculares, novas modalidades, novas metodologias, um universo de tecnologias. Como se não bastassem todos estes desafios, eis que somos surpreendidos com a pandemia de COVID-19 exatamente quando as mudanças começavam a ser implementadas. ‘Trocamos o pneu com o carro andando’ (PROFESSORES, D237, p. 1)! A aula, como espaço de oratória, de ensinamentos e conhecimentos, mas, sobretudo, de diálogo e pensamento, a ágora do encontro entre professores e estudantes, mudou do espaço físico para a tela digital, também coletiva, com os rostos emoldurados, sem que o docente tivesse escolha (ao menos se quisesse continuar sendo docente). Diante dos desafios impostos pela COVID-19, os docentes que já vinham sendo desafiados pela necessidade de inovação na sua ação se viram diante de uma demanda de transformações ainda mais radical com um efeito imediato significativo na experiência de aprendizagem dos estudantes. ‘Aprender com’ e ‘ensinar com’, tem exigido a busca de novos sentidos para a docência, utilizando habilidades diversas, às vezes desconhecidas, e outras recém-incorporadas, algo que pesquisas futuras necessitam explorar.

A questão é: Estamos mantendo a artesanaria docente nestes tempos de inovação? Será que os programas de formação permanente de professores voltados para a inovação pedagógica estão comprometidos com a manutenção da artesanaria docente?

Responder estas e tantas outras questões passa, necessariamente, pela compreensão das características desta artesanaria e de como ela possivelmente se manifestaria na docência. Para isso, busquei em Sennett (2013) e em Alliaud (2017) o aporte teórico necessário para pensar a docência universitária como artesanaria e a formação para esta docência, diante do cenário educativo atual, com seus desafios e particularidades.

Assim, ao fazer o arremate desta tecelagem, o faço provisoriamente, consciente de que muitas reflexões ainda podem ser tecidas a partir desta abordagem do tema: Os achados desta pesquisa teriam sido os mesmos se fosse realizada com professores instituições públicas ou particulares? E com professores que exercem a docência exclusivamente em cursos na modalidade de Educação a Distância? Será que a pandemia da COVID-19 alterou nossa consciência material, especialmente no que se refere a identificar e implementar mudanças necessárias no fazer docente?

A cartografia das interações, escritas e falas dos professores universitários com os quais habitei um espaço de formação por dezoito (18) meses e os aprofundamentos teóricos aos quais me dediquei ao longo de todo o percurso de pesquisa me levaram a perceber que as ações institucionais de formação do docente universitário nas universidades comunitárias gaúchas tem buscado transcender a atualização científica, pedagógica e didática e vem se transformando em oportunidades de criação de espaços de participação e reflexão; tem suscitado a inventividade didática, a diversificação de itinerários formativos e a capacidade de adaptá-los segundo seus efeitos. Percebo que há, nas propostas de formação permanente destas instituições, um percurso autoral, singular e ao mesmo tempo coletivo que parte da desconfiança, da inquietação e da interrogação dos seus professores. E na medida em que estes se sentem capazes de inventar caminhos e construir suas próprias narrativas, tornam-se fortalecidos em seu ofício, comprometidos com seu fazer, com o aperfeiçoamento permanente da sua ação; tornam-se capazes de identificar e colocar em prática as mudanças necessárias no seu ofício sem perder a autoria; reconhecem a importância da cooperação, e principalmente, sentem orgulho pelo trabalho realizado. E estas são, exatamente, as características da habilidade artesanal.

Percebi o comprometimento desses professores quando se mostravam conscientes da importância da sua função na vida dos estudantes e, a partir disso, querer melhorar a sua ação pedagógica revelava-se um impulso intrínseco do seu fazer; quando se mostravam capazes de renunciar à onipotência e provocarem que o estudante também fosse autor da própria

aprendizagem; quando se empenhavam para encontrar, em cada contexto, pontos de apoio para ampliar a potência dos estudantes; quando diante de uma frustração, compreendiam que não precisavam buscar culpados, mas concentrar-se na busca de caminhos alternativos, de outras possibilidades.

Percebi a preocupação com o aperfeiçoamento permanente da sua ação quando mostravam reconhecer que, além de conhecimentos e saberes específicos e pedagógicos, que poderiam ou não dar algum aporte profissional para a prática educativa, este fazer requer a reflexão permanente acerca do que fazemos, como e por que fazemos; quando destacavam a importância de tornarem-se pesquisadores da sua ação.

Percebi a capacidade de identificar as mudanças necessárias no seu ofício quando, em sua maioria, falavam dos seus estudantes, das características dos jovens na contemporaneidade, das facilidades e desafios trazidos pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação, das inquietações que sentiam ao perceber que o seu modo de exercer a docência, já não surtia o mesmo efeito.

Percebi, em grande parte dos professores, o interesse em conhecer e compreender as diferentes concepções epistemológicas que influenciam na docência (que muitos tiveram contatos pela primeira vez) e, a partir disso, refletir a própria prática em busca de caminhos para colocar em curso as mudanças necessárias no seu fazer. Constatei, em alguns momentos, que estavam ali abertos para viver a experiência da curiosidade na busca de um novo repertório metodológico e tecnológico para ampliar seus recursos de ação e realinhar sua prática pedagógica com o perfil dos estudantes e as demandas formativas da sociedade. Estavam ali para encontrar maneiras de vencer as resistências e superar os desafios e dificuldades.

Percebi o valor dado à cooperação quando estes professores a apontavam como uma fragilidade na formação do professor que precisava ser posta em pauta na sua formação. Emocionei-me muitas vezes com os relatos que traziam a cooperação como uma necessidade para recuperar a segurança, para afastar o sentimento de fracasso e de impotência e para renovar a motivação para o trabalho. Especialmente no contexto pandêmico que atravessou o tempo de realização desta pesquisa, foi possível perceber a

rede de confiança que se constituiu em cada universidade como estratégia para diminuir o sofrimento e fortalecer as potencialidades individuais a partir do coletivo.

Por fim, percebi o orgulho pelo trabalho realizado nas muitas vezes que fui surpreendida por mensagens de professores querendo compartilhar os resultados alcançados ao final de cada ciclo. Orgulho que também era manifestado ao final de cada nova atividade que se permitiam experienciar com os estudantes e quando recebiam destes, o feedback positivo, como recompensa por sua dedicação.

## 7 REFERÊNCIAS

---

ALBUQUERQUE, Cinthya Tavares de Almeida. **Discurso do Professor de Letras: profissionalidade em questão**. 2015. 302 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado) - Universidade Federal De Pernambuco, Recife, PE, 2015. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: set. de 2018.

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**: Acerca de la formación de maestros con oficio. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. **Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación**. Buenos Aires: Aique, 2009.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, cap VII p. 131-149.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. 12ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2004.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2020.

BARKLEY, Elizabeth F. **Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty**. Jossey-Bass, 2010.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAUJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 12, n. 2, p. 235-245, Aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>. Acesso em: out. de 2019.

BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, cap. III, p. 52-75.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: 4ª ed. Vozes, 2010.

BEHRENS, Marilda A. O paradigma da complexidade e a contribuição de Paulo Freire na formação de professores. In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeire S. R (orgs.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007, p. 26-48.

BEHRENS, Marilda A. Paradigmas inovadores na aprendizagem para a vida: o saber fazer e o fazer pedagógico dos professores. In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeire S. R (orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 177-192.

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156>. Acesso em: jul. de 2021.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/000000/0000001D.pdf>. Acesso em: jul. de 2021.

BRAILOVSKY, Daniel. **Pedagogía (entre paréntesis)**. Buenos Aires: Noveduc, 2019.

BIESTA, Gert. Há necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto R. D. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: Articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

BIESTA Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert JJ. **El bello riesgo de educar**. Ediciones SM España, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, edição 53, p.39, 18, mar.2020b

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18

de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, edição extra, p.1, 20 mar. 2020a

BRASIL. LEI Nº 12.881, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2013. Dispõe Sobre a Definição, Qualificação, Prerrogativas e Finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - Ices, Disciplina o Termo de Parceria e da Outras Providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, edição extra, p.1, 13 dez. 2013.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Formar ou preparar a docência no ensino superior? Eis a questão. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Recife, 2012. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/formar-ou-preparar-para-docencia-no-ensino-superior-eis-questao>. Acesso em: 26/04/2021.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 1982.

CARR, Wilfred. **Hacia una Ciencia Crítica de la Educación.** Barcelona: Laerces, 1990.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. São Paulo: Artes Médicas, 2002.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Professores e inovações. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (org). **O que há de novo na educação superior:** Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000, Cap. 3, p. 75-94.

CAZELLA, Carla Fabiana. **Docência universitária e inovação pedagógica:** desafios da contemporaneidade um estudo no curso de administração da

UNOESC. 2014. 144 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca, SC, 2014. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: set de 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHAVES, Vera Lúcia J. **Expansão da Privatização/Mercantilização do ensino superior brasileiro:** a formação dos oligopólios. Educação e Sociedade, Campinas, V. 31, n. 111, p. 481-500, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxftTPRVBR78m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jun. de 2021.

CLOTET, Joaquim. Apresentação. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. **Inovação e Empreendedorismo na Universidade.** Porto Alegre, RS: EDIPUC, 2006.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã.** Global, 2004.

COSTA, Flávia F.; LANZARINI, Joice N.; KLAFKE, Teresinha E. Rede de formação de professores universitários do Comung: compartilhando experiências e (re)construindo trajetórias. In: BUOGO, Ana Lúcia et al. **Formação de professores no Ensino Superior e os desafios da contemporaneidade.** Caxias do Sul: Educs, 2018. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ebook-formacao-professores-no-ens.pdf>. Acesso em: jul de 2021.

COUTO, Ligia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras:** por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. 188 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado). Universidade De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: set de 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>. Acesso em: 07/01/2018.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa, In: CUNHA, Maria Isabel d. (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Junqueira&Marin Editores, 2006a.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006b.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário: na transição de paradigmas**. Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M.(orgs.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 71-82.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como mediação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana et al. (orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004a, p.31-42.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, **VIII, 2004, Coimbra. Anais [...]**.Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004b. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MariaIsabelCunha.pdf>. Acesso em: out de 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Temas e textos em metodologias do ensino superior**, Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 125-136.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Atrib. Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes. **Educação e linguagem**. São Paulo, Ano 10, n. 15, p. 227-249. jan-jun, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/164/174>. Acesso em: out de 2019.

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília , v. 95, n. 241, p. 567-589, Dec. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812014000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000300007&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 Apr. 2021.

DE LIMA FERREIRA, Jacques; CARPIM, Lucymara; BEHRENS, Marilda Aparecida. Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 36, n. 1, p. 51-59, 2010. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/227>. Acesso em: jul. de 2021.

DEWEY, John. O desenvolvimento do Pragmatismo Americano. **Cognitio-Estudos: Revista eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 5, n. 2, dez/2008, p. 119-132. Tradução: RODRIGUES, Cassiano Terra. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo>. Acesso em: 06/08/2019.

DUBET, François. **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUSSEL, Inés; GUTIÉRREZ, Daniela. **Educar la mirada**. Ediciones Manantial, 2006.

ELMÔR-FILHO, G.; SAUER, L. Z.; ALMEIDA, N. N.; VILLAS-BOAS, V. **Uma Nova Sala de Aula é Possível: Aprendizagem Ativa na Educação em Engenharia**, 1.ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2019.

ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e Aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-51

ESCÓSSIA, Liliana; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**, p. 92-108. Porto Alegre: Sulina, 2015, cap . V, p. 92-108.

ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa com CARLOS SKLIAR... provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 30, p. 15 pgs., dez. 2012. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24287/17266>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FÁVERO, Altair A.; BECHI, Diego. A Subjetivação Capitalista enquanto Mecanismo de Precarização do Trabalho Docente na Educação Superior. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7444032>. Acesso em: jul. de 2021.

FERRETTI, Celso J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: Garcia, Walter e. **Inovação educacional no Brasil**. 3º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 61-90.

FIGUEIREDO, Cândido de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Library of Alexandria, 1913. Disponível em: <http://dicionario-aberto.net/dict.pdf>. Acesso em: set de 2019.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. **La dimensión pedagógica: formación y escuela nueva en Colombia**. 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7038>. Acesso em: jul. de 2021.

FRANTZ, Walter. **A história das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL O MODELO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA VISÃO DE FUTURO. Passo Fundo: UPF, 2018. Disponível em: [https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/seminario-comung/a-historia-das-instituicoes-comunitarias-de-educacao-superior-ices-walter-frantz.pdf](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/seminario-comung/a-historia-das-instituicoes-comunitarias-de-educacao-superior-ices-walter-frantz.pdf). Acesso em: jul de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUILHERME, A. A.; SOUZA DE FREITAS, A. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Revista Inter Ação**, n.42, v.1. p. 69–86, jun/2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003>. Acesso em: jul de 2021.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes. In FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos*. Volume II. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000, p. 335-351.

FURLANETTO, Ecleide C. **Como nasce um professor?** Uma reflexão do processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf). Acesso em: out de 2019.

GONZATTO, Cosmo Rafael et al. Expansão do ensino superior e identidade docente: desafios de uma profissão em crise. 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/613>. Acesso em: jul. de 2021.

GHIDETTI, Filipe Ferreira. O artífice. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre , v. 19, n. 40, p. 457-460, Dec. 2013 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832013000200018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832013000200018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Jul. DE 2019.

HOUSE, E. R. Três perspectivas de la innovación educacional: tecnológica, política y cultural. **Revista de Educación**, Madrid, n. 286, p. 5-34, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44003>. Acesso em: out de 2019.

HOUSE, E. R. **The politics of education innovation**. Berkeley: McCutchan, 1974. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED099334>. Acesso em: jul. de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

JACKSON, Ph. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1998.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, cap. II, p. 32-51.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KLAUS, V.; GOUVÊA CAMPESATO, M. A. Discursos empresariais e agenda educacional: sobre inovação e difusão de “boas práticas”. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 55, p. 143-161, 31 ago. 2019.

KUHN, T. A estrutura das revoluções científicas. 6. **São Paulo: Perspectiva**, 2001.

LANCILOTTI, S.S.P. Trabalho docente na EaD. In: MIRANDA, Daniel Estevão Silva, SILVA, José Carlos (Org.). **Trabalho, Trabalhadores e Capitalismo no século XXI**. 1<sup>a</sup>. Ed, Campo Grande: Ed. UFMS, 2014, v., p. 205-222. Perspectiva, 2001.

LANZARINI, Joice Nunes. **Educação, tecnologias e narrativas pibidianas: a incorporação das TIC nas experiências de professores em formação**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/605/1/Joice%20Nunes%20Lanzarini.pdf>. Acesso em: jul de 2021.

LANZARINI, Joice Nunes; COSTA, Flávia Fernanda Costa; GUSTSACK, Felipe. Inovação na Dimensão Acadêmica do Ensino Superior: Mapeando caminhos para a pesquisa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA (CIDU), X, 208, Porto Alegre, **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/>. Acesso em: jul de 2021.

LANZARINI, Joice N. GUSTSACK, Felipe; IOP, Maria Cristina R. Tecnologias e educação: do misonéismo à abertura poética. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, XII, Porto Alegre, **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1372-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1372-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: jul de 2021.

LARROSA, Jorge. **El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didáctico, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor**. Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jul. de 2021.

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

LEAL, Rafaela Esteves Godinho. **Dispositivo de inovação no ensino superior**: a produção do docentis innovatus e discipulus iacto. 2017. 171 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) . Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: set. de 2018.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. **Inovação e Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992

LUCARELLI, Elisa. Las prácticas innovadoras en el aula universitaria: una mirada desde la investigación. In: ZANCHET, Beatriz M. B. A; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Práticas inovadoras na sala de aula universitária**: possibilidades, desafios e perspectivas. São Luis, MA: EDUFMA, 2009, p-17-46. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fm000014.pdf>. Acesso em: out de 2019.

LUCARELLI, Elisa. Algunas reflexiones acerca de la producción colectiva de conocimientos en el campo de la pedagogía universitaria. In: BROILO, Cecília L; CUNHA, Maria I. da (Orgs.). **Pedagogia Universitária e produção de conhecimentos**. vol. 3 Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 51-57.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus. 2007. p.75-91.

LUCARELLI, Elisa. Práticas Inovadoras en la formación del docente universitario. **Educação**, vol. XXVII, n. 54. set-dez, 2004, pp. 503-524. Porto Alegre: PUC. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/396>. Acesso em: out. de 2019.

LUCARELLI, Elisa. **El eje teoria-practica em cátedras universitárias innovadoras, su incidência dinamizadora en la estructura didático-curricular**. Tese (Facultad de Filosofía y Letras) - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003. Disponível em: [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4099/uba\\_ffyl\\_t\\_2003\\_49245\\_v1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4099/uba_ffyl_t_2003_49245_v1.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: out. de 2019.

LUCARELLI, Elisa. Enseñar y aprender en la universidad: la articulación teoría-práctica como eje de la innovación en el aula universitaria. In: CANDAU, Vera M (org.). **Ensinar e aprender: sujeito, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 150-161.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (org). **O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora..** Campinas, SP: Papirus, 2000, Cap. 2, p.61-74.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1994. Disponível em: <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/11013> Acesso em: out de 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos. Inovação na Educação Superior. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, Feb. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14/v8n14a17.pdf>. Acesso em: out. de 2019.

MASETTO, Marcos T. e GAETA, Cecília. Docência com profissionalidade no Ensino Superior. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium**, Ituiutaba, v. 4 Special Issue, p. 299-310, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://gg.gg/e3lvx>. Acesso em: maio de 2020.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2012.

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

MATOS, Ilremá P. A. **Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática**. 2010. 183 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MEIRIEU, Ph. **Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy**. Barcelona: Graò, 2006.

MONTOYA, Irmgard Krüger; PACHECO, Yara de Macedo. Os desafios da Universidade na sociedade do conhecimento. In: BEHRENS, Marilda (Org.). **Docência universitária na Sociedade do Conhecimento**. p. 15-30. Curitiba: Champagnat, 2003.

MORA, José-Ginés. O processo de modernização das universidades européias: o desafio da sociedade do conhecimento e da globalização. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre, RS: EDIPUC, 2006. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoempreendedorismo.pdf>. Acesso em: out. de 2019.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19º ed. Campinas: Papirus, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação:** novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH-Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Educação a distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Departamento de Educação I, Salvador: UNEB, v. 1, n. 1, jan/jun. 2005.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis: Vozes, 2004a. 344p

MORAES, Maria Cândida. Pressupostos teóricos do sentirpensar. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **SentirPensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004b.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 2006.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2388/2127>. Acesso em: jul. de 2021.

MOURA, Carla Borin<sup>1</sup>; HERNANDEZ, Adriane. Cartografia como método de pesquisa em arte. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA ARTE, 2012, UFPEL. **Anais [...].** Pelotas: UFPEL, 2012 Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/1694/1574>. Acesso em: ago. de 2019.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução Maria da Conceição de Almeida e Edgar de Assis Carvalho (orgs.) São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortês, 2000a.

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

MORIN, Edgar; LISBOA, Eliane. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

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

MOROSINI, Marília C. et al . A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.21, n.64, p.13-37, Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf>. Acesso em: out de 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108: 739-60. Out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jul. de 2021.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção**

e produção de subjetividade. p. 17-31. Porto Alegre: Sulina, 2015, cap. I, p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método cartográfico**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, p. 109-130. Porto Alegre: Sulina, 2015, cap. VI, p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENSIN, Daniela Pederiva; NIKOLAI, Dirciane. **Inovação e práticas pedagógicas no contexto da Educação Superior**. *UNOESC & Ciências – ACHS*, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, v.4, n.1, p.31-54, jan./jun., 2013. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/download/2737/pdf>. Acesso em: jul. de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C.. **Docência no Ensino Superior**. 2014.

PINTO, Ivone Maciel. **Docência inovadora na Universidade. 2011. 368 fls.** 2011. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa, partilha e formação docente: o fórum de alfabetização, leitura e escrita (FALE). **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, jan-mar, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8280>. Acesso e jul. de 2021.

RODRIGUES, Danielle Miranda. **As tic e a formação inicial de professores:** usos em sala de aula. 2017. 104 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

ROSA, Rogério Machado. A cartografia como estratégia de pesquisa: agenciamento de afetos. **Rizoma:** experiências interdisciplinares em ciências humanas e ciências sociais aplicadas, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 191-202. Abril, 2017. Disponível em: <http://revistadireitobh.estacio.br/index.php/rizoma/article/view/3266>. Acesso em: 25/08/2019.

SÁ, Teresa Vasconcelos de. A ideia de trabalho artesanal no pensamento de Richard Sennett. In: JORGE, Vítor Oliveira, coord - **Modos de Fazer=Ways of Making**. Porto : Universidade do Porto. Faculdade de Letras. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2020. ISBN 978-989-8970-23-7

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTAN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92

SACRISTÁN, J. Gimeno. El currículum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? In: Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. I.: **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1994.

SANT'ANA, Edite. BEHRENS, Marilda Aparecida. Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento. In: BEHRENS, Marilda (Org.). **Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo : Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, Aug. 1988. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 Jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o Social e o Político na Pós-modernidade. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SAKATA, Marici Cristine Gramacho et al. A globalização do sistema de ensino superior: o “mercado” educacional. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 2, n. 1, p. 25-40, 2009. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/view/50>. Acesso em: jul. de 2021.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: Garcia, Walter e. **Inovação educacional no Brasil**. 3º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 17-32.

SCHMIDT, J. P. Mercantilização da educação superior: o campo dos negócios e o papel das IES públicas e comunitárias. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 22-28, jun./nov. 2014. Disponível em: [http://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2018/05/novembro2014\\_completo.pdf](http://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2018/05/novembro2014_completo.pdf). Acesso em: jul. de 2021.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. 4º ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais , os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação**. Escola de Humanidades PUCRS, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-261, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10446>. Acesso em: jun. de 2021.

SILVA, Rogério Abranches da. **Por uma pedagogia universitária: contribuições e possibilidades da educação para o empreendedorismo no século XXI**. 2017. 163 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, BA, 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> . Acesso em: set. de 2018.

SOUSA, A. H. **Mercantilização e automação do ensino superior privado: o caso da educação a distância**. FEPESP, 22 nov. 2019. Disponível em: <http://fepesp.org.br/artigo/7078/>. Acesso em: jan. de 2021.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. Universidade, processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPEd CENTRO-OESTE, 9., 2008. **Anais...** Brasília: 2008, p. 57-71.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MONTEIRO, Filomenea M.de A. **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 145-161. Disponível em: [https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/up/235/o/A\\_complexidade\\_a\\_escola\\_e\\_o\\_aprender-ensinar.pdf](https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/up/235/o/A_complexidade_a_escola_e_o_aprender-ensinar.pdf). Acesso em: out. de 2019.

SOUZA, Severino R.Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: Estabelecendo princípios... Desenhando caminhos... In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 2016. **Atas - Investigação Qualitativa em Saúde**. Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2016. Disponível em;

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>.  
Acesso em: out. 2019.

SOUSA, Andrea L. Harada e PIOLLI, Evaldo. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. In: MARINGONI, Gilberto (org.). **O Negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. Federação dos Professores do Estado de São Paulo. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**; [tradução de Tomaz Tadeu]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Parâmetros Sociológicos da Inovação. In: Garcia, Walter. **Inovação educacional no Brasil**. 3º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 33-60.

VANNUCCHI, Aldo. **A Universidade Comunitária**. São Paulo: Edições Loyola, 2004

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência**. Campinas: Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p-267-281, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: out de 2019.

VEIGA, Ilma P.A.; RESENDE, Lúcia M. G.; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma P.A.; CASTANHO, Maria Eugênia, L.M. (orgs). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2007, Cap.8, p. 161-192.

VENTURA, Amanda Ferreira; SILVA, Camila Joice A; GALVÃO, Bruno Henrique. Monitoria acadêmica x docência no ensino superior. **Cadernos de Graduação: Ciências biológicas e da saúde**, REcife, v.2, n.3, p. 35-44,

jul.2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/facipesaude/article/view/2950/1579>. Acesso em: jul de 2021.

VYGOTSKI, L.S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Ciudad de La Habana: Ed. Científica y Técnica, 1987.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### PROJETO DE PESQUISA – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO A artefania de uma docência universitária inovadora (título provisório)

Perguntas Respostas 44

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido declaro que fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos adotados pela pesquisadora e assim autorizo, para fins da pesquisa acima informada, a utilização de minhas produções acadêmicas, disponíveis na sala virtual do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência Universitária na Contemporaneidade.

Fui, igualmente, informado/a:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Joice Nunes [Lanzarini](#) (Fone: 51- 996917070).

A presente autorização foi enviada de forma online com resposta enviada para o e-mail do respondente e do pesquisador responsável.

Santa Cruz do Sul, 02 de abril de 2020

Nome Completo: \*

Texto de resposta curta

Instituição de Ensino Superior: \*

Texto de resposta curta

Li o e-mail recebido e o termo acima e... \*

- estou de acordo com o termo.
- não estou de acordo com o termo.