



ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

XV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA
SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Educação para o cuidado do mundo:
dimensões científicas, éticas e
estéticas da formação docente.



Djanira da Motta e Silva

Apoio:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO” (UNESP)

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

**V Congresso Nacional de Formação de
Professores e XV Congresso Estadual Paulista
sobre Formação de Educadores**

24 a 26 de novembro de 2021 - Online

Volume 4

São Paulo



2021

C749a

Congresso Nacional de Formação de Professores (5., 2021 : São Paulo, SP)

Anais [do] V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico], 24 a 26 de novembro de 2021 / coordenação, Célia Maria Giacheti, et al. - São Paulo : Unesp, 2021.

7 v.

DOI: 10.5016/vcnfp-xvcepf2021v4

ISSN 2359-3822

1. Professores - Formação. 2. Pesquisa educacional. 3. Políticas públicas. 4. Educadores. 5. Inovações educacionais. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). II. Giacheti, Célia Maria. III. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. IV. Título.

CDD - 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho"

Prof. Dr. Pasqual Barretti - Reitor

Profa. Dra. Maysa Furlan - Vice Reitora

Profa. Dra. Celia Maria Giacheti – Pró-reitora de Graduação

Corpo Editorial

Celia Maria Giacheti - Pró-reitora de Graduação/Unesp e Presidente do Congresso

Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti - Pró-reitoria de Graduação/Unesp

Comissão Organizadora:

Profa. Dra. Celia Maria Giacheti - Pró-reitora de Graduação e Presidente do Congresso

Prof. Dr. Amadeu Moura Bego - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Profa. Dra. Maria Odila Hilário Cioffi - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Profa. Dra. Silvana Aparecida B. G. Vidotti - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Alexandre Donizete Pazoti – Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Maira Kikuti Nunes – Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Maria Lúcia de Camargo - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Comissão Científica

Adair Mendes Nacarato - Universidade São Francisco

Adriana de Lima Terçariol - Uninove

Alessandra de Andrade Lopes - Unesp

Aline Maria De Medeiros Rodrigues Reali - UFSCar

Aline Sommerhalder - Universidade - UFSCar

Alisson Antonio Martins - UTFPR

Amadeu Moura Bego - Unesp

Ana Claudia Fidelis - PUC/Campinas

Ana Claudia Vieira Cardoso - Unesp

Ana Maria de Andrade Caldeira - Unesp

Ana Maria Klein - Unesp

Ana Maria Martins da Costa Santos - Unesp

Anna Augusta Sampaio de Oliveira - Unesp

Beatriz Ceschim - Unesp

Bernardete Angelina Gatti - FCC

Bernadete Benetti - Unesp

Carla Andrea Brande - SEE/SP

Carlos Eduardo Albuquerque de Miranda - Unicamp

Carlos da Fonseca Brandão - Unesp

Carmem Juliani - Unesp
Carolina Gonçalves Souza - Secretaria de Educação Municipal - Rio Claro
Celia Maria Giacheti - Unesp
Cinthia Magda Fernandes Ariosi - Unesp
Cintia Salgado Azoni - UFRN
Cláudia Regina Mosca Giroto - Unesp
Cristiane Nespoli de Oliveira - Unesp
Daisi Terezinha Chapani - UESB
Denice Bárbara Catani - USP
Denise de Cássia Moreira Zornoff - Unesp
Edson do Carmo Inforsato - Unesp
Elen Aparecida Martines Morales - Unesp
Eliana Marques Zanata - Unesp
Eliane Aparecida Bacocina - IFSP
Elieuzza Aparecida de Lima - Unesp
Elizabeth Cardoso - PUC/SP
Fábio César Braga de Abreu e Lima - Unesp
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin - Unesp
Fernanda da Rocha Brando Fernandez - USP
Filipe Rafael Gracioli - IPHAN
Filomena Elaine Paiva Assolini - USP
Flavia Medeiros Sarti - Unesp
Flávio Valadares - IFSP
Francisco José Brabo Bezerra - UFABC
Fúlvia Eloá Maricato - UEM
Giovana Maria Gonçalves da Silva - Unesp
Hilda Maria Gonçalves da Silva - Unesp
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho - Unesp
Isabel Melero Bello - UNIFESP
João Eduardo Fernandes Ramos - UFPE
Karin Adriane H. Pobbe Ramos - Unesp
Laura Noemi Chaluh - Unesp
Lilian Aparecida Ferreira - Unesp
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz - Unesp
Luciana Del Rio Pinoti - Unesp
Luciana Maria Lunardi Campos - Unesp
Lucy Mary Soares Valentim - FATEB
Maevi Anabel Nono - Unesp
Marcília Elis Barcellos - CEFET/RJ
Marcio Vinicius Corallo - IFSP
Marco Antonio Rossi - Unesp
Margarete Bertolo Boccia - Uninove
Mari Clair Moro Nascimento - UEL
Maria Amélia Dalvi - UFES
Maria Betanea Platzer - Faculdade São Luiz - Jaboticabal
Maria Cândida Soares Del Masso - Unesp
Maria da Graça Melo Magnoni - Unesp

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi - Unesp
Maria Ednéia Martins - Unesp
Maria Letícia Pedroso Nascimento - USP
Maria Odila Hilário Cioffi - Unesp
Maria Regina Guarnieri - Unesp
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo - Unesp
Maria Teresa V. Van Acker - Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo
Marina Caprio - IFECT/SP
Marina Cyrino - Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras
Marineide de Oliveira Gomes - UNIFESP
Monica Pereira dos Santos - UFRJ
Natalina Aparecida Laguna Sicca - CUML
Neila Tonin Agranionih - UFPR
Nelson Antonio Pirola - Unesp
Paloma Rodrigues Siebert - IFP
Raquel Gomes de Oliveira - Unesp
Raquel Lazzari Leite Barbosa - Unesp
Renata Marcílio Cândido - Unifesp
Renata Portela Rinaldi - Unesp
Renato Eugenio da Silva Diniz - Unesp
Ricardo Henrique de Souza - Secretaria de Educação Municipal - Campo Grande
Rita Melissa Lepre - Unesp
Rosana Louro Ferreira Silva -- USP
Rosane Michelli de Castro - Unesp
Rosângela Gravioli Prieto - USP
Rosemary Traboldi Nicacio - Faculdades Integradas de Ourinhos
Rozana Aparecida Lopes Messias - Unesp
Sadao Omote - Unesp
Samuel de Souza Neto - Unesp
Sandra Luzia Weobel Straub - Unemat
Sebastião de Souza Lemes - Unesp
Selma Machado Simão - Unicamp
Sergio Fabiano Annibal - Unesp
Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti - Unesp
Simone Aparecida Capellini - Unesp
Soellyn Elene Bataliotti - Unesp
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça - Unesp
Sueli Liberatti Javaroni - Unesp
Taitiany Karita Bonzanini - USP
Tatiana Schneider Vieira de Moraes - Unesp
Thais Cristina Rodrigues Tezani - Unesp
Thalita Quatrocchio Liporini - UNB
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - Unesp
Vivian Batista da Silva - USP
Wanderlei Sebastião Gabini - Secretaria de Educação Municipal – Jaú

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
--------------------------	----------

EIXO 04: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: COMUNICAÇÃO DE PESQUISA

A constituição da identidade profissional de professores formadores de um curso de Pedagogia.....	11
---	----

Aprendizagem da docência do professor formador de professores da educação superior privada.....	22
---	----

Assessor pedagógico universitário: saberes e trajetória.....	35
--	----

Assistentes sociais na docência do ensino superior.....	47
---	----

Dificuldades encontradas pelos docentes de Enfermagem na utilização de metodologias ativas.....	62
---	----

Discursos docentes sobre as práticas pedagógicas na formação de professores em geociências e educação ambiental.....	73
--	----

Entre o “dom” e a “técnica”: o que pensam os docentes universitários sobre o ensino e sobre os conhecimentos pedagógicos?.....	86
--	----

Estágio supervisionado em docência do programa de aperfeiçoamento de ensino: perspectivas dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação.....	94
--	----

Narrativas em tempos de mudanças: afinal, o que nos contam os professores universitários?.....	106
--	-----

O futsal feminino na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP: articulando extensão e pesquisa na formação de professores e professoras.....	116
--	-----

O sujeito-professor em formação: um estudo sobre a identidade docente na educação superior.....	124
---	-----

Organologia como base para a orquestração: reflexão sobre os saberes e proposta para o ensino superior a partir da crítica de Arnold Schoenberg.....	136
--	-----

Política de formação para a docência universitária no âmbito da pós-graduação:
a experiência de uma universidade pública paulista.....149

Um olhar crítico para a formação continuada de docentes para uso de
tecnologias na educação médica.....161

EIXO 04: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Disciplina de implantodontia na graduação em odontologia: a importância da
tutoria do aluno de pós-graduação pelo estágio de docência.....175

Espaços de desenvolvimento profissional do pedagogo: pós-graduação e
GEPEFOR em foco.....181

O impacto da formação docente para não licenciados.....192

PIBID: uma experiência transformadora.....198

Trabalho docente: uma visão ergonômica.....205

Apresentação

A Pró-reitoria de Graduação da Unesp realizou entre os dias 24 a 26 de novembro de 2021 mais uma edição do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. O evento é realizado bianualmente com convidados nacionais e internacionais, reunindo estudantes de graduação, pós-graduação, professores da educação básica, professores universitários e demais profissionais que atuam na educação.

O V Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, recebeu aproximadamente 450 participantes, que nos três dias de evento participaram das discussões e reflexões sobre a educação nacional, cuja temática foi " Educação para o cuidado do mundo: dimensões científicas, éticas e estéticas da formação docente".

Os Anais publicam os trabalhos aprovados que expressam o estado da arte da área com pesquisas e experiências realizadas em quase todos os estados brasileiros, no formato de apresentação oral. Esta publicação foi organizada contemplando os sete eixos temáticos do evento: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica; Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica; Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil; Formação de professores da educação superior; Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade; Inovações metodológicas e o uso de tecnologias educacionais ; Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional.

Com a certeza de contribuir para a melhoria da educação brasileira, desejamos que todos os leitores e pesquisadores da área aproveitem ao máximo desta publicação e que a leitura possibilite importantes reflexões sobre o campo da formação de professores no Brasil.

Prof. Dra. Celia Maria Giacheti
Pró-reitora de Graduação - Unesp

V Congresso Nacional de Formação de
Professores e XV Congresso Estadual Paulista
sobre Formação de Educadores

Volume 4

Eixo 04: Formação de Professores da Educação
Superior

Comunicação de Pesquisa

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

Amanda, Amaro, Unifesp
Magali Aparecida, Silvestre, Unifesp
Formação de professores da educação superior
amamaro@sme.prefeitura.sp.gov.br

1. Introdução

Na entrada do novo século tivemos mudanças relevantes nas pesquisas desenvolvidas sobre formação de professores no Brasil. “Os cursos de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi a figura do professor” (ANDRÉ, 2004, p. 46). O foco passa aos “agentes-sujeitos”, com relevância especial para a centralidade dos docentes: suas vozes, seus percursos, e suas identidades.

Cabe destacar que o cerne das problematizações, que antes era “como formar o docente?”, passou a ser “como nos tornamos educadores(as)?”. Observa-se uma nítida aproximação com a temática da construção das identidades múltiplas dos docentes (AMARAL, 2002). As pesquisas evidenciam o crescente interesse com a subjetividade e identidade, vários trabalhos sobre socialização profissional docente e constituição do conhecimento dos professores, começam a abordar a complexa discussão sobre “como tornar-se um (a) professor(a)”.

Ainda assim, Passos (2018) destaca que existem poucos estudos no país relacionados às práticas dos professores formadores, sua constituição identitária e aos conhecimentos profissionais necessários ao exercício da docência no ensino superior.

É necessário considerarmos, como nos alerta Costa (2010), que o professor formador está inserido num contexto de mudanças, impostas pelo capital, fazendo com que sejam cada vez mais eficientes e produtivos, a fim de atender às demandas mercadológicas, o que afeta de forma direta sua atividade profissional. Por isso, torna-se urgente a necessidade de discussão sobre a formação do formador, pois estes formarão os próximos professores e precisamos compreender suas ações e sua práxis, além de sua constituição identitária, o que justifica a condução desta pesquisa.

Dubar (2009) defende que o conceito de identidade profissional está ligado ao processo de socialização dos indivíduos e nesse sentido como objetivo geral buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: como ocorre o processo de constituição da identidade profissional do professor formador do Ensino Superior?

Para dar curso à pesquisa, como objetivos decorrentes procuramos conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de cinco formadores que atuam no curso de Pedagogia de uma universidade pública; identificar as influências da instituição de ensino na constituição de sua identidade profissional e desvelar os aspectos que caracterizam as (re) configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença dos formadores ao longo de suas trajetórias profissionais.

