

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS FORMATIVA: RACIONALIDADES, TENSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

UNIVERSITY TEACHING AS A FORMATIVE PRACTICE: RATIONALITIES, TENSIONS, AND IMPLICATIONS FOR INITIAL TEACHER TRAINING

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO PRÁCTICA FORMATIVA: RACIONALIDADES, TENSIONES E IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



10.56238/revgeov17n1-156

Ronaldo dos Santos Barbosa

Doutor em Geografia

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

E-mail: ronaldobarbosa@uemasul.edu.br

Maria do Rosário Sá Araújo

Doutora em Desenvolvimento Regional

Instituição: Universidade de Santa Cruz do Sul, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

E-mail: maria.araujo@uemasul.edu.br

RESUMO

Este artigo examina as racionalidades predominantes na docência universitária e seus impactos na formação inicial de professores, com ênfase nos cursos de licenciatura no Brasil. Argumenta-se que a concepção da docência como mera transmissão de conteúdos, sustentada por uma racionalidade técnico-instrumental, fragiliza a dimensão pedagógica e reflexiva indispensável à formação de educadores. O estudo, de caráter teórico-reflexivo, fundamenta-se em uma revisão narrativa crítica da literatura sobre docência no ensino superior, mobilizando o conceito de racionalidade em Habermas (1982, 1987) e contribuições de autores da pedagogia universitária. O objetivo central é discutir a tensão entre racionalidade técnico-instrumental e pedagógica, identificando suas manifestações na prática docente e suas implicações para a formação de licenciandos. Os resultados da análise indicam que a predominância do modelo técnico-instrumental perpetua práticas centradas na transmissão, comprometendo o desenvolvimento de competências pedagógicas nos futuros professores. Conclui-se que a superação dessa perspectiva requer a valorização institucional da dimensão pedagógica e o investimento em formação continuada dos docentes universitários, condição essencial para promover práticas mais reflexivas, intersubjetivas e comprometidas com a formação integral de educadores, fortalecendo, assim, a qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Docência Universitária. Formação de Professores. Racionalidade Pedagógica.

ABSTRACT

This article examines the predominant rationalities in university teaching and their impacts on the initial training of teachers, with emphasis on undergraduate teacher education programs in Brazil. It



argues that conceiving teaching as mere content transmission, sustained by a technical-instrumental rationality, weakens the pedagogical and reflective dimension essential to the education of future educators. The study, of a theoretical-reflective nature, is based on a critical narrative review of the literature on higher education teaching, drawing on Habermas's concept of rationality (1982, 1987) and contributions from scholars in university pedagogy. The central aim is to discuss the tension between technical-instrumental and pedagogical rationalities, identifying their manifestations in teaching practices and their implications for teacher education. The analysis indicates that the predominance of the technical-instrumental model perpetuates transmission-centered practices, undermining the development of pedagogical competencies among prospective teachers. It concludes that overcoming this instrumental perspective requires institutional recognition of the pedagogical dimension and investment in the continuing education of university professors. Such measures are crucial to foster more reflective, intersubjective, and socially committed teaching practices, thereby strengthening the quality of basic education.

Keywords: University Teaching. Teacher Education. Pedagogical Rationality.

RESUMEN

Este artículo examina las racionalidades predominantes en la docencia universitaria y sus impactos en la formación inicial docente, con énfasis en los cursos de grado en Brasil. Argumenta que la concepción de la enseñanza como una mera transmisión de contenido, sustentada en una racionalidad técnico-instrumental, debilita la dimensión pedagógica y reflexiva indispensable para la formación de educadores. El estudio, de naturaleza teórico-reflexiva, se basa en una revisión narrativa crítica de la literatura sobre la docencia en la educación superior, movilizando el concepto de racionalidad en Habermas (1982, 1987) y contribuciones de autores en pedagogía universitaria. El objetivo central es discutir la tensión entre la racionalidad técnico-instrumental y pedagógica, identificando sus manifestaciones en la práctica docente y sus implicaciones para la formación de estudiantes de grado. Los resultados del análisis indican que el predominio del modelo técnico-instrumental perpetúa prácticas centradas en la transmisión, comprometiendo el desarrollo de competencias pedagógicas en futuros docentes. Se concluye que superar esta perspectiva requiere la valorización institucional de la dimensión pedagógica y la inversión en la formación continua del profesorado universitario, condición esencial para promover prácticas más reflexivas e intersubjetivas comprometidas con la formación integral de los educadores, fortaleciendo así la calidad de la educación básica.

Palabras clave: Docencia Universitaria. Formación Docente. Racionalidad Pedagógica.



1 INTRODUÇÃO

A docência universitária, especialmente nos cursos de licenciatura, ocupa posição estratégica na formação de futuros professores e, conseqüentemente, na qualidade dos processos educativos que se desdobram na educação básica. Contudo, essa função essencial ocorre em um cenário de profunda complexidade. Segundo Barbosa (2020), a realidade educativa contemporânea está imersa em perplexidades, crises, incertezas e pressões socioeconômicas, resultando em um fenômeno que marca a atualidade: a precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, emerge uma lacuna crítica no ensino superior. É recorrente a compreensão de que o domínio do conteúdo específico seria condição suficiente para ensinar, o que tende a reduzir a docência a um exercício técnico de exposição e controle, em detrimento de sua dimensão pedagógica e social. Essa perspectiva favorece a naturalização de práticas centradas na transmissão, tornando menos visíveis as mediações didático-pedagógicas fundamentais ao trabalho docente. Tal cenário reflete-se diretamente na sala de aula, onde as decisões tomadas revelam o tipo de racionalidade que orienta os responsáveis pelo processo educativo.

A discussão sobre as racionalidades ganha relevo à medida que a predominância de uma racionalidade técnico-instrumental — conforme problematizado por Therrien (2006) e Slonski, Rocha e Maestrelli (2017) — restringe o ensino a procedimentos e resultados mensuráveis. Em oposição a esse modelo, Barbosa (2020) defende a necessidade de práticas guiadas por uma racionalidade pedagógica capaz de pensar e repensar o contexto da sala de aula. Para o autor, aprender a ser professor envolve um contínuo movimento de reflexão, exigindo que os formadores revejam seu próprio modo de aprender e construir sua experiência docente.

Essa necessidade de transição da racionalidade técnica para a pedagógica torna-se ainda mais urgente diante das recentes mudanças normativas no Brasil. A Resolução CNE/CP nº 04, de 30 de maio de 2024, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, propõe uma reformulação profunda nos cursos de licenciatura. A norma busca superar a fragmentação curricular ao exigir uma articulação orgânica entre a formação teórica na universidade e a prática na educação básica, alinhando-se às competências da BNCC. Todavia, sem uma mudança na racionalidade que sustenta o agir docente universitário, tais reformas correm o risco de se tornarem apenas ajustes burocráticos.

Dados recentes do Censo da Educação Superior (INEP, 2022) revelam que aproximadamente 60% dos docentes que atuam em cursos de licenciatura no Brasil não possuem formação pedagógica específica para o ensino superior, baseando sua prática predominantemente na experiência como alunos e no domínio do conteúdo disciplinar. Esse cenário torna-se ainda mais preocupante quando consideramos que esses professores são responsáveis pela formação inicial de educadores que atuarão na educação básica, evidenciando um ciclo de reprodução de práticas docentes não fundamentadas



pedagogicamente. Tal realidade não apenas favorece a naturalização de práticas centradas na transmissão, mas também contradiz as próprias diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019), que enfatizam a necessidade de uma formação pautada na reflexão, na práxis e no desenvolvimento de competências pedagógicas complexas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as racionalidades predominantes na prática docente universitária e discutir seus impactos na formação de professores, enfatizando a tensão entre a racionalidade técnico-instrumental e a racionalidade pedagógica. Como contribuição, busca-se oferecer um arcabouço teórico-crítico que ilumine a docência universitária como prática social e formativa, apoiando-se nas formulações de racionalidade em Habermas e em interlocuções no campo da docência no ensino superior (Santos, 2013; Therrien, 2006; Slonski; Rocha; Maestrelli, 2017).

Mais especificamente, busca-se responder às seguintes questões: Como a racionalidade técnico-instrumental se manifesta nas práticas docentes universitárias nas licenciaturas? Quais as consequências dessa racionalidade para a formação pedagógica dos licenciandos? Que elementos caracterizam uma racionalidade pedagógica no ensino superior e como ela pode ser promovida institucionalmente?

Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico-reflexivo, fundamentado em revisão narrativa crítica da literatura, orientada pela identificação e pelo contraste de racionalidades que sustentam modos de ensinar no ensino superior. A análise mobiliza autores-chave para delimitar categorias interpretativas e sustentar a reflexão sobre o trabalho docente universitário, com foco nas licenciaturas e em suas exigências formativas diante do novo cenário legal brasileiro.

Além desta introdução, o artigo organiza-se em duas seções principais. Na seção “Aprofundamento teórico”, desenvolve-se a discussão sobre racionalidade e suas expressões na docência universitária, contrapondo a centralidade técnico-instrumental à racionalidade pedagógica e suas implicações para a formação inicial. Em seguida, em “Considerações finais”, retomam-se os principais achados analíticos e apontam-se desafios e implicações para a qualificação institucional da docência no ensino superior.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-reflexiva, de abordagem qualitativa, fundamentada em revisão narrativa crítica da literatura. A escolha por essa modalidade justifica-se pela natureza conceitual do objeto — as racionalidades que orientam a docência universitária — e pela necessidade de construir um arcabouço teórico-crítico capaz de evidenciar tensões e possibilidades na formação de professores.

A revisão bibliográfica foi realizada nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar e repositórios institucionais, considerando publicações entre 2000 e 2024, além de obras



clássicas. Utilizaram-se descritores como *docência universitária, racionalidade pedagógica, racionalidade técnica, formação de professores e licenciaturas*. Foram incluídos artigos revisados por pares, teses, dissertações e livros de referência no campo. A busca manual complementou o levantamento, incorporando autores fundamentais como Habermas (1982, 1987), Freire (1996), Tardif (2014), Schön (2000), Cunha (2010, 2016) e Pimenta e Anastasiou (2014), Barbosa (2018, 2020). O corpus final reuniu cerca de 25 trabalhos.

A análise seguiu os princípios da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011), organizada em torno de duas categorias principais: a racionalidade técnico-instrumental, que concebe a docência como transmissão de conteúdos e práticas de controle, e a racionalidade pedagógica/comunicativa, que valoriza a mediação, o diálogo e a articulação entre teoria e prática. A discussão teórica foi construída a partir do confronto entre essas categorias, evidenciando tensões e possibilidades de superação da racionalidade instrumental em favor de uma perspectiva pedagógica mais reflexiva e formativa.

O estudo ancora-se na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1982, 1987), especialmente nos conceitos de racionalidade instrumental e comunicativa, articulados com contribuições de autores da pedagogia universitária e da formação docente. Essa fundamentação permitiu delimitar categorias interpretativas e sustentar a reflexão sobre o trabalho docente universitário, com foco nas licenciaturas e em suas exigências formativas diante do novo cenário legal brasileiro.

3 APROFUNDAMENTO TEÓRICO

O aprofundamento teórico desta pesquisa busca evidenciar como diferentes concepções de racionalidade, especialmente a partir da obra de Jürgen Habermas, oferecem um referencial crítico para compreender a docência universitária e suas implicações na formação de professores. A análise articula fundamentos conceituais, manifestações da racionalidade técnico-instrumental e as possibilidades abertas pela racionalidade pedagógica/comunicativa.

A noção de racionalidade aqui adotada refere-se às formas pelas quais os sujeitos orientam suas ações e decisões em função de determinados fins, sendo sempre mediada por contextos históricos, sociais e culturais. Segundo Barbosa (2020), a racionalidade não é um atributo estático ou universal, mas reside na forma como os sujeitos fazem uso do saber encarnado em suas ações concretas. No campo educacional, essa racionalidade assume papel central, pois orienta as concepções de ensino, aprendizagem e formação humana, incidindo diretamente sobre a prática docente e os processos formativos. Assim, destacam-se as tensões que emergem nas licenciaturas e seus efeitos sobre a prática, reconhecendo os limites e potencialidades do referencial habermasiano em articulação com perspectivas que compreendem a docência como prática social, política e formativa.



3.1 RACIONALIDADE EM HABERMAS: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

Habermas (1987) distingue três tipos de racionalidade vinculados a diferentes interesses constitutivos do conhecimento: o técnico, voltado ao controle e à previsibilidade; o prático, orientado à compreensão e ao entendimento mútuo; e o emancipatório, que busca a autonomia e a libertação de condições opressivas. Esses interesses não são categorias abstratas, mas refletem modos distintos de relação com o mundo e com os sujeitos, influenciando profundamente a forma como se concebe o processo educativo. Cada tipo de racionalidade corresponde a uma forma específica de ação: a ação instrumental (meios-fins), a ação estratégica (cálculo de interesses) e a ação comunicativa (orientada ao entendimento mútuo).

A distinção entre essas racionalidades é fundamental para compreender as dinâmicas que atravessam a educação superior. A racionalidade técnica ou instrumental busca maximizar a eficiência através do controle de variáveis e da previsibilidade de resultados. Ela pressupõe um sujeito que age sobre objetos, transformando-os segundo fins previamente estabelecidos. Em contraste, a racionalidade prática reconhece que a ação humana não se reduz a cálculos meios-fins, mas envolve a interpretação de significados compartilhados e a negociação de sentidos entre sujeitos. A racionalidade emancipatória, por sua vez, vai além, propondo que a ação educativa deve estar comprometida com a libertação de condições que limitam a autonomia e a reflexão crítica dos sujeitos.

Nesse contexto, a linguagem assume um papel diferencial e constitutivo. Como aponta Barbosa (2020), na Teoria da Ação Comunicativa (TAC), a linguagem é a possibilidade de entendimento entre sujeitos através de contextos comunicativos, sobre uma determinada realidade social. Não se trata de uma linguagem meramente instrumental, utilizada para transmitir informações de forma unidirecional, mas de uma linguagem que se constitui na interação, no diálogo e na busca pelo entendimento mútuo. Essa compreensão é essencial para repensar a docência universitária, pois coloca em questão modelos de ensino que reduzem a comunicação pedagógica a um processo de codificação e decodificação de mensagens.

A racionalidade comunicativa, portanto, não é apenas um tipo de ação entre outros, mas representa uma transformação qualitativa na forma como compreendemos a relação entre sujeitos. Quando os professores e estudantes engajam-se em processos comunicativos autênticos, orientados ao entendimento mútuo, criam-se as condições para que o conhecimento seja não apenas transmitido, mas construído coletivamente. Isso implica reconhecer que cada participante da interação pedagógica traz consigo uma perspectiva válida, experiências significativas e capacidades reflexivas que devem ser valorizadas. Assim, a educação deixa de ser um processo de deposição de conteúdos e passa a ser um espaço de produção de sentidos compartilhados.



3.2 RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A predominância da racionalidade técnico-instrumental no ensino superior tem sido apontada como a matriz organizadora da prática docente contemporânea. Cunha (2010, 2016) afirma que a tradição bacharelesca e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino reforçam uma cultura docente centrada na transmissão de conteúdos. Essa lógica reduz a docência a uma prática técnica, desprovida de reflexão crítica, e perpetua modelos de ensino que privilegiam a especialização disciplinar em detrimento da formação pedagógica. Santos (2013) corrobora essa visão ao evidenciar que muitos docentes estruturam sua ação pedagógica sob a crença de que o domínio do conhecimento específico é suficiente para o exercício da docência, reduzindo o ensino a um conjunto de procedimentos operacionais que desconsideram a complexidade do processo educativo.

Essa lógica é frequentemente impulsionada pelo que Habermas define como o "Sistema" — a esfera regida pela razão instrumental, pelo poder e pelo capital — que tende a colonizar o "Mundo da Vida" — a esfera da reprodução cultural, da socialização e do entendimento mútuo. Barbosa (2020) ressalta que essa "colonização" do Mundo da Vida pelo Sistema representa uma ameaça à autonomia e à reflexividade dos sujeitos. No contexto universitário, essa dinâmica manifesta-se através de pressões por produtividade, quantificação de resultados, padronização de práticas e redução da docência a indicadores mensuráveis. Os professores, pressionados por demandas sistêmicas (publicações, índices de desempenho, avaliações externas), tendem a reproduzir uma lógica instrumental que não deixa espaço para a reflexão crítica ou para o diálogo genuíno com os estudantes.

Slonski, Rocha e Maestrelli (2017) demonstram que o ingresso na carreira docente no ensino superior ocorre, em grande medida, sem preparação didático-pedagógica específica, o que leva os professores a construírem suas práticas com base em experiências anteriores como estudantes. Tal dinâmica contribui para a reprodução de modelos tradicionais de ensino e para a manutenção de uma racionalidade técnica naturalizada no contexto universitário. Essa naturalização é particularmente problemática porque mascara as escolhas políticas e ideológicas subjacentes à prática docente, apresentando como "natural" ou "óbvia" uma forma de ensinar que é, na verdade, historicamente construída e socialmente situada.

A problemática é aprofundada quando consideramos que essa ausência de formação pedagógica sistemática não é meramente uma lacuna individual, mas reflete uma concepção institucional que desvaloriza a docência como campo de saber específico. Soares e Cunha (2010) identificaram que a maioria dos docentes universitários não possui formação pedagógica específica, reproduzindo práticas vivenciadas como alunos. Veiga (2014) acrescenta que a ausência de espaços institucionais de formação pedagógica contribui para a manutenção dessa cultura transmissiva. Slonski et al. (2017) também problematizam a ideia amplamente difundida de que o domínio do conteúdo garante, por si só, a capacidade de ensinar. Essa concepção sustenta uma visão naturalizada da docência, na qual o



ensino é compreendido como habilidade intuitiva ou decorrente da expertise disciplinar, desconsiderando que o ensino é um campo de saber específico que demanda desenvolvimento profissional contínuo.

Therrien (2006) e Slonski, Rocha e Maestrelli (2017) reforçam que a postura de "especialistas em conteúdo" desconsidera as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, gerando impactos negativos na formação de futuros professores. Quando o professor universitário não reconhece a docência como uma prática que exige saberes específicos — pedagógicos, curriculares, experienciais — ele tende a reproduzir com seus alunos as mesmas práticas que vivenciou, perpetuando um ciclo de transmissão acrítica. Isso é particularmente grave nas licenciaturas, onde os futuros professores aprendem, através do exemplo, que ensinar é sinônimo de transmitir conteúdo, sem espaço para a reflexão, o diálogo ou a construção coletiva de conhecimento.

3.3 RACIONALIDADE PEDAGÓGICA E AÇÃO COMUNICATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Em oposição ao modelo técnico, a racionalidade pedagógica compreende a docência como prática social complexa, situada e intencionalmente formativa. Habermas (1987) associa essa racionalidade ao interesse prático e emancipatório, orientado ao diálogo e à autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, a docência universitária não pode ser reduzida à mera transmissão, mas deve ser entendida como mediação crítica e reflexiva, capaz de promover aprendizagens significativas e emancipadoras. Para Therrien (2006), essa racionalidade se constitui na intersubjetividade, no diálogo e na comunicação, tendo como horizonte a formação humana, a autonomia intelectual e a emancipação social.

Barbosa (2020) e Therrien (2006) convergem ao afirmar que o agir comunicativo pode orientar o trabalho do professor rumo a uma prática emancipatória e reflexiva, cujo resultado é uma aprendizagem que satisfaça ambos os envolvidos na relação pedagógica. Diferentemente da ação instrumental, que busca apenas alcançar objetivos predeterminados, a ação comunicativa abre espaço para que os participantes negociem significados, questionar pressupostos e construir compreensões compartilhadas. Isso significa que, em uma sala de aula orientada pela racionalidade pedagógica, o conhecimento não é algo que o professor "possui" e "transmite", mas algo que emerge da interação entre professor, estudantes e conteúdo.

A docência, assim compreendida, ultrapassa a lógica da aplicação técnica e assume um compromisso ético e político com a formação dos sujeitos. Pimenta e Anastasiou (2014) defendem que a docência exige saberes específicos que vão além do domínio disciplinar, incluindo saberes pedagógicos e experienciais. Tardif (2014) reforça que os saberes docentes são plurais e construídos ao longo da trajetória profissional, o que contradiz a visão instrumental de que basta dominar o



conteúdo para ensinar. Esses saberes não são estáticos ou predefinidos, mas são constantemente ressignificados na prática, através da reflexão sobre as situações concretas de ensino.

Therrien (2006) problematiza a dicotomia historicamente construída entre teoria e prática na formação de professores. Para o autor, a prática pedagógica não deve ser concebida como mera aplicação de teorias previamente elaboradas, mas como um espaço privilegiado de produção de saberes. Nessa perspectiva, o professor interpreta, ressignifica e transforma os conhecimentos à luz das situações concretas de ensino, o que reforça a centralidade da reflexão crítica sobre a ação na constituição da profissionalidade docente. Essa compreensão encontra ressonância nas contribuições de Slonski, Rocha e Maestrelli (2017), que defendem a formação docente como espaço de reflexão sistemática sobre a prática.

Santos (2013) acrescenta que a racionalidade pedagógica exige problematizar e contextualizar o conhecimento, favorecendo a formação integral dos estudantes. Isso implica que o professor não apenas transmita informações, mas que ajude os estudantes a compreender como esse conhecimento se relaciona com suas vidas, com a sociedade e com as questões contemporâneas. A contextualização do conhecimento é, portanto, um ato político, pois revela as relações de poder que atravessam a produção e a circulação do saber. Slonski, Rocha e Maestrelli (2017) ressaltam que a formação pedagógica no ensino superior deve promover processos reflexivos capazes de possibilitar ao docente compreender, analisar e transformar sua própria atuação. Tal abordagem desloca a formação de uma lógica prescritiva para uma perspectiva formativa, na qual a reflexão crítica constitui elemento central do desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto relevante abordado por Therrien (2006) refere-se à heterogeneidade dos saberes docentes. O autor evidencia que o professor mobiliza, em sua atuação, saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais, construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Esses saberes não funcionam isoladamente, mas em articulação, formando uma teia complexa de conhecimentos que orienta a prática. Slonski et al. (2017) reforçam essa compreensão ao afirmarem que a docência universitária se constitui em um campo de saberes múltiplos, cuja articulação exige processos formativos que reconheçam a complexidade do ensinar e valorizem a autonomia e a responsabilidade pedagógica do professor. Reconhecer essa multiplicidade de saberes é fundamental para superar a visão redutora que vê o professor como um mero "especialista em conteúdo".

3.4 TENSÕES ENTRE RACIONALIDADES NAS LICENCIATURAS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Nas licenciaturas, a tensão entre racionalidade técnico-instrumental e pedagógica é ainda mais acentuada e problemática. Gatti (2014) mostra que muitos cursos reproduzem a lógica bacharelesca, priorizando a formação disciplinar em detrimento da pedagógica. Libâneo (2015) aponta que



currículos fragmentados reforçam a dicotomia entre "saber o conteúdo" e "saber ensinar", dificultando a articulação entre teoria e prática. Esse cenário cria um círculo vicioso: professores universitários que não vivenciam uma racionalidade pedagógica tendem a formar licenciandos que também não a aplicam em sua futura atuação profissional.

Santos (2013) argumenta que essa priorização da formação disciplinar contribui para a constituição de profissionais pouco preparados para lidar com as incertezas, desafios e contradições do cotidiano escolar. A ausência de uma formação pedagógica consistente limita a capacidade dos docentes universitários de interpretar situações educativas complexas, refletir criticamente sobre sua prática e produzir saberes a partir da experiência. Quando os futuros professores não vivenciam, durante sua formação inicial, processos de ensino orientados pela racionalidade pedagógica, eles carecem de referências práticas para implementar essa abordagem em suas próprias salas de aula.

Barbosa (2020) ressalta que as recentes reformulações curriculares — como as Resoluções CNE 02/2015 e 02/2019 — tentam estreitar os vínculos entre as instituições formadoras e as escolas, reconhecendo a necessidade de uma formação mais integrada e reflexiva. No entanto, o desafio permanece na materialização dessas mudanças nas práticas concretas das universidades. Muitas instituições ainda mantêm estruturas curriculares que separam disciplinas de conteúdo de disciplinas pedagógicas, reforçando a dicotomia que se busca superar. Essa fragmentação curricular não apenas prejudica a formação dos licenciandos, mas também reflete e reforça a desvalorização institucional da docência como campo de saber.

A superação dessa lógica exige um compromisso institucional profundo com a formação continuada dos docentes universitários, valorização da pesquisa em ensino e criação de espaços sistemáticos de reflexão pedagógica. É fundamental que as universidades reconheçam a docência como um campo de saber específico, que demanda desenvolvimento profissional contínuo e investimento institucional. Sem essa mudança, corre-se o risco de perpetuar práticas transmissivas que fragilizam a formação de professores e, por consequência, a qualidade da educação básica. A formação de professores não é um problema meramente técnico, a ser resolvido através de ajustes curriculares pontuais, mas uma questão política que envolve decisões sobre que tipo de profissional queremos formar e que tipo de sociedade queremos construir.

Therrien (2006) enfatiza que a prática pedagógica não deve ser concebida como mera aplicação de teorias, mas como um espaço de produção de saberes. Isso significa que os docentes universitários precisam ser reconhecidos como produtores de conhecimento sobre o ensino, não apenas como transmissores de conhecimento disciplinar. Quando a universidade valoriza apenas a pesquisa disciplinar e desvaloriza a pesquisa sobre ensino, ela reforça a lógica instrumental que busca superar. Portanto, a mudança nas licenciaturas passa necessariamente por uma revalorização da docência e da pesquisa em educação no contexto universitário.



3.5 LIMITES E POTENCIALIDADES DO REFERENCIAL HABERMASIANO PARA PENSAR A DOCÊNCIA

O conceito de racionalidade comunicativa oferece um arcabouço robusto para pensar a docência universitária, mas não está isento de limites e críticas importantes. Young (1996) observa que a teoria pressupõe condições ideais de diálogo que raramente se concretizam em instituições marcadas por hierarquias e relações de poder. Essa crítica evidencia que, embora potente, o referencial habermasiano precisa ser adaptado às condições reais das práticas educativas, onde nem sempre é possível alcançar o "consenso racional" que Habermas propõe como ideal regulador.

Barbosa (2020) aprofunda essa crítica ao destacar que a colonização do Mundo da Vida pelo Sistema não é um processo que ocorre apenas externamente, mas que penetra nas estruturas institucionais e nas subjetividades dos sujeitos. Isso significa que, mesmo quando professores e estudantes desejam engajar-se em processos comunicativos autênticos, eles enfrentam obstáculos estruturais — pressões por produtividade, avaliações padronizadas, currículos prescritivos — que dificultam a realização plena da ação comunicativa. A teoria de Habermas, portanto, não oferece soluções prontas, mas um horizonte normativo que pode orientar a crítica e a transformação das práticas educativas.

Freire (1996) complementa essa perspectiva ao destacar que é necessário ir além da racionalidade comunicativa, articulando conscientização e politização em uma práxis transformadora. Para Freire, não basta que os sujeitos se entendam mutuamente; é preciso que esse entendimento seja orientado para a transformação das condições opressivas que limitam a humanização. Essa perspectiva freireana enriquece o referencial habermasiano ao enfatizar que a educação é sempre um ato político, que não pode ser neutro ou desvinculado das lutas por justiça social.

Apesar dessas críticas e limitações, o referencial habermasiano permanece relevante e potente para iluminar as tensões entre racionalidades na docência universitária e apontar caminhos para práticas pedagógicas mais reflexivas, intersubjetivas e emancipadoras. Sua articulação com perspectivas críticas, como a pedagogia freireana e as contribuições de Barbosa (2020) sobre a colonização do Mundo da Vida, amplia seu alcance e fortalece a compreensão da docência como prática social, política e formativa. Essa articulação permite não apenas diagnosticar os problemas, mas também vislumbrar possibilidades de transformação.

A articulação entre as perspectivas de Santos (2013), Therrien (2006), Barbosa (2020) e Slonski, Rocha e Maestrelli (2017) permite concluir que a formação de professores no ensino superior deve estar orientada por uma racionalidade pedagógica crítica, reflexiva e comunicativa. Tal racionalidade concebe o docente como um sujeito epistemológico, produtor de saberes e agente de transformação social. Essa concepção reforça a necessidade de uma formação pedagógica intencional, contínua e institucionalmente reconhecida no âmbito da docência universitária. Não se trata apenas de



melhorar técnicas de ensino, mas de transformar as estruturas e as culturas institucionais que sustentam a desvalorização da docência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo reforça a tese central de que as racionalidades que permeiam a docência universitária não são neutras nem naturais, mas construídas histórica e socialmente, produzindo efeitos concretos sobre a formação de professores e, conseqüentemente, sobre a qualidade da educação básica. Evidenciou-se que a predominância de uma racionalidade técnico-instrumental, centrada na transmissão de conteúdos, na eficiência e em resultados mensuráveis, fragiliza a dimensão pedagógica essencial à formação docente. Esse cenário reduz o ensino a um exercício técnico, esvaziando seu potencial formativo, crítico e emancipatório, e perpetua uma lógica que compromete a formação integral dos licenciandos.

Em contraposição, a racionalidade pedagógica, fundamentada nos pressupostos da racionalidade comunicativa de Habermas e enriquecida pelas contribuições da pedagogia universitária, aponta para a necessidade de uma transformação profunda nas concepções e práticas docentes no ensino superior. Essa mudança não pode ser entendida apenas como iniciativa individual ou voluntarista, mas requer transformações institucionais, políticas e culturais robustas. É imperativo que as universidades invistam em programas de formação pedagógica continuada, concebidos como espaços permanentes de reflexão, pesquisa e desenvolvimento profissional, capazes de superar a lógica de cursos pontuais e de promover práticas docentes mais reflexivas e intersubjetivas.

Somado a isso, torna-se imprescindível a valorização da dimensão pedagógica nos critérios de progressão na carreira docente, de modo que a qualidade do ensino seja considerada tão relevante quanto a produção científica. Essa reestruturação deve alcançar o currículo das licenciaturas, superando a fragmentação entre formação disciplinar e pedagógica e promovendo uma integração efetiva entre teoria e prática. Para sustentar esse movimento, as instituições de ensino superior precisam criar núcleos de pedagogia universitária dedicados ao assessoramento docente e fomentar a pesquisa sobre ensino e aprendizagem como campo legítimo de produção de conhecimento.

A formação de professores nas licenciaturas não pode se restringir à aquisição de conhecimentos disciplinares. Ela deve ser concebida como um processo que capacite os futuros educadores a atuarem de forma crítica, reflexiva, ética e politicamente engajada, compreendendo a docência como práxis transformadora. A adoção de uma racionalidade pedagógica na docência universitária, em substituição ao modelo técnico-instrumental hegemônico, é um passo fundamental e urgente para a construção de uma educação superior comprometida com a formação integral dos sujeitos, com a democratização do conhecimento e com a transformação social.



Por fim, reconhece-se que este estudo, de caráter teórico-reflexivo, apresenta limitações decorrentes da ausência de dados empíricos primários, o que restringe a análise ao plano conceitual. Essa limitação, contudo, abre espaço para pesquisas futuras de natureza qualitativa e quantitativa, capazes de mapear as concepções de docência predominantes, identificar práticas inovadoras e investigar como os licenciandos percebem e são afetados pelas racionalidades de seus formadores. Além disso, seria relevante ampliar o diálogo com perspectivas críticas como a pedagogia decolonial e as epistemologias do Sul, que incorporam dimensões de poder e diferença cultural frequentemente invisibilizadas em abordagens eurocêntricas.



REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2015.
- BARBOSA, R. S. Linguagem cartográfica e ação comunicativa: a racionalidade nas práticas docentes dos professores de Geografia do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31061>
- BARBOSA, R. S. A Linguagem Cartográfica na Formação e na Prática do Professor de Geografia à Luz da Teoria da Ação Comunicativa. Rev. FSA, Teresina, v.17, n. 10, art. 16, p. 310-325, out. 2020.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: CNE, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2025.
- CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.
- CUNHA, M. I. da. O bom professor e sua prática. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- CUNHA, M. I. da. Prática pedagógica de professores universitários: problemas, perspectivas e caminhos. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 207-226, set./dez. 2016.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, n. 100, p. 33-46, 2014.
- GATTI, B. A. et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1987.
- HABERMAS, J. Teoría do agir comunicativo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 2v.



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2022: principais resultados. Brasília: INEP, 2023.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SANTOS, F. K. S. dos. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 915-929, jul./set. 2013.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SLONSKI, T. B.; ROCHA, S. L.; MAESTRELLI, S. R. P. A formação pedagógica do professor universitário: um desafio para a qualidade do ensino superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1650-1664, jul./set. 2017.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRIEN, J. A formação pedagógica do professor universitário: um desafio para a qualidade do ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 897-911, out. 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Docência universitária na educação superior*. Brasília: INEP, 2014.

YOUNG, I. M. Communication and the other: beyond deliberative democracy. In: BENHABIB, S. (Ed.). *Democracy and difference: contesting the boundaries of the political*. Princeton: Princeton University Press, 1996. p. 120-135.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