Trata-se de uma investigação qualitativa e o instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada. Os sujeitos participantes foram cinco docentes que atuavam no curso de Pedagogia. Fundamentamos o escopo deste estudo autores que problematizam os conceitos de docência no ensino superior (CUNHA, 2006; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), professor formador (MIZUKAMI, 2006; PASSOS, 2018) e identidade profissional (DUBAR, 2009; MARCELO, 2009).

Para a análise dos dados o método que utilizamos foi a proposição de André (1983) com a “análise de prosa”. Optamos por este recurso, uma vez que se ajusta à necessidade do tratamento dos tópicos, considera subjetividades e informações implícitas como parte da interpretação dos relatos dos formadores participantes.

Nessa direção, após organização do material produzido geramos um quadro de correspondência entre os objetivos e a análise das falas, que gradativamente culminou em três categorias: *“A constituição da ideia de se tornar professor”*; *“As influências na constituição da identidade profissional do professor formador e suas diversas condicionantes no lócus institucional”*; *“O professor formador e sua identidade profissional (re) configurada”*.

O presente texto delinea-se da seguinte forma: na continuidade dessa introdução iniciamos com a exposição dos conceitos de identidade e identidade profissional, segundo os autores referenciados. Em seguida, apresentamos os resultados e intersecções das categorias trabalhadas. Por fim, apontamos as considerações sobre a importância de novas discussões no campo da formação de professores, sobre docentes do ensino superior, o curso de Pedagogia e no processo de compreensão sobre como se constitui a identidade profissional dos professores formadores.

2. Identidade: concepções acerca do tema

Antes de abordar as discussões sobre identidade profissional docente é necessária a indagação: o que afinal é identidade? A simples ideia de que seria algo estanque e concreto causa muitas implicações, pois para compreender o indivíduo não nos basta a questão esvaziada sobre quem ele é. As proposições para esta pergunta não

seriam suficientes para identificar e caracterizar alguém. Não sendo possível encará-las como algo estático. Portanto, não se restringe a como o sujeito se identifica e se reconhece apenas.

O conceito pode ser discutido sob a perspectiva da psicologia social e da sociologia das profissões, visto serem essas abordagens adotadas nos estudos correlatos que analisamos. Inicialmente apresentamos os pressupostos teóricos de Ciampa, psicólogo brasileiro que discute a identidade como categoria da Psicologia Social. O autor é referência sobre o tema em que se utiliza o materialismo histórico como base teórica e o método dialético para sua constituição.

Neste estudo nos aproximamos de Dubar (2009), sociólogo francês que discute identidade nos contextos de trabalho e se revela o autor mais utilizado nas teses de doutorado que analisamos seguido das contribuições de Bauman e Hall na perspectiva da modernidade líquida e identidade contemporânea que consideram as transformações sociais e culturais como fontes condicionantes da forma como o sujeito se vê e se narra.

Tais percepções permitem um prisma robusto na compreensão de que o conceito de identidade está intimamente ligado ao processo de socialização dos indivíduos. Um cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos contextos de ação nos quais estão inseridos) e biográficos (que tratam da trajetória e habilidades da pessoa). Para Dubar (2009) a identidade para si não se separa da identidade para o outro, uma relação indissociável que estabelecemos para conhecermos a nós mesmos.

Não obstante, é necessário ressaltar que os autores citados concebem identidade como um processo complexo, dinâmico, inacabado e resultado da tensão entre o sujeito e as condições em que vive, portanto, uma constituição permanente e não linear, uma relação com total ausência de equilíbrio.

É importante esclarecer que nossa pesquisa não esgotou o conceito de identidade e respectivamente os autores que são trabalhados, não se pretendeu um estudo do tipo estado da arte, mas sim uma discussão sobre alguns teóricos que abordam o tema com foco em sua definição.

2.1 Processos identitários: o formador e sua identidade profissional docente.

Nos apoiamos em Dubar (2009) e sua perspectiva sociológica para abordar a questão da constituição identitária profissional, por meio dos contextos de trabalho e pelos processos de socialização. Para o autor a identidade é um processo de construção social desenvolvida pelo e com o indivíduo ao longo de seu percurso de vida. Decorre que não é possível compreender o movimento constitutivo sem levar em

conta o contexto em que se desenvolve, o que implica, necessariamente, considerar, suas relações sociais e profissionais com o outro.

Partindo das considerações expostas é possível compreender que por meio do trabalho o indivíduo constitui sua existência, se socializa, ensina e aprende e nesse processo dinâmico constrói sua identidade. Na mesma direção, Gatti (2004. p.273) afirma que “o trabalho constitui um espaço para ocorrência das negociações identitárias, as quais darão origem a uma estrutura de identidade profissional” sendo esse resultado das interações construídas pelos docentes neste contexto.

Corroborando as ideias, Dubar (2009) ressalta que a identidade profissional passa por momentos de (re) construção e se modifica de acordo com as transformações do contexto econômico, social e político; constrói-se por meio da significação social da profissão. Para Nuñez e Ramalho (2008) essa constituição é produto de sucessivos embates de fatores externos e internos, objetivos e subjetivos nas condições de trabalho.

Concordamos com Marcelo (2009) que considera importante a discussão sobre a identidade profissional docente, pois, é por meio dela que nos percebemos, nos reconhecemos e queremos que nos vejam. Nos processos de socialização e constituição identitária, temos a identidade profissional, afetada pelas vivências no processo de socialização secundária, momento em que o sujeito interage no ambiente de trabalho, e que está ligado à aquisição de saberes, conhecimentos e funções específicas, período em que experimenta e vive tudo de maneira diferente na instituição, é uma fase tensionada, com muitos conflitos e de grandes descobertas.

Para além disso, não há como apartar as histórias docentes de seus saberes, dos contextos que os definem, pois estes implicam em uma maneira de ser e estar na profissão, as experiências constituem a identidade profissional, mesmo as que não estão relacionadas ao exercício da docência, como suas trajetórias enquanto estudantes, que segundo Marcelo (2009) influenciam no processo identitário, pelos exemplos de suas práticas, formas de ensinar e avaliar.

No entanto, em relação aos formadores de professores, por vezes, não há uma noção sobre os seus próprios processos identitários, muito menos sobre os dos licenciandos que estão formando. Desta forma, o professor formador necessita ter o compromisso com aspectos sobre o ensino e aprendizagem, compreensão da abrangência da educação e seu processo de humanização para além do ensino, colaborando para que o futuro professor a ser formado reflita sobre os objetivos, funções, práticas e natureza da ação docente.

3. Ser e estar formador, uma identidade em constituição permanente

Na busca e compreensão sobre como se constitui a identidade profissional do formador do curso de Pedagogia de uma universidade pública, definimos categorias de análise e identificamos a relação complexa entre trajetória profissional docente e constituição identitária, revelando que a identidade pessoal do indivíduo não pode ser apartada de sua identidade e lócus profissional.

Por meio dos relatos dos participantes foi possível elaborar o cenário sobre como se constitui a identidade profissional de alguns formadores, suas vivências pessoais e profissionais, crises, conflitos, realizações, os saberes necessários à docência que constroem seus modos de ser e estar na profissão, quais escolhas e caminhos traçaram até se constituírem formadores.

Notamos que o início de suas carreiras é marcado por muitas tensões e inseguranças:

“No início eu tive bastante dificuldade para ser professora de ensino superior, tinha muito receio, achava que não ia dar conta, nem dormia na noite anterior” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018).

Segundo Hess e André (2018, p. 223), “o início da docência é um período importante e difícil na constituição da carreira. É um momento com características próprias que configuram marcas importantes na identidade profissional docente”. Os formadores entrevistados relatam ainda, a fragilidade na formação para a docência no Ensino Superior:

“A gente no mestrado e doutorado não é formado pra docência. Quando chego ao ensino superior, aprendo ali na prática, acho que ter feito uma licenciatura fez diferença.” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018).

“Eu aprendi com livros, cursos, palestras e depois me tornei assessor porque eu tinha instrumentos teóricos para poder estudar sozinho, ou em grupo. Então, na verdade, em cada área de formação foi se dando de uma forma.” (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018)

Destaca-se ainda que as condições de trabalho do professor formador devem ser consideradas para compreensão de sua constituição identitária. Nas falas observamos não apenas os aspectos relacionados ao acolhimento dos colegas, diferenças nos ambientes, isolamento em sala de aula, como também o excesso de tarefas em várias frentes de trabalho e produções, ansiedade e quantidade de carga horária que interferem direta ou indiretamente na ação dos professores formadores:

“Os espaços são concorridos, são muitas reuniões e compromissos, é a graduação, orientações a pós e produção e não temos muito espaço para trocas.” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018)

“No ensino superior público, a gente tem uma diferença e precisa tomar cuidado que é o seguinte, você dá menos aulas. Na educação básica, você acaba tendo que dar aula todos os dias, então você trabalha com a docência. No ensino superior a gente trabalha com outras frentes também [...] a extensão, a pesquisa e a gente trabalha com gestão, então tem que ser coordenador, você tem que ser ... se você é o coordenador, você continua dando aula, ou nas inúmeras comissões, por exemplo, eu faço parte da comissão de monitoria, avalio os projetos que os professores encaminham da universidade toda, então você tem várias frentes de trabalho.” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018).

Os participantes revelaram que a opção pela carreira docente não foi necessariamente uma escolha consciente e desejada, as circunstâncias, as condições sociais e outros fatores os levaram a ideia de se tornar docente no ensino superior. Para esses formadores, o momento de escolha da carreira, significou a oportunidade de transgressão e ruptura de suas realidades, e para as mulheres na pesquisa, por exemplo, a passagem pelo magistério, foi condição determinante para a garantia de acesso ao Ensino Superior.

“Minha irmã mais velha fez biologia, a outra fez pedagogia, eu fiz pedagogia. Bom, de todo modo, dos cinco filhos três fizeram o magistério, na minha época, era uma forma interessante de você conseguir, por exemplo, ir para a universidade, porque a gente vinha de uma família de classe média baixa” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018)

Eu tenho uma irmã mais velha que eu que se aposentou como professora. Eu fiz Pedagogia, é família de classe média, a questão da educação favoreceu digamos assim pra gente é, ter um nível socioeconômico um pouco melhor, a educação foi fundamental” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018).

Foi possível perceber, por meio dos relatos, que a “não escolha” inicial se tornou desejo e decisão, pois houve uma transição entre as questões circunstanciais da vida, estas passaram a ser escolha intencional e pertencimento. Hoje atuam na universidade pública, se identificam com o Projeto Pedagógico do curso e demonstram satisfação e orgulho do caminho percorrido. Revelando, assim, na escolha pela docência na universidade pública a criticidade e compromisso com a função de formador, características que constituem suas identidades profissionais.

“Eu me vejo formando professores pra escola pública e muitos deles vão atuar aqui no território. São professores, com o curso normal médio, que vieram fazer pedagogia, é um perfil diferenciado. É a universidade pública formando para a escola pública,” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018)

“Eu sempre lutei pela democratização do ensino superior, então, eu tenho orgulho de trabalhar onde eu trabalho, de receber os alunos que a gente recebe” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018)

Destacamos que os movimentos de aceitação e não aceitação ao longo de suas trajetórias, o papel e influência do *outro*, o olhar do estudante, o imaginário social, os familiares, e até mesmo dos colegas de área são constituintes de suas identidades profissionais:

“Essa questão das amizades que acho que é o que ajuda a gente a se constituir e ir constituindo a identidade [...] Tive um privilégio de contar com pessoas que são muito dispostas ao diálogo, ninguém sabe nada direito, todo mundo tem dúvidas, às vezes a gente assume, às vezes não” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018).

“Não consigo pensar a formação de professor sem esse outro que é o estudante, ele te dá muita devolutiva, diz muito do teu trabalho [...] Porque qual é o lugar de formação do formador universitário? Conhece algum professor universitário que vai fazer curso de extensão para se especializar? Não, a gente não tem espaço de formação, a gente se forma na própria docência” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018)

“O imaginário social tem uma dificuldade muito grande em compreender, por exemplo, porque que você não ficou num emprego financeiramente melhor.” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018)

Mas cabe ressaltar que, no caso dos professores participantes de nossa pesquisa, essas condicionantes não se materializam em desânimo ou inércia, pelo contrário, estão em formação permanente, buscam o diálogo constante e refletem sobre os resultados de suas ações:

“Precisa estudar sempre, muito, e isso também é bom porque eu gosto de estudar [...] Eu formo professores, eu tento falar algumas coisas pra eles, eu dou uma disciplina que são os estudos sociológicos da educação, ampliar a compreensão sobre a escola, para quando você estiver lá atuando, você pensar sobre o seu trabalho.” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018)

“Tem um outro lugar, que eu gosto muito, que é o lugar das bancas, quando eu tenho oportunidade numa banca de pegar um trabalho que tenha, normalmente a gente pega, que tenha a ver com os temas que você discute e você tá junto com outras pessoas que você leu, que você conhece, que você já ouviu e você ouve um ponto de vista sobre o trabalho que é completamente diferente do seu, ali é um momento de formação incrível [...] Eu tenho assistido a aula na licenciatura, isso me ensina muito, você não tem ideia de quanto penso as minhas aulas a partir das aulas que eu assisto. É muito interessante [...]. É uma outra instância fantástica de formação de professor.” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018).

Observamos o papel do projeto pedagógico do curso de pedagogia na constituição identitária dos formadores como profissionais docentes, porém ressaltamos

que sentem dificuldades quanto a realização de mudanças no currículo do curso e o processo de negociação entre as condições de trabalho e os atos de pertencimento (identidade para si/ como eu me vejo) e de atribuição (identidade para o outro/ como o outro me vê). O processo de tensão e conflito que é gerado nesse movimento influencia na constituição identitária dos formadores.

Exemplo disso é exposto pelo formador Guilherme quando afirma que gostaria de discutir uma nova estrutura para o curso, uma outra forma de atuação docente com os demais formadores, seus colegas de trabalho, mas ressalta o quanto isso é tenso e difícil, pois não foram formados nessa concepção, revelando, assim, um processo tensionado de negociação de transações objetivas, de condições de trabalho (entre as identidades propostas e as assumidas) e subjetivas de desejos (entre identidades herdadas e visadas) pelos formadores:

“Sonho é colocar em discussão essa estrutura do curso de pedagogia[...] Falar sobre polivalência [...] Já imaginou um curso de Pedagogia onde você tem um módulo tempo – espaço, um módulo de Matemática com Artes? [...] Já imaginou três professores entrando no semestre para dar as quinze aulas juntos? “Onde é que tá minha disciplina? “E as pessoas tem esse problema, porque nós não fomos formados assim, mas eu acho que é possível.” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018)

Há uma tensão entre o desejo de um trabalho mais integrado e a dificuldade na negociação com os colegas formadores, pois a própria formação para a docência não viabiliza, não facilita essas ações, mas o PPC por ser propositivo permite a transgressão e criatividade na busca por novas tentativas e apostas formativas.

Ressaltamos ainda que a identidade profissional do formador sofre influências dos contextos de socialização primária e secundária, da formação inicial, de fatores políticos, econômicos, sociais, históricos e culturais que se relacionam na atividade docente e são fontes contributivas dessa constituição.

São docentes universitários que tomaram para si a atribuição do papel de formador, reconhecem que precisam escutar e respeitar o outro (estudante), considerar suas aprendizagens, conhecê-los e, essencialmente, fazerem com que se percebam também como futuros professores, como observamos nos relatos, eles vão se modificando na relação com os estudantes, estes por sua vez, vão lhes ensinando a serem formadores, um processo contínuo de constituição da identidade para si e para o outro. A reconfiguração de suas identidades como professores formadores passa pela responsabilidade de ser formador de futuros professores e eles demonstram ter consciência disso.

Os relatos dos professores formadores nos revelam que suas trajetórias não são lineares, que o processo de escolha da profissão e o modo como foram se constituindo

formadores passa por um percurso individual de cada um deles. Sendo assim, um movimento carregado de especificidades e experiências ímpares. Percebemos que a professora formadora Rosa declara seu momento de *viragem*, de marca em sua identidade profissional, a escolha pelo Magistério, o que é reafirmado em seu percurso marcado pelo compromisso político pela Educação Pública, mas não podemos deixar de ressaltar que sua trajetória evidencia (re) configurações, afinal ela mesma aponta que tem uma outra formação que é do lugar da militância, dos sindicatos e da educação popular em ONG's para, só então, chegar à docência no Ensino Superior, um percurso distinto dos outros formadores.

A escolha que, por vezes, não é necessariamente uma “questão de escolha”, ou não consciente pelo menos, por vezes foi uma condição. Observamos que os retratos do grupo de professores formadores participantes da pesquisa, com a exceção de uma formadora, são marcados por uma unicidade. Estudaram na rede pública, a escolaridade dos pais, a classe e grupo social que pertenciam, o Ensino Superior como condição de viabilizar seus projetos profissionais e pessoais, a questão da terminalidade no 2º grau para as mulheres, conforme relato da professora formadora Rosa sobre ter escolhido o Magistério, pois só assim teria condições de acesso ao Ensino Superior. Um grupo que ingressou na docência na universidade pública por volta dos 40 anos, em um *campus* e projeto de curso inovador que estava se constituindo.

O desenvolvimento profissional dos formadores não é estanque, não para e é concebido como uma aprendizagem ao longo de seu percurso de vida. Os diversos aspectos revelados como a “escolha” ou “não escolha” pela carreira profissional, as dificuldades no início da docência, a falta de mais espaços formativos e de diálogo, a inflexibilidade de mudanças no currículo do curso e o olhar do outro revelam a dialogicidade e tensão entre a forma identitária incorporada e aceita por eles e a identidade visada.

Muito de suas práticas como docentes e ações de hoje são resultado e estão imbricados em suas escolhas pessoais e profissionais, no modo como se relacionavam com a Educação e escola, na maneira como ingressaram na docência no Ensino Superior e na decisão de atuar na Instituição de ensino público como professor formador, estando sempre em busca da mudança e de sua formação permanente.

Outro aspecto importante revelado foi que o percurso de vida do sujeito e sua compreensão constituem a formação profissional da pessoa. As experiências vivenciadas em toda trajetória de vida dos professores formadores são relevantes para o desenvolvimento da prática docente nos cursos que formam professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O processo de aprendizagem e

desenvolvimento do formador se concretiza ao longo das trajetórias de vida e no exercício da profissão.

4. Conclusões

Esta pesquisa aponta a importância da ampliação do diálogo sobre docência no ensino superior e novas perspectivas para análise das condições de trabalho dos professores formadores e a relação com sua constituição identitária; indica ainda a necessidade de ampliação de contextos de diálogo no interior dos cursos de formação e de novas pesquisas sobre o campo da formação de professores e o formador, principalmente, o que atua no curso de Pedagogia.

É na atuação como professor formador, na relação com o contexto institucional e nas tensões provocadas pelo envolvimento com o Projeto Pedagógico do Curso que esses profissionais se constituem e, na interação com o outro, se fazem professores formadores de futuros docentes. A identidade do professor formador é afetada pelos estudantes, pelo PPC e pelo compromisso com a escola pública. Essa identidade se associa ao sentimento e à consciência de pertencimento a um grupo profissional.

As conclusões deste estudo provocam à reflexão acerca do papel multifacetado do formador de professores, dentro e fora do espaço da sala de aula, reconhecendo suas emoções, responsabilidades e influências na construção de sua identidade. Entre os indicadores da identidade profissional destacamos: a consciência e pertencimento de ser formador, a compreensão do trabalho colaborativo e a importância da formação permanente.

Essas considerações devem ser acrescidas a novas pesquisas sobre os caminhos e necessidades inerentes a ação docente para compreensão da (re) construção da identidade profissional, pois conforme apontado faltam investigações sobre o professor formador que atua no ensino superior, sobre as especificidades de seu trabalho, os desafios e dificuldades que enfrentam no cotidiano e no seu lócus institucional

Este estudo contribui do ponto de vista social, acadêmico e teórico em novas discussões sobre formação de professores, sobre o curso de Pedagogia e no processo de compreensão sobre como se constitui a identidade profissional docente dos professores formadores.

5. Principais referências

AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In:_____. & VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. – Campinas, SP: Papyrus, 2002

ANDRÉ, Marli. Texto, Contexto e Significados: algumas considerações na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. nº 45. São Paulo: FCC. 1983. p. 66-71

ANDRÉ, Marli. A formação de Professores nas Pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, Josilene Silva da. **A Docência do Professor Formador de Professores**. 2010. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2305/5164.pdf?sequence=1> Acesso em 19/02/2020.

CUNHA, Maria. Isabel. Da. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I (org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p.61-96, 2006.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, p. 433-441, 2004.

HESS, Luciane; ANDRÉ, Marli. Desafios e necessidades formativas de docentes iniciantes da educação superior. In:(org.) **Formação de formadores e cursos de licenciaturas, contextos, práticas e pesquisas**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046> Acesso em 24/03/2021.

MARCELO, Carlos. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/.../a_ident_docent_constant_desaf.pdf Acesso em: 26/09/2020.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, p. 1-13, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf> Acesso em: 08/08/20

PASSOS, Laurizete F.(org.) **Formação de formadores e cursos de licenciaturas, contextos, práticas e pesquisas**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no ensino superior**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

Claudia Dourado de SALCES, Universidade de São Paulo (USP)
Eixo temático 4: Formação de professores da Educação Superior
profaclaudiaportugues2021@gmail.com

1. Introdução

A despeito da importância e da responsabilidade dos docentes da Educação Superior na preparação de futuros profissionais, a formação específica para a docência nesse nível de ensino não tem sido valorizada nem pelas instituições de ensino superior (IES) e nem por políticas públicas da área. Tanto os cursos de licenciatura, que formam professores para a educação básica, quanto os de bacharelado, que preparam para o exercício de outras profissões, contam com legislação e diretrizes próprias, enquanto o exercício da docência no magistério superior conta apenas com uma incipiente menção na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece como único critério a realização de estudos em nível de pós-graduação, seja *stricto sensu* ou *lato sensu*. Assim, especialistas, mestres e doutores, mesmo sem nenhuma experiência de ensino ou qualquer tipo de formação pedagógica, atuam como professores em diferentes cursos.

Apesar de os egressos de cursos de mestrado e doutorado terem sólida formação científica e experiência em desenvolver pesquisas, tal fato não necessariamente os habilita para o ensino. Para uma e outra atividade, as exigências e percursos formativos são de caráter bastante diverso. Não há uma relação linear de qualidade entre a pesquisa e o ensino. As competências próprias de um pesquisador são altamente significativas para o docente da educação superior – por fazer dele um produtor de conhecimentos – mas não necessariamente fazem dele um bom professor (CUNHA, 2018).

Mesmo que as IES ofereçam, em cursos de pós-graduação, uma ou outra disciplina de preparação para atividade docente, tais como Metodologia do Ensino Superior ou Docência na Educação Superior, não se garante uma formação pedagógica que, de fato, supra toda a gama de necessidades peculiares a cada curso e a cada professor, em termos dos saberes necessários para a prática da docência nesse nível de ensino (CHAMLIAM, 2003). Assim, em seus fazeres docentes, muitos professores acabam apenas reproduzindo práticas de sua própria atuação profissional, ou tomando como modelo experiências pregressas vividas nos diferentes momentos de sua

escolarização, adotando posturas e metodologias que lhes parecem mais adequadas ou mais convenientes (NOGUEIRA, 2009).

Ao ingressar na docência do Ensino Superior, é comum o professor não receber qualquer orientação a respeito das expectativas que a instituição tem em relação ao seu trabalho. Em muitas IES privadas, os docentes recebem os planos de ensino prontos, com ementa, objetivos, bibliografia e conteúdo programático pré-definidos; geralmente, não têm acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e muito menos participaram de sua elaboração (ALMEIDA e PIMENTA, 2014). Com isso, sua autonomia para tomar decisões em relação à forma e ao conteúdo do processo de ensino-aprendizagem acaba sendo prejudicada, o que contribui para uma crescente desqualificação, na medida em alija os professores da concepção e do planejamento da educação e do ensino, ao reduzir a capacidade de controle do profissional sobre seu trabalho e sobre sua carreira, por depender das decisões e indicações de especialistas e administradores alheios ao processo de ensino de um determinado contexto.

Esse fato decorre da nova forma de organização do trabalho em instituições privadas de ensino superior, principalmente as ligadas aos grandes conglomerados educacionais, que reestruturaram a oferta de seus serviços segundo a lógica de produção de uma empresa, por meio da “especialização flexível”, uma das estratégias empresariais ligadas às necessidades financeiras de retorno imediato e às demandas instantâneas de mercados consumidores (SENNETT, 2005).

Por isso, neste trabalho, a docência é vista em contexto, considerando-se as determinações que incidem sobre a trajetória formativa do professor formador de professores que leciona em instituições privadas. A transformação da educação em mercadoria, que reduz a relação professor-aluno a uma relação comercial, que vê a escola básica e a universidade como prestadoras de serviços e formadoras de mão de obra para o mercado de trabalho, é o pano de fundo da análise aqui empreendida, na tentativa de se refletir sobre como isso afeta tanto o aprendizado da docência do professor formador, sobretudo nas instituições privadas de ensino.

2. Procedimentos metodológicos

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada por permitir que os sujeitos se expressem de uma forma um pouco mais espontânea, dando ao sujeito o tempo necessário para refletir sobre a pergunta realizada e de respondê-la recorrendo às suas experiências, seus saberes e conhecimentos.

Professores vinculados a instituições presentes no interior do Estado de São Paulo, Grande São Paulo e capital, que fazem parte de um dos maiores conglomerados educacionais de ensino superior privado, foram contatados por e-mail e inquiridos sobre a

disponibilidade de participar da entrevista. No contato inicial, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), para ciência, concordância e garantia quanto ao sigilo de sua identidade e da IES à que estão vinculados. A partir dos retornos dos e-mails enviados, chegou-se a um grupo formado por nove docentes, escolhidos segundo o critério de tempo de experiência de ensino na Educação Superior, com a seguinte distribuição: até 3 anos (dois sujeitos), de 7 a 10 anos (dois sujeitos); de 11 a 15 anos (três sujeitos) e acima de 16 anos (dois sujeitos). As entrevistas ocorreram entre novembro de 2018 e abril de 2019.

Como os docentes viviam em cidades diferentes, a solução encontrada foi realizar a entrevista individualmente, a distância, por meio do recurso da mensagem de voz do WhatsApp. À medida que cada pergunta era feita, o professor a respondia em seguida. Para a transcrição das falas, foi utilizado um aplicativo para celular chamado *Transcriber*, que permite o envio do texto resultante da entrevista por e-mail. Após a edição das entrevistas para eliminar redundâncias e marcas de oralidade, os textos finais foram enviados aos docentes participantes para ciência e apreciação.

O roteiro da entrevista foi organizado segundo as seguintes categorias ou temas:

1. Trajetória formativa;
2. Ser professor/Saberes da docência;
3. Condições de trabalho;
4. Relação com a instituição;
5. Papel como formador.

Para a análise das falas dos sujeitos nas entrevistas, o instrumental teórico utilizado teve duas abordagens – a pedagógica e a Análise do Discurso. Como este trabalho visa discutir as concepções de aprendizagem da docência pelos sujeitos, foram mobilizados referenciais que permitiram discutir os aspectos concernentes aos saberes necessários à prática educativa, relacionando-os às concepções dos sujeitos sobre a docência na Educação Superior (FREIRE, 2015; PIMENTA, 1996, 1997, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 2014). Esses saberes serão abordados na seção a seguir.

3. Fundamentação teórica

Saber ensinar precisa ser aprendido. Não se trata de vocação ou dom. Trata-se de um processo complexo, sem um final previsível, que envolve a construção de uma série de saberes os quais são explicitados a seguir.

Tardif (2014) subdivide os saberes docentes em quatro tipos, os quais não devem ser considerados de forma estanque, mas integrados pela prática docente. Os saberes profissionais dizem respeito ao conjunto de saberes advindos da ciência da educação (Psicologia da Educação e Aprendizagem, Filosofia da Educação, Sociologia da

Educação etc.) provendo ao professores dos fundamentos teórico-científicos que embasam a prática docente. Para além do que Tardif propõe, Pimenta (1999) estabelece a relação entre os saberes pedagógicos, com destaque à didática, e as teorias da ciência da educação, propondo a reinvenção dos primeiros por meio do retorno à autêntica pedagogia, considerando como pontos de partida e de chegada os problemas colocados pelo real na prática dos professores formadores e dos licenciandos. Segundo a autora, é no contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, que os profissionais da educação podem encontrar instrumentos para se questionarem e alimentarem suas práticas, confrontando ambos. Disso resultam os saberes pedagógicos, na ação.

O segundo tipo de saber, categorizado por Tardif (2014) é o disciplinar, organizado de acordo com os diversos campos de conhecimento (literatura, história, matemática etc.), provenientes da tradição cultural, produzidos e definidos não pelos professores, mas pelas universidades ou instituições de ensino que ofertam os cursos de formação profissional. Para Pimenta (1997), os saberes do conhecimento correspondem aos disciplinares de Tardif, mas não considerados em sua forma passiva, como este último destacou. A autora observa que a mobilização desses saberes se dá em uma dimensão filosófica. Seu estatuto epistemológico demandaria do professor uma atitude crítica e ativa em relação ao conjunto de conhecimentos, de questionamento sobre o papel de determinados conhecimentos na sociedade contemporânea. Que valores assumem no mundo do trabalho, como são produzidos, onde circulam, quem os legitima, qual seu sentido político e social, que significado adquire nas práticas escolares etc.

Na terceira categoria de saberes, segundo Tardif (2014), estão os saberes curriculares, que organizam os saberes disciplinares por meio de programas, objetivos, conteúdos e métodos que dão forma às disciplinas. Esses saberes são expressos, por exemplo, no Projeto Político Pedagógico, no Planejamento de curso e no Plano de Ensino, documentos estes que devem contar, para sua produção, com a participação ativa dos diversos atores da instituição escolar ou universitária.

Os saberes experienciais ou práticos, última categoria proposta por Tardif (2014) englobam os saberes específicos, constituídos a partir do trabalho cotidiano do professor, de sua vivência em distintos contextos de aprendizagem, sendo, dessa forma, validados pela experiência. Para Pimenta, os saberes da experiência apresentam duas acepções. A relaciona-se aos saberes adquiridos pelos professores em suas experiências pregressas como alunos, o que lhes permite julgar aqueles que eram bons professores, os que contribuíram para sua formação e que, por isso, são tomados como modelos. A segunda acepção engloba os saberes produzidos pelo fazer cotidiano do professor, que reflete sobre suas práticas, mas sem basear-se só nelas. Ele o faz a partir dos textos produzidos por educadores e pela mediação dos colegas de profissão. Nesses saberes incluem-se a

história de vida, cujas representações sobre a docência fazem-se presentes antes mesmo de o docente inserir-se propriamente na docência.

Esses últimos saberes estão intimamente relacionados à concepção de professoralidade, um dos conceitos centrais quando se analisa a trajetória de aprendizagem da docência. Ela diz respeito a

Um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória. (ISAIA e BOLZAN, 2008, p. 110)

A professoralidade envolve, portanto, uma construção que acontece ao longo da vida do professor, processo este para o qual contribuem seus valores e crenças, princípios, visão de mundo e de homem, bem como suas concepções sobre o papel da educação na sociedade e seu papel social. Sua subjetividade perpassa sua constituição como profissional da docência e se expressa em fazeres e práticas singulares, uma vez que conjuga experiências docentes e não docentes, vivências diversas, saberes adquiridos ao longo de sua vida, saberes específicos de uma área do conhecimento, saberes da docência, tais como explorados por Tardif (2014) e Pimenta (1996, 1997, 1999).

Assim, dada a singularidade dos sujeitos, o processo de tornar-se professor não segue uma fórmula básica, mas é constituído de forma particular, subjetiva, por meio das interações que cada um estabelece, ao longo de sua trajetória, com outros professores, com alunos, com as instituições de ensino, com os objetos de ensino, com os saberes da docência e nas atividades de formação continuada.

A seguir, são apresentadas as descobertas das entrevistas sobre as trajetórias formativas e as concepções sobre a aprendizagem da docência dos professores formadores entrevistados.

4. Trajetórias formativas de aprendizagem da docência do professor formador

Ao assumir como realidade concreta a ausência de formação didático-pedagógica específica para lecionar na Educação Superior, resta questionar sobre qual a trajetória formativa dos professores formadores, bem como sobre as particularidades dessa formação que, de acordo com os relatos dos sujeitos desta pesquisa, acontecem no exercício da docência. Os quadros a seguir sintetizam os depoimentos dos professores formadores quanto aos processos por eles vividos, suas motivações e concepções sobre

a docência. Os nomes entre parênteses são fictícios para manter a identidade dos participantes em sigilo.

O Quadro 1 traz as respostas que mencionam a prática como forma principal de aprendizagem da docência:

Quadro 1. Aprendizagem por meio da prática como docente

I. APRENDIZADO POR MEIO DA PRÁTICA	“Eu nunca recebi nenhum tipo de formação para trabalhar no ensino superior nem da instituição da qual eu vinha e me formei, fiz meu mestrado e doutorado e nem da própria IES, quando eu iniciei lá. Fui contratada através de uma banca, passei pelo processo seletivo, e já fui ministrar as aulas, não tive nenhum tipo de formação. [...] Tudo eu fui aprendendo na raça mesmo, errando e acertando”. (Sônia) “Eu aprendi na prática a ser professora. Na faculdade, você pensa na profissão, almeja um dia estar na sala de aula, mas não sabe realmente o que é ser um professor até entrar em uma sala. E a faculdade não nos prepara para isso, ela nos dá umas dicas, talvez ao longo da formação [...]”. (Lúcia) “[...] eu tento, sempre – lógico, trabalhar a questão da teoria de uma forma mais sucinta possível, mais certa possível – porém sempre deixo muito claro que, em alguns pontos, a gente só vai conseguir realmente aprender na prática. [...] acho que essa questão teórica é importante sim, porém é algo que deveria ser deixado um pouco mais de lado”. (Leo) “Mas fundamentalmente é na própria prática; o começo da nossa carreira é muito difícil, a gente apanha muito no início justamente porque essa prática é que faz com que a gente consiga ressignificar o nosso cotidiano, as metodologias, o que envolve o cognitivo do aluno, o afetivo. Para mim, a prática e a troca com colegas, a troca com alunos é o que tem me trazido maior aprendizado” (Neide). “[...] depois que a gente enfrenta a sala de aula, eu vejo que falta muita coisa nos cursos de licenciatura, pois dá pouca atenção para um trabalho prático [...]. Eu acho que licenciatura discute muito teorias de aprendizagem, psicologia educacional, que são fantásticas como base, mas falta a outra parte. [...] a prática cotidiana nessas décadas acabou me ajudando muito; conversas com os alunos, principalmente dizendo do que gostou, o que faltou”. (Lauro)
--	--

Nos depoimentos dos docentes aparece a ideia do “aprender fazendo”, ou “aprender na raça”, “errando e acertando” como declara a professora Sônia, que também afirma não ter recebido qualquer formação para atuar nesse nível de ensino nem na graduação, nem no mestrado ou doutorado e nem na própria IES onde trabalha. Lúcia aponta para a distância entre o que se aprende na graduação e a realidade da sala de aula”. Ela também destaca a importância que as experiências pessoais acumuladas ao longo da vida, nos mais diferentes contextos, tiveram para seu aprendizado da docência no contexto universitário.

Lauro, o professor com mais idade e maior tempo de experiência docente também destacou a distância entre o que se ensina nos cursos de licenciatura – “pouca atenção para um trabalho prático” e “discute muito teorias de aprendizagem”. Ele ressalta o

quanto a prática cotidiana durante décadas, o “ouvir os alunos”, fez diferença em seu processo de aprendizagem da docência.

Leo, o professor mais jovem entre os entrevistados, em sua fala, supervaloriza a prática em detrimento da teoria. Para ele, os conteúdos dos cursos de formação de professores apresentam aspectos teóricos que não podem ser aplicados à realidade a ser vivenciada futuramente na Educação Básica. Para Leo parece contraditório que os saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2014), ou os do conhecimento (PIMENTA, 1997, 1999) se configurem como teorias distantes da prática do professor, quando este se depara com uma sala de aula real na escola básica. Ele nomeia isso como “contradição”, ao afirmar: “[...] existem algumas contradições. Um exemplo claro é termos que trabalhar muito a questão da teoria e utilizar aquela teoria ali no colégio muito pouco. Ou seja, o que a gente aprende na teoria é basicamente o que a gente não vai usar na prática”.

O professor Lauro, apesar de reconhecer a importância de disciplinas relacionadas à aprendizagem, no contexto da licenciatura, também se ressentido de haver pouca conexão dos conhecimentos teóricos com a prática e destaca o papel das décadas de experiência docente que tem e o feedback que recebe de seus alunos para direcionar seus fazeres docentes. Esse modo de ver a prática pode evidenciar uma visão equivocada dos aspectos teóricos e práticos envolvidos nas práticas pedagógicas e de como estes se configuram no fazer docente. Para esses professores, é como se a teoria e a prática fossem estanques. Tal desconexão pode fazer com que o embasamento teórico seja visto apenas como um acessório, considerado como algo pouco funcional, por não poder supostamente ser aplicado à realidade.

Magalhães (2016) alerta sobre os perigos de se sobrevalorizar os saberes da experiência, ligados à prática, e subvalorizar os conhecimentos teóricos. Mesmo que a experiência traga ao professor uma segurança no agir – baseado nos anos de trabalho efetivo em sala de aula – pode ocasionar uma cegueira quanto aos aspectos falhos de sua prática. Outro perigo é que a valorização profissional venha exclusivamente da valorização dos saberes experienciais ou de condutas orientadas para obtenção de resultados imediatos.

Sônia, uma das professoras, apesar de destacar como necessária a vinculação entre teoria e prática, credita a tendência de valorização desta última às demandas do mercado de trabalho, que almeja um profissional prático: “Quando você ingressa numa universidade particular para dar aulas, parece-me que visa-se o mercado de trabalho, e aí as atividades práticas ganham um peso maior sobre as teóricas”. Sua fala pode evidenciar uma visão utilitarista, instrumental e, portanto, limitada da teoria.

Quadro 2. Insuficiência dos saberes da formação inicial

II. (IN)SUFICIÊNCIA DOS SABERES ESPECÍFICOS	“Os saberes específicos não são suficientes, porque todos os dias há conteúdos novos a serem aprendidos e a serem ensinados. Eu creio que os saberes específicos que eu tenho, tanto na área da Educação Física, quanto na de Libras e na da Pedagogia, não são suficientes” (Leo). “Não acredito que os meus saberes na formação inicial foram suficientes para exercer hoje o meu trabalho como docente no ensino superior. Eu precisei buscar novamente esses saberes ou buscar outros saberes para poder ficar confortável nesse campo. Mas acho que os saberes mais importantes que eu preciso como docente, para dar aula no ensino superior, são a didática. É necessário que haja muita didática para você atingir o aluno. Mais do que conhecimento específico em uma disciplina, você precisa de didática para o aluno ter um ganho de proficiência”. (Lúcia) “Os meus saberes específicos, como profissional do mercado, do mundo corporativo, me ajudaram muito a desenvolver a docência, porque levei para a sala de aula um conhecimento que eu considero prático. Os meus saberes específicos do mundo corporativo me fizeram criar aulas um tanto quanto mais práticas, pois consegui colocar o mercado inserido na sala de aula, e isso dinamiza todo o conteúdo específico”. (Wilson)
---	--

Para alguns dos professores, os saberes específicos das áreas do conhecimento em que são formados não são suficientes para a complexidade do ato de ensinar. Iniciante na docência, Leo declara que esses saberes são insuficientes porque se renovam rapidamente e o professor precisa se atualizar constantemente. Para ele, no entanto, ao contrário do que outros professores declararam, essa insuficiência não reside no fato de os conhecimentos não darem conta de subsidiar a prática docente, mas que a dificuldade residiria na questão da atualização necessária em virtude dos “novos conteúdos”.

Dentre os demais professores, Wilson é o único que não cursou licenciatura na graduação. Ao contrário dos outros, ele destacou a suficiência dos saberes específicos para “desenvolver a docência”. Segundo relata, ele conseguiu extrair da teoria os aspectos que explicavam ou se encaixavam na prática profissional. Como ele leciona no curso de Gestão de Logística, Administração de Empresas, Serviço Social e também na Pedagogia, os conteúdos de caráter mais técnicos e mais passíveis de serem “modelados” em sala de aula, ou seja, para se “colocar o mercado na sala de aula”, como ele diz, são os relacionados aos dois primeiros cursos citados.

A professora Lúcia diz que, por causa da insuficiência dos saberes específicos, teve que buscar saberes de outra natureza, destacando a didática como o mais importante, uma vez que esta lhe permitiria ajudar seu aluno a “ganhar proficiência”. A fim de evitar-se o risco de uma visão meramente instrumental da didática, é fundamental que os professores formadores de cursos de licenciatura a entendam como uma área da pedagogia que, para além de questões pedagógicas e de ensino, envolve também

dimensões político-ideológicas, éticas e estéticas. É o que observa Cruz (2017) sobre a importância de se ter a perspectiva correta sobre a didática e seu papel na prática docente:

Mais do que um preparatório sobre métodos e técnicas, faz mister reconhecer a necessidade de que para ensinar não é suficiente saber o conteúdo, mas também as razões pelas quais se ensina de determinada forma. Nesse sentido, o domínio da didática é potente para se constituir em expressão-síntese do conhecimento especializado do professor para ensinar em qualquer nível, inclusive na educação superior. (CRUZ, 2017, p. 687)

A didática, portanto, parte intrínseca da formação pedagógica, é essencial para o processo de aprendizagem da docência, pois exige que o professor da Educação Superior, considere, no processo de ensinar, que sua prática docente está imersa em um determinado contexto político e ideológico, exigindo dele uma postura ética ao desempenhar seu papel de mediador entre o conhecimento aprendido em sala de aula e os aspectos da vida cotidiana e profissional de seus alunos. No caso de professores formadores, a tarefa é ainda mais complexa, uma vez que estes contribuem para a formação daqueles que serão os futuros professores da Educação Básica.

Quadro 3. Aprendizagem em espaços educativos

III. FORMAÇÃO EM CONTEXTO (FACULDADE, UNIVERSIDADE, ESCOLA)	“Hoje, na instituição onde estou, nós temos a universidade corporativa, então todos os colaboradores que ingressam tem os cursos que podem fazer do modelo acadêmico e tudo mais. Hoje eu vejo um outro movimento, e obviamente, eu fui seguindo esse movimento e me formando, na medida em que a instituição também foi se formando. Então acho que essa é uma maneira já do educar-se na docência do ensino superior, acompanhando o próprio movimento da instituição”. (Regina) “Eu acho que começa na própria experiência de trabalho. Eu comecei trabalhando e estudando junto, no magistério. Lembro das aulas de Filosofia, elas me inquietaram muito [...] e isso acabou me ajudando a fazer algumas reflexões, dentro da minha prática, da minha pouca experiência. Depois fui trabalhando e fazendo faculdade junto. Já na faculdade nós fomos para Brasília para fazer um movimento na época da LDB. Isso foi um grande aprendizado. A gente foi trabalhando as questões de educação inclusiva da Declaração de Salamanca [...]. E refletindo sobre as questões de Paulo Freire, a educação para liberdade, fui me constituindo e me formando junto”. (Rose) “Eu tive, de experiência formativa, primeiras experiências em sala de aula, elas me ensinaram muito, e moldaram muito a minha forma de ser professora hoje. Então eu tive a oportunidade de trabalhar com diferentes públicos, de baixa renda, de alta renda; aprendi que existem diferenças no trabalho com esses públicos.” (Lúcia)
--	--

No Quadro 3, as respostas destacam a influência do contexto de trabalho do professor e de tudo o que nele está implicado, como a relação professor-aluno, o

relacionamento com seus pares, com os gestores, com a cultura institucional; enfim, os processos complexos que envolvem o ser e o fazer docente.

A professora Lúcia destaca como experiência formativa suas primeiras incursões em sala de aula, e a oportunidade de trabalhar, ao longo do tempo, com diferentes públicos, de classes sociais distintas. Rose relata a importância que teve para sua formação o fato de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, pois isso a fazia olhar para sua prática com mais criticidade, repensá-la tendo como ponto de apoio pensadores progressistas como Paulo Freire e as teorias educacionais com as quais teve contato em sua formação inicial.

A professora Regina considera como parte de sua trajetória formativa o que ela chama de “universidade corporativa” que nada mais é do que a oferta de cursos pela IES para a compreensão e aplicação do modelo acadêmico pelos professores, uma vez que é o mesmo utilizado por todas as IES pertencentes ao grupo educacional. No entanto, tal “formação” não pode ser identificada com a formação continuada ou contínua, em que os docentes contam com tempos e espaços, intencionalmente planejados, para, juntos com seus pares, discutirem e refletirem sobre suas práticas em sala de aula, sobre as dificuldades que enfrentam no processo de ensinar, em sua relação com o aluno, com os objetos de ensino; para terem oportunidade de discutir sobre esta ou aquela teoria, a fim de verificar qual(is) fazem sentido em seu contexto de ensino.

IV. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA/ RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	“Como eu trabalhei muito com a pesquisadora X, faziam muita pesquisa na minha sala de aula, os pesquisadores iam na sala e me filmavam. E aí eu tinha que assistir as filmagens e refletir sobre a minha prática. E junto com as leituras, com os meus processos de educação, o refletir sobre a minha prática, me vendo em sala de aula, foi um processo muito dolorido, mas foi um processo formativo muito interessante que me fez refletir realmente sobre a prática, os caminhos que eu estava tomando. A reflexão sobre a prática pedagógica foi a melhor coisa que me aconteceu”. (Rose) “Um saber fundamental do professor é a investigação, é a busca pela solução de problemas relacionados à própria prática da educação, é o conseguir olhar a própria atuação, porque na observação da própria atuação, a gente acaba (fazendo) uma autoavaliação constante para poder buscar novas oportunidades, novas possibilidades de trabalho”. (Neide) “Os saberes da docência se dão na formação inicial. Nós aprendemos a teoria e depois vamos aprofundando esses saberes com a experiência. E aí eu defendo o seguinte: o saber da prática, o saber para a prática e o saber com a prática nos formam com conhecimentos da docência. São o tripé. A teoria, a prática e o fazer com experiência que lhe dá conhecimento, e cada dia você vai melhorando esse processo. E o conhecimento da docência se dá com esses três saberes que são: da prática, para a prática e com a prática”. (Norma)
--	---

As professoras Rose, Neide e Norma apresentam várias interseções em seus discursos. Como Rose participou de um projeto de pesquisa da área da educação como

sujeito, ela realizava leituras indicadas pela pesquisadora e participava de encontros formativos. Apesar de “dolorido”, conforme ela mesma relata, o exercício de ver-se nas filmagens de suas aulas e confrontar o que via, em suas práticas pedagógicas cotidianas, com a teoria, deu um novo significado ao seu trabalho docente.

Neide destaca a atitude investigativa da qual deve revestir-se o professor, a capacidade constante de autoavaliação e autocrítica, mostrando abertura para mudar objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem no exercício cotidiano da docência. Já Norma aproxima-se mais da noção de práxis, ao destacar o tripé: “o saber da prática, o saber para a prática e o saber com a prática”.

Segundo Pimenta (1996), os saberes e as práticas docentes devem ser tomados como elemento formativo que propicia a construção de novos saberes práticos e pedagógicos, sem, no entanto, desvinculá-los da teoria, para assim superar a dicotomia teoria e prática, caminhando para um sentido praxiológico da ação docente. Dessa forma, os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, ressignificando-se e sendo ressignificados. É papel da teoria oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente, e a si mesmos como profissionais, para intervir nesses contextos e transformá-los.

5. Conclusões

A docência, vista como um ofício complexo, demanda a construção, ao longo da vida, de diversos saberes – profissionais, curriculares, didáticos, pedagógicos, experienciais. Requer, ainda, esforços individuais e, principalmente, institucionais, de fomento de atividades formativas de caráter permanente voltados ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior.

A despeito disso, a formação para a docência na Educação Superior, ao contrário do que ocorre em relação à formação para a Educação Básica, não tem recebido a devida atenção das IES e tampouco tem sido objeto de políticas públicas governamentais. Com isso, egressos de programas de especialização, de mestrado e doutorado podem trabalhar como professores em universidades e faculdades, sem ter passado por qualquer programa de formação que contemple os princípios teóricos e metodológicos para o ensino de jovens e adultos da Educação Superior.

Na ausência de formação específica, os professores apresentam uma trajetória de aprendizagem baseada na prática, nos saberes experienciais que vão adquirindo ao longo de sua vida, por meio de seus fazeres cotidianos, de sua relação com os alunos, com seus pares, com a cultura institucional do local de trabalho e com os objetos de

ensino. Os saberes da experiência legitimam a consolidação de um estatuto profissional dos professores e também servem como referência para a formação de futuros professores. Aprende-se com a prática – sua própria ou a do outro – quando esta é tomada como ponto de partida e suporte da reflexão. Ao confrontar a realidade que lhe resiste, o professor transforma-se em um ator, ou seja, ele passa a se ver como quem pode interferir nas características da situação, experimentar novas condutas e descobrir soluções adequadas a um determinado contexto ou problema (CHARLIER, 2001).

No entanto, é necessário que eles reflitam sobre sua ação de forma constante, embasada, coletiva, em um ambiente colaborativo. E para garantir esse dinamismo necessário ao profissional da docência, deve-se propiciar, aos professores em exercício nas IES, oportunidades de formação continuada. Por meio da análise e da reflexão sobre suas ações pedagógicas, eles poderão construir estratégias de sistematização de suas experiências, as quais podem levá-los a se valerem da teoria pedagógica para servir de sustentação a suas práticas e para (re)elaborar teorias a fim de questionar e/ou renovar essas práticas quando oportuno.

5. Principais referências

ALMEIDA, Maria I. de; PIMENTA, Selma G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(2), pp. 7-31, Universidade do Minho.

BOLZAN, Doris P.V.; ISAIA, Silvia M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOLZAN, Doris P.V.; POWACZUK, Ana C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 2, n.1, p. 160-173, 2017.

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 set. 2020.

CHAMLIAN, H. C. **Docência na Universidade**: Professores Inovadores na USP. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.41-64, março/2003.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

- CRUZ, Giseli B. da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n250/2176-6681-rbeped-98-250-672.pdf>. Acesso em 23 jan. 2021.
- CUNHA, Maria I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- ISAIA, Sílvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.
- NOGUEIRA, Makeliny O. G. **Aprendizagem do aluno adulto**: implicações para a prática docente no Ensino Superior. Curitiba: IBPEX, 2009.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, 1996.
- _____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- _____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **Nuances**. Vol. 3, setembro de 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em 12 nov. 2021.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

ASSESSOR PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO: SABERES E TRAJETÓRIA

Ligia Bueno Zangali CARRASCO, UNESP
Maria Antonia Ramos de AZEVEDO, UNESP

Amanda Rezende Costa XAVIER, UNESP

Eixo temático 4 – Formação de professores e educação superior
li_carrasco@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados da pesquisa de doutorado intitulada “A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória” que buscou compreender a trajetória e a atuação profissional dos Assessores Pedagógicos Universitários (APU), a partir de uma investigação de abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho exploratório, que se utilizou do método de estudo de caso múltiplo fundamentado em Yin (2001), com dados analisados por meio da análise de conteúdo alicerçada em Bardin (2011). Foram investigados assessores pedagógicos que atuam em universidades públicas de quatro instituições, sendo duas no Brasil, uma na Argentina e uma no Uruguai, cujos dados foram coletados entre 2018 e 2019. Utilizando instrumentos variados de questionário, entrevista, grupo focal, observação e análise de documento, foi possível verificar a partir das análises desses diversos dados, que a profissionalidade do assessor está em desenvolvimento, no entanto, há inúmeros desafios que ele precisa superar como a questão da falta de autonomia, apoio institucional, legitimidade na função, bem como os entraves em seu grande objetivo de articular, promover e fomentar a formação pedagógica do docente universitário. A pesquisa oportunizou a elaboração de seis saberes do APU que, se desenvolvidos, podem auxiliar para o alcance de sua legitimidade profissional, maior autonomia e desenvolvimento de sua função de forma mais efetiva no que tange à formação docente. São eles: os Saberes voltados aos conhecimentos pedagógicos; Saberes voltados à formação; Saberes voltados à articulação dos diferentes campos epistemológicos; Saberes relativos ao desenvolvimento da autoformação, Saberes relacionados à gestão de pessoas e Saberes voltados à pesquisa-ação.

PALAVRAS-CHAVE: Assessor Pedagógico Universitário. Pedagogia Universitária. Saberes.

1. Introdução

O Assessoramento Pedagógico Universitário é um campo que ainda luta por espaços de pesquisa e consolidação de ações no Brasil. As pesquisas que têm sido realizadas, aportadas principalmente nas publicações de Maria Isabel da Cunha (2006a; 2006b; 2008; 2010; 2014) e Elisa Lucarelli (2000; 2004; 2008; 2015), demonstram que debater sobre esta temática no Brasil é questão desafiadora, considerando que não existe, ao menos nas universidades públicas, uma função que tenha esta denominação oficialmente. Isso culmina em uma falta de identificação das pessoas que exercem a

função assessora nas universidades com a nomenclatura utilizada pelos pesquisadores da área.

A literatura evidencia que o Assessor Pedagógico Universitário é um dos profissionais que se preocupa com as questões da Pedagogia Universitária – campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior – no âmbito das instituições de educação superior. Desse modo, é importante ressaltar que o termo Assessor Pedagógico Universitário ou APU foi utilizado no decorrer deste trabalho como se fosse comum a todos que exercem funções na área nesses espaços, inclusive com a intenção de torná-lo conhecido.

Fundamental deixar claro, ainda, que a Pedagogia Universitária (PU), a princípio, tinha como maior preocupação “compreender as estratégias institucionais direcionadas ao desenvolvimento profissional docente no contexto da democratização, expansão e interiorização da educação superior brasileira” (CUNHA, 2014, p. 55), porém, com os acontecimentos dos últimos anos e o aumento do sucateamento da universidade pública, da mercadorização do ensino, dos discursos de desvalorização da educação pública, outras preocupações surgiram, interferindo sobremaneira nos processos pedagógicos das Instituições de Educação Superior (IES). Lucarelli enfatiza que a PU é um espaço de “conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (LUCARELLI 2000, p. 36). Assim, tudo que se relaciona com os processos pedagógicos no espaço da IES, no âmbito da pesquisa, ensino ou extensão, é foco do campo da Pedagogia Universitária.

Interessante, porém notar, que mesmo sendo o campo da PU fundamental para os processos que se desencadeiam na educação superior, bem como a atuação do APU, ainda são pouco conhecidos ou valorizados no Brasil – diferente do que ocorre na Argentina e no Uruguai. Basta uma conversa com estudantes, docentes e mesmo com os profissionais que realizam o assessoramento pedagógico nas universidades para perceber isso. Essa realidade faz com que muitas pessoas que realizam profissionalmente Assessorias Pedagógicas Universitárias não se identifiquem como tal, por vezes, não conhecem o referencial aqui utilizado, o que reforça a falta de identificação com as pesquisas produzidas no campo.

Assim, situar o APU no contexto universitário, inclusive na denominação de seu cargo profissional e correlato a isso e refletir sobre como tem se constituído sua trajetória e a construção de seus saberes profissionais é o foco deste trabalho.

2. O Assessor Pedagógico Universitário

O Assessor Pedagógico Universitário é figura presente em muitas instituições de educação superior no Brasil e em outros países, que normalmente não possui muita visibilidade, pois não é docente, não é gestor. Contudo, quando existe na instituição a figura do assessor, ou daquele que realiza a assessoria pedagógica, na maioria das vezes, este indivíduo está envolvido em muitas frentes, entre elas, planejamentos, discussões, ações que podem auxiliar na melhoria dos processos pedagógicos que circundam a universidade.

Este profissional é ainda pouco ou nada reconhecido, especialmente no Brasil. As pesquisas têm demonstrado que sua presença é essencial na universidade, pois tem, em meio a suas funções, o papel de desencadear processos formativos capazes de interferir na qualidade e no andamento, especialmente do ensino de graduação.

Entre os pesquisadores que investigam o Assessor Pedagógico Universitário, está Elisa Lucarelli, pesquisadora argentina da área, que aponta que a ação profissional destes atores se vinculava a uma profissão de ajuda.

A Assessoria Pedagógica Universitária [...] é reconhecida como uma profissão de ajuda em um meio em que as práticas de intervenção se orientam no sentido de alcançar mudanças que afetem a instituição educativa como um todo e a aula em particular. [...] como profissão de ajuda, manifesta e requer um marco teórico valorativo que permita compreender e justificar o desenvolvimento dessa prática na universidade (LUCARELLI, 2008, p. 4).

As tarefas voltadas às questões pedagógicas que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão exigem desse profissional que estabeleça constantemente parcerias em seu trabalho e, quando se institui que se trata de uma profissão de ajuda, este entendimento favorece a ideia de parceria, de colaboração, sem o sentimento de superioridade de nenhuma das partes nas relações que devem ser estabelecidas entre docentes, assessores e outros profissionais da universidade.

Assessoramento Pedagógico: ação intencional de acompanhamento e apoio aos processos pedagógicos produzidos em espaços escolares e não escolares. Para alguns autores é uma prática especializada em situação que requer a definição de valores e um enquadre teórico explicitado (NICASTRO e ANDRÉOZZI, 2003). **Notas:** o assessoramento pedagógico tem sido compreendido como uma ação política e institucional, pois, estando ligado a períodos históricos e projetos pedagógicos específicos, pode representar uma oscilação entre a função regulatória e a emancipatória. Na primeira perspectiva sua função é garantir o alcance de objetivos numa racionalidade de eficácia e eficiência; na segunda propõe-se a dar sustentação aos movimentos de construção da autonomia dos sujeitos envolvidos com processos pedagógicos (CUNHA, 2006b, p. 383).

Assim, sendo o assessoramento uma ação intencional de acompanhamento e apoio, será necessariamente uma ação política que exigirá escolhas. Cunha (2006b) evidencia que processos formativos, de fato, exigem abertura e criação de possibilidades de construção de autonomia por parte dos sujeitos que estão inseridos neles.

O APU é, assim, um desencadeador de processos formativos. Dessa forma não é possível falar da ação do assessor sem refletir acerca da docência universitária.

Atividade de grande complexidade, a docência exige uma construção profissional específica, com saberes específicos, porém, na educação superior a forma como o indivíduo adentra à docência, grande parte das vezes, inviabiliza essa construção profissional. Com uma formação muito mais voltada à pesquisa do que à docência, a profissão docente acaba sendo construída na prática – o que não é ruim – porém, nessa construção, dificilmente ocorre o movimento reflexivo, absolutamente necessário para que haja avanços nas práticas de sala de aula junto aos alunos. Esse movimento de reflexão na ação pode ser desencadeado pelo Assessor Pedagógico que tem como uma de suas funções, promover a formação pedagógica do docente universitário.

Nessa direção, Cunha (2014) enfatiza a importância do desenvolvimento de saberes docentes no sentido de melhor articular teoria e prática na formação contínua do docente universitário. Isso posto, alerta que essa dinâmica dificilmente acontecerá de forma espontânea. Considera que se efetivará de fato se “houver um movimento institucional de estímulo e apoio para abrigar a reflexão. Além disso, o processo será bem mais significativo quando compartilhado com os pares, compreendendo que os espaços coletivos são produtores das culturas onde os saberes docentes se instituem” (CUNHA, 2014, p. 37).

O estímulo e apoio institucionais, dessa forma, devem emergir exatamente das assessorias pedagógicas, mas como disse Cunha (2014), não se trata de um trabalho de uma pessoa só. Hevia (2004) classifica o papel do Assessor Pedagógico como complexo por diversos motivos e um deles é exatamente a necessidade de se estabelecer parcerias. Considerando que o APU precisa fazer articulação com os vários agentes que compõem a Instituição de Educação Superior, desde os membros da gestão – nas questões de planejamento, decisões legais, propostas – até os docentes e os técnicos envolvidos nos processos, é possível ter a dimensão desta complexidade.

No Brasil é comum o assessoramento pedagógico se encontrar em um amálgama de funções, perdendo muito de seu foco que é pedagógico e formativo em meio a funções exclusivamente administrativas. Broilo (2015) alerta para o fato de que “a credibilidade dos setores pedagógicos precisa ser conquistada e suas ações e concepções devem ser transformadas” (BROILO, 2015, p. 51), ou seja, não basta apenas

existir um setor pedagógico e assessores que ali atuam, é necessária uma luta constante por legitimidade em suas funções e isso se conquista por meio de um trabalho bem fundamentado e articulado.

A partir da clareza das funções que devem ser desencadeadas pela pessoa que desenvolve o assessoramento pedagógico, reforça-se a importância de seu trabalho nas IES, especialmente na perspectiva de mudança e transformação apontada por Lucarelli (2008) quando enfatiza que “a Assessoria Pedagógica se faz presente como um dos recursos possíveis para o qual a instituição pode se direcionar para empreender processos de transformação no campo do ensino” (LUCARELLI, 2008, p. 4).

3. Percorso Metodológico e discussão

Em termos metodológicos, a opção foi por uma abordagem qualitativa de pesquisa com um delineamento de Estudo de Casos Múltiplos, para analisar questões relacionadas à construção profissional destes indivíduos em sua atuação para a melhoria dos processos pedagógicos que ocorrem no contexto universitário, evidenciando o eixo que perpassa todas as ações do assessor – a formação. Foram analisados casos específicos que possuem experiências contextualizadas e únicas e, que trazem em si, toda a complexidade da trajetória profissional do Assessor Pedagógico Universitário.

Este trabalho de aprofundamento no conhecimento desses espaços se deu por meio do Estudo de Casos Múltiplos (YIN, 2001), que auxiliou a entender que cada um dos casos analisados era um recorte específico da realidade. Foi possível olhar para cada um deles, assimilando suas singularidades para poder, posteriormente, articular com as similaridades encontradas nos outros espaços pesquisados.

O *locus* de pesquisa foi a universidade pública. No Brasil o foco foram universidades federais, e na Argentina e Uruguai universidades nacionais que já desenvolvem um trabalho de assessoramento pedagógico consolidado de acordo com as experiências de cada país.

A escolha dessas instituições foi feita pelo conhecimento prévio do trabalho delas alcançado por meio de parcerias com o GEPPU – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária. Este conhecimento possibilitou saber de antemão que tanto as universidades brasileiras, quanto àquelas dos dois países pesquisados possuem um histórico de produção científica na área, contribuindo significativamente para a amplitude do campo profissional do assessor.

Os participantes da pesquisa foram Assessores Pedagógicos Universitários, que estavam atuando nessas universidades no momento da coleta de dados que, nas instituições brasileiras ocorreu no ano de 2018, e na Argentina e Uruguai no ano de 2019.

A coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, entrevistas, grupos focais e análise documental.

Para a efetivação dessas análises, pelas características da pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo. O diálogo foi com Bardin (2011) que considera a Análise de Conteúdo como “um tratamento da informação contida nas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 41), ou seja, é fundamental pensar nesse tipo de análise como sendo um tratamento de informação, um olhar minucioso sobre as mensagens conseguidas por meio da coleta de dados, sejam elas escritas, gravadas, percebidas por meio das observações.

Para Bardin (2011) a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

Por esse motivo buscou-se ser fiel aos dados coletados e à fundamentação teórica, à pergunta de pesquisa, bem como aos objetivos. Foi a partir de um olhar atento a todos esses aspectos que se chegou às categorias e dimensões explicitadas na pesquisa de doutoramento:

Figura 1: Categorias e Dimensões de Análises.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na categoria da Trajetória Profissional elencamos 3 dimensões que nos auxiliaram a entender as questões que envolvem essa perspectiva da função do APU: suas atribuições, seu desenvolvimento profissional e a relação da instituição com o APU.

Na categoria da Legitimidade da Função olhamos para as mesmas dimensões para que pudéssemos fazer um paralelo entre ambas trazendo imbricamentos e distanciamentos dentro dessas análises.

Destacamos, assim, com relação às atribuições a diversidade de responsabilidades do APU e como essa quantidade de demandas acaba diluindo o trabalho formativo deixando-o em um segundo plano. Nessa direção, encontramos uma fragmentação das ações, o que dificulta a articulação entre elas.

Há demandas mais burocráticas como a participação nas reestruturações curriculares e de avaliação, cuja presença do assessor é fundamental, assim como a articulação da formação pedagógica do docente universitário, que acaba sendo uma ação prejudicada em virtude da alta demanda de trabalho em outras frentes.

Acerca da legitimidade foi possível verificar que há uma desvalorização no que tange ao trabalho pedagógico do APU, sendo mais fomentados os trabalhos burocratizados.

Acerca da instituição, uma das nossas constatações está relacionada ao não-lugar deste profissional. As legislações que respaldam o trabalho do assessor, quando existem, são frágeis e ficam à mercê dos gestores. São profissionais que possuem pouca autonomia de trabalho e acabam tendo dificuldades em delimitar suas atribuições para poderem desenvolver a perspectiva pedagógica com maior qualidade.

A formação específica do Assessor Pedagógico ofertada pela instituição seria outro tópico importante. Se há busca pessoal na formação do assessor, como verificado no decorrer da coleta de dados, se a autoformação tem sido uma possibilidade de crescimento dos assessores, tanto no Brasil como na Argentina e no Uruguai, há a necessidade de que existam espaços formativos específicos para este agente também dentro da instituição. Nesse sentido, amplia-se a possibilidade, dentro da perspectiva do desenvolvimento profissional e da autoformação de melhoria dos processos vivenciados em suas atribuições, a partir de experiências que promovam a reflexão acerca da função e o redimensionamento de ações, sempre que for necessário. Não se afirma com isso, que sua busca pessoal não deva continuar porque, sim, deve. Porém, deve ser acompanhada de outras experiências formativas, totalmente engajadas com seu trabalho, proporcionando significado ao fazer diário.

Além dos espaços formativos que devem ser criados nas instituições, há outros coletivos de importante reverberação na formação do Assessor Pedagógico Universitário, como as Redes de Formação. Uma delas é a RedAPU¹, formada por assessores de

1

vários locais da América Latina, especialmente Argentina e Uruguai, contando com alguns pesquisadores do Brasil. No Brasil, há uma iniciativa recente intitulada Grupo de Estudos de Assessores Pedagógicos Universitários (GEAPU), registrado como um Projeto de Extensão da UNIFAL-MG, que emergiu de uma necessidade dos próprios assessores neste momento ímpar de pandemia e isolamento social, em que as aulas remotas se tornaram comuns e as questões pedagógicas ganharam importância e visibilidade nunca vista dentro das IES. A partir de uma demanda específica, os profissionais que atuam como Assessores Pedagógicos nas IES passaram a ser exigidos no sentido de fornecerem formação para que os professores pudessem adequar suas práticas à nova realidade. A partir disso, os assessores passaram a buscar, também, apoio em outras experiências para poder oferecer o melhor respaldo aos docentes e estudantes e, nessa busca por apoio e acolhimento montaram o grupo. Neste momento, o GEAPU está sendo liderado por uma pesquisadora da área e Assessora Pedagógica, que está iniciando com o grupo um trabalho não só de apoio, mas de estudos e, quiçá, de pesquisa na área, em algum tempo futuro.

Outro espaço importante de encontros de aprendizagem são Grupos de Pesquisas instalados nas instituições, destinados a este fim, especificamente. O GEPPU – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária, é um desses espaços de estudos e pesquisas acerca das questões que envolvem a Pedagogia Universitária. Como no grupo há Assessoras Pedagógicas e há pesquisadoras que se dedicam a investigar o campo, torna-se um lugar importante de desenvolvimento de ideias e abertura de novos espaços de discussão e aprendizagem.

Na Argentina e Uruguai os dados revelam diferenças e semelhanças. A função possui um caminho mais consolidado, o que permite uma delimitação nas atribuições. A função faz parte do organograma das instituições exatamente como assessor pedagógico, diferente das instituições do Brasil que possuem diversos profissionais assumindo essa função, desde técnicos em assuntos educacionais, pedagogos (ambos contratados como técnicos pelas instituições) até a docentes da universidade. As legislações garantem a função e suas atribuições, entretanto, na maior parte das instituições pesquisadas, este profissional não tem o caráter funcional efetivo, apesar de atuar em uma instituição pública. A questão salarial também é algo que ainda é motivo de luta nesses outros países, pois o assessor pedagógico, não sendo efetivo, não pertence ao quadro profissional de ingressos da instituição, nem do plano de carreira, dificultando obter melhores condições de trabalho nessa direção. Um ponto de destaque no trabalho do assessor pedagógico na Argentina e no Uruguai é a pesquisa. Eles têm como uma

das dimensões de sua atuação fazer pesquisa da própria prática dentro das instituições em que atuam e em parceria com outras instituições. Este movimento amplia as possibilidades de divulgação do trabalho e de troca de experiências, fundamental para o crescimento e legitimidade da função.

4. Conclusões

Concluímos este trabalho reafirmando nossa crença de que a função de Assessor Pedagógico Universitário é de suma importância para as Instituições de Ensino Superior, reconhecendo que nos três países pesquisados, apesar das diferenças que emergem entre eles, ainda há a necessidade de luta para alcançar melhores condições de trabalho e legitimidade em sua função.

Destacamos, também, a necessidade de formação específica para aqueles que atuam como assessores pedagógicos nas universidades, sejam eles docentes, pedagogos, técnicos, pois, só tomando consciência da importância de sua função, aprimorando caminhos para realizá-la, é que alcançará a legitimidade necessária para avançar.

Nessa direção, esta pesquisa oportunizou elaborar saberes que deveriam ser desenvolvidos especificamente pelos Assessores Pedagógicos Universitários. Da mesma forma que já foram elencados, por diversos pesquisadores, os saberes docentes, e pensando no fato de que os assessores precisam, necessariamente, dominar conhecimentos específicos em primeira mão, uma construção de “Saberes Assessores” se faz necessária.

Apresenta-se, assim, a seguir, de acordo com os estudos e experiência da pesquisa que aporta este artigo, seis “Saberes do Assessoramento Pedagógico Universitário”, quais sejam:

1. Saberes voltados aos conhecimentos pedagógicos – independente da formação inicial do profissional que adentre a área pedagógica de uma IES, é primordial que, de fato, domine os conhecimentos pedagógicos em seus aspectos teóricos e práticos, e na capacidade de articular estes aspectos em todas as suas ações.
2. Saberes voltados à formação – Assessores Pedagógicos são formadores de formadores. Assumindo a formação direta dos docentes, ou sendo articuladores dessa formação, desenvolver este saber é essencial. Por vezes, o que o docente espera são formações pontuais, que resolvam de imediato os problemas que enfrenta na sala de aula. Cabe ao APU

desenvolver formas de articular teoria e prática, ensino com pesquisa, para que estas dinâmicas possam ser vistas como oportunidade de aprendizagem por parte do docente, atendendo, por um lado, alguma necessidade imediata, pois trabalhará diretamente com suas realidades, e de outro, possibilidades de avançar em concepções e formas de ver o processo de ensino e de aprendizagem.

3. Saberes voltados à valorização e à articulação das diversas pedagogias, ou diferentes campos epistemológicos com os quais o APU precisa lidar – este é um saber totalmente necessário e difícil de se construir. Sua formação inicial pode limitar essa ampliação de visão e de interpretação do espaço em que atua, mas é essencial ultrapassar essas barreiras para que possa sempre buscar compreender as formas de se construir conhecimentos nas outras áreas de atuação que não sejam a sua.
4. Saberes relativos ao desenvolvimento de sua autoformação – a autoformação não é inata, precisa ser aprendida e precisa de espaços específicos para que ocorra. Construir saberes relacionados a ela favorecerá o fortalecimento da sua própria autoformação, assim, como auxiliará o desenvolvimento da autoformação do docente e de outros agentes dentro da perspectiva de formação pedagógica.
5. Saberes relacionados à gestão de pessoas – o Assessor Pedagógico é um agente que se relaciona com outros agentes institucionais, de outros espaços da instituição, desde a gestão até docentes, discentes e técnicos. Assim, é fundamental que desenvolva este saber para que possa, especialmente, expandir a capacidade de se colocar sempre como copartícipe dos processos pedagógicos desencadeados, entendendo que somente o trabalho em parceria e colaboração é que vai efetivamente legitimar a função do assessoramento pedagógico.
6. Saberes relacionados à pesquisa-ação – metodologia de produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica produzida *com e pelos* professores sobre problemas da sua prática profissional. Pressupõem uma concepção de assessoramento entre pares, que institui uma troca de saberes de campos de conhecimento diversos, com vistas a qualificar o processo de ensinar e aprender na universidade.

Que possam se apropriar e desenvolver esses saberes e atuar de forma a promover transformação nos espaços de atuação, tornando-os lugares e territórios de formação cada vez mais.

5. Principais referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal. Edições 70, 2009.

BROILO, Cecília Luiza. **Assessoria Pedagógica na Universidade: (Con)formando o trabalho docente**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006a.

CUNHA, Maria Isabel da. Assessoramento Pedagógico. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006b.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária/USP**. São Paulo, Pró-reitoria de Graduação, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014.

HEVIA, Isabel A. El Asesor Pedagógico em la formación del docente universitario. In: LUCARELLI, Elisa. (Org.). **El asesor Pedagógico em la universidad: de la teoría a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004. p. 83 – 108.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LUCARELLI, Elisa (comp.). **El Asesor Pedagógico em la Universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires, Paidós, 2000.

LUCARELLI, Elisa. (Org.). **El Asesor Pedagógico em la Universidad: de la teoría a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004.

LUCARELLI, Elisa. Asesoría Pedagógica y cambio em la Universidad. **Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**. Vol. 12, número 1, 2008, p. 1 – 14. Universidad de Granada, Granada, España. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073009>. Acesso em 27 de maio de 2019.

LUCARELLI, Elisa. (org.) **Universidad y Asesoramiento Pedagógico**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

NOTAS:

1. A RedAPU é a Rede de Assessorias Pedagógicas da Argentina, que foi criada em 2008 e formalizada no I Encontro de Assessores Pedagógicos das Universidades Nacionais da Capital Federal e do Cone Urbano, realizado pelos Assessores Pedagógicos da Universidade de Buenos Aires e outros que já estavam envolvidos com a temática dos processos pedagógicos em diversas

universidades. Com o objetivo de compartilhar experiência, conhecimentos e projetos, a Rede busca alternativas de identificação mútua entre aqueles que desempenham tarefas vinculadas às práticas de assessoramento pedagógico na universidade. Também é meta da Rede favorecer o intercâmbio de ideias, criar espaços de reflexão, criatividade e produção (BEDOYA, 2012, p. 318). Nessa perspectiva, a Rede tem realizado bienalmente o Encontro de Assessores Pedagógicos que, na segunda versão foi Nacional e, a partir da terceira versão tem sido Latino-Americano, o que corrobora a ideia de criação de espaços de reflexão e produção na área.

ASSISTENTES SOCIAIS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Maria Cristina PIANA
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Maria Cristina da Silveira Galan FERNANDES
Universidade federal de São Carlos (UFSCar)
Eixo temático 04: Formação de professores na educação superior
E-mail: cristina.piana@unesp.br

Introdução

O propósito dessas reflexões pauta-se nos questionamentos iniciais impostos pela profissão de Serviço Social, transcritos nesse artigo pelas autoras.

O que é a docência no Ensino Superior exercida pelo profissional Assistente Social nos dias atuais? O profissional Assistente Social se prepara para a docência?

O desafio de entender e conhecer estudos e pesquisas que tematizam o trabalho de Assistentes Sociais na docência está posto como debate atual, diante de uma formação em Serviço Social que busca formar profissionais com fundamentação teórico-metodológica e política consistente que possibilite interpretar e intervir criticamente na realidade sócio institucional, sendo capazes de produzir conhecimentos do ponto de vista social e construir respostas alternativas ao mercado de trabalho diante das demandas apresentadas à profissão (GUERRA, 2018, p. 29).

Neste artigo organizamos nossas reflexões em dois momentos. Primeiro buscamos refletir sobre o Serviço Social enquanto profissão que exige uma formação profissional de nível superior, regulamentada pelo Estado brasileiro no âmbito da divisão social e técnica do trabalho. E, como segundo momento, problematizamos a docência no Ensino Superior em Serviço Social. Trata-se da formação do Assistente Social para o exercício da docência, bem como suas contribuições e competências que são desenvolvidas e necessárias para a qualificação adequada do trabalho desse/a assistente social.

Nos debates atuais da profissão em circuitos do conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), persistem discussões e reflexões pertinentes ao exercício profissional, “considerando as competências e atribuições privativas do/a assistente social, isto é, a capacidade de articular as dimensões da profissão e o dever/fazer profissionais” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2019, p. 6).

Utilizamos autores com abordagem dialético-crítica da Educação Superior e do Serviço Social, pois o entendimento é que nessa perspectiva desvela-se o movimento contraditório dos fenômenos sociais estudados a partir da totalidade e direcionados para a realidade com vistas à sua transformação (PRATES, 2016, p. 108-109).

Para finalizar apontamos o necessário entendimento, resistência e enfrentamento da categoria na defesa da qualidade do trabalho docente e da formação profissional, visando eliminar a diminuição dos direitos da classe trabalhadora, especialmente da população que visa o acesso a uma educação laica, pública e de qualidade.

Serviço Social em foco

O Serviço Social é uma profissão que emerge na sociedade capitalista e “[...] seu significado social só pode ser desvelado em sua inserção na sociedade, particularmente no âmbito das respostas que a sociedade e o Estado constroem, frente a questão social¹” (YASBEK, 2019, p. 87), bem como suas múltiplas manifestações. Tem forte influência da teoria social da Igreja Católica para sustentação da sua prática profissional. Entretanto, em meados do século XX, é capaz de fazer revisão do Serviço Social “tradicional” a partir dos desafios da prática profissional, que exigia respostas à complexificação da questão social.

No entendimento de Iamamoto e Carvalho, a questão social, é a manifestação dos problemas sociais, políticos e econômicos que emergem da sociedade capitalista.

Por questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 77).

“O Serviço Social é reconhecido como uma especialização do trabalho, parte das relações sociais que fundam a sociedade do capital” (IAMAMOTO, 2009, p. 25). A reprodução das relações sociais é entendida pelo movimento contraditório do modo de vida da sociedade, das relações de poder e antagonismos de classes. Situação essa de

¹“Questão Social é expressão das desigualdades sociais constitutivas do capitalismo. Suas diversas manifestações são indissociáveis das relações entre as classes sociais que estruturam esse sistema e nesse sentido a Questão Social se expressa também na resistência e na disputa política” (YASBEK, 2019, p. 87).

que o trabalho do Assistente Social participa. E ainda, o exercício profissional acontece na polarização estratégica do Capital, quando participa dos mecanismos de exploração e dominação e busca meios de sobrevivência da classe trabalhadora em suas necessidades. Há o compromisso com os direitos das pessoas com as quais trabalha, frente a qualidade dos serviços sociais que lhes presta e as forças sociais e políticas que oportunizam estratégias de interesses das classes subalternas como prioridades das ações profissionais (IAMAMOTO, 2019, p. 41).

A partir dos anos de 1980 a profissão viveu transformações visando a necessidade de desvelar a realidade econômica, política e social do mundo contemporâneo e do Estado brasileiro. As duas últimas décadas do século XX foram determinantes no direcionamento acadêmico e político para o Serviço social que recusou e avançou intensamente na crítica do conservadorismo profissional (PIANA, 2008, p. 97).

Cabe aqui destacar, na expressão da Yasbek (2019, p. 95), que as últimas três décadas do Serviço Social, foram cenários para a construção coletiva do projeto societário anticapitalista para a profissão, com base nas lutas dos movimentos sociais. No âmbito da organização política do Serviço Social, verifica-se uma inserção dos assistentes sociais na defesa da democracia e dos direitos (humanos) no Brasil, rumo à conquista da hegemonia do novo projeto profissional, denominado Projeto-Ético-Político do Serviço Social². E ainda se materializam na década de 1990, o Código de Ética Profissional de 1993, a Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social (Lei 8.662/1993) e as Diretrizes Curriculares para a formação em Serviço Social de 1996. Foi uma década de maturidade teórica para o Projeto Ético-Político Profissional¹ marcada pelo legado marxiano e da tradição marxista de forma hegemônica que significou uma ruptura com o pensamento conservador de corrente positivista e funcionalista e um conjunto de leis sociais vinculadas à luta e esforços coletivos dos movimentos profissionais e pela redemocratização da sociedade brasileira, tais como: O Estatuto da Criança e do adolescente/ECA (Lei 8.069/1990), a Lei Orgânica da Assistência Social/LOAS (Lei 8.742/1993) e a Lei Orgânica da saúde/LOS (8080/1990).

É possível atestar que a profissão avançou qualitativamente reafirmando sua identidade profissional, travando amplo debate sobre sua presença política na sociedade, intensificou a produção científica dialogando com as ciências sociais no Brasil e no exterior, avançou no mercado editorial, ampliou o espaço nacional e internacional nas pesquisas científicas acerca da natureza de sua intervenção, fortaleceu amplo debate em

² “O projeto ético-político conquistou sua hegemonia no Brasil, na década de 1990. Este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero” (NETTO, 2015, p. 156).

torno das políticas sociais e outras temáticas, decifrando algumas lógicas do Estado capitalista contemporâneo e o avanço do neoliberalismo. Governos europeus e norte-americanos marcam a hegemonia do neoliberalismo no final dos anos 1970 e justificam a expansão dos ideais neoliberais, mediante a crise capitalista do final da década de 1960, pois os baixos índices de crescimento com altas taxas de inflação provocadas pelos gastos sociais do Estado, que permitiu o *Welfare State*³, causaram déficit estatal negativo para a economia, diminuindo taxas de investimento, bem como a negativa intervenção estatal. Com isso, contraíram altas taxas de juros, fizeram cortes nos gastos sociais, aprovaram legislações anti-sindicais, instituíram amplo programa de privatização e outras medidas recessivas para a acumulação do capital e o empobrecimento da classe trabalhadora (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 125).

Ao longo dos anos até o século XXI, o Serviço Social tem se consubstanciado na ação coletiva das entidades representativas da categoria de profissionais e estudantes: a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS, o CFESS, os CRESS e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social - ENESSO, em defesa pela continuidade do Projeto Ético-Político com qualidade, na formação e no exercício profissional, por uma educação laica, pública, gratuita, universal, na luta em favor dos segmentos excluídos (infância, juventude, mulheres, negros e outros), na luta contra a exploração, opressão, discriminação, enfim, na busca dos direitos humanos (ABRAMIDES, 2019, p. 255-258).

Quanto à formação profissional em Serviço Social, sustentada pelo Projeto Ético-Político Profissional e centrada nos fundamentos da tradição marxista (teoria social crítica)⁴ permitiram as rupturas, bem como a renovação ocorridas na profissão⁵.

No entendimento de Yasbek (2019, p. 95-96), os desafios apresentados pela realidade social, no que diz respeito à formação do assistente social, direciona-se à ação contínua do exercício profissional no desvelamento dos fatos e nos processos contraditórios do cotidiano.

³ “*Welfare State*: estado de bem-estar social, ou intervencionista, surgido após a Segunda Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos. Garante mínimos sociais, como saúde, educação, habitação etc” (ANTUNES, 1999, p. 22).

⁴ Segundo NETTO (2006, p. 2) “A teoria social crítica sublinha que os membros da sociedade, homens e mulheres, sempre atuam teleologicamente – isto é: as ações humanas sempre são orientadas para objetivos, metas e fins”.

⁵ Na década de 1960 iniciava-se o Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Brasil. Esse movimento é considerado um marco relevante da profissão, pois a partir deste o Serviço Social rompe com a perspectiva do assistencialismo e começa a atuar no sentido da busca pela garantia e efetivação de direitos. O movimento se dividiu em três perspectivas, são elas: a modernizadora, a de reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura” (NETTO, 2006, p.10).

Este projeto vem possibilitando que nos apropriemos do *método dialético que possibilita explicar a realidade e nossa inserção profissional. Realidade que devemos decifrar, nas particularidades de nosso cotidiano de trabalho. Realidade que é complexa, heterogênea e contraditória, apresentando diversas dimensões de uma totalidade viva. Marx dizia que explicar a realidade não é apenas descobrir os nexos que a constituem, mas ajudar essa realidade a se constituir*. Isso porque as dimensões que trazem são dimensões reais do real. A reflexão que precisamos desenvolver para iluminar nosso trabalho precisa nos desvendar alguns segredos (para usar uma expressão marxiana) sobre o trabalho social abstrato do assistente social, *desvendar no real “aquilo que não está dado”*, pois como diz Octavio Ianni, “na verdade, a realidade, os fatos, os acontecimentos, precisam ser desmascarados, desvendados; daí esse percurso contínuo entre o que é aparência e a essência, entre a parte e o todo, entre o singular e o universal” (YASBEK, 2019, p. 95-96).

É destaque para os anos 2001 e 2002, o avanço significativo da formação profissional quanto à implantação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, pela ABEPSS, visando a alteração nos currículos mínimos⁶ para uma formação profissional de qualidade, ou seja [...] “que aprenda a totalidade das dimensões: teórico-metodológicas, ético-política e técnico-operativa” (GUERRA, 2018, p. 39).

O exercício da docência, enquanto um processo de formação continuada em consonância com o projeto ético-político da profissão, contribuirá diretamente com a possibilidade dos discentes saberem fazer uma leitura crítica da realidade e das demandas nos espaços sócio ocupacionais de intervenção, visando o enfrentamento da questão social, bem como a busca pela emancipação humana⁷.

Nas palavras de Guerra (2018, p. 39), a formação dos/as assistentes sociais deve assumir um compromisso rigoroso com o conhecimento das teorias clássicas que pautaram a atuação profissional, da sua gênese no Brasil até a década de 1970,

⁶ O currículo mínimo para os cursos de Serviço Social foi aprovado em 1982, sua vigência durou 12 anos, pois segundo o Parecer CFE nº 412/82 (1982, p. 2): “Nessa proposta predominou, na formação profissional, uma visão fragmentada da realidade, em que deveria atuar, com a especificidade dos seus estudos voltados para o Serviço Social de Casos, em contraposição ao de Grupo ou de Comunidade. Essa metodologia levava a uma irreal divisão do indivisível, razão pela qual tem sido criticada e, tanto quanto possível, nos planos dos cursos de maior qualidade, sendo, aos poucos substituída por uma ótica mais realista de ação a nível da globalidade social” (BRASIL, 1982).

⁷ Emancipação humana é a forma mais elevada de sociabilidade, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, terão a liberdade de controlar de forma consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material e, a partir disso, toda a vida social. Esta forma de sociabilidade pressupõe a superação de toda exploração e dominação do homem pelo homem e, portanto, só se concretiza em outra sociabilidade, com a superação do sistema capitalista (TONET, 2014, p. 2).

buscando ultrapassar o conservadorismo e permitindo desvelar, na teoria social de Karl Marx⁸ e na tradição marxista, a crítica radical de uma sociedade de classes. E, ainda, chama a atenção que a formação apreenda a totalidade das dimensões, pautadas em fundamentação teórica e metodológica, posicionamento ético-político e uma prática profissional técnica de qualidade, por meio de uma postura investigativa e crítica do cotidiano profissional.

A Docência no Ensino Superior em Serviço Social

A Educação Superior encontra-se em um cenário atual de embates, inquietações, pressões internacionais sustentadas pela contrarreforma do Ensino Superior, [...] “forjada desde a década de 1990 no contexto da mundialização do capital e sujeição dos países às recomendações de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e Fundo Monetário Internacional” (BOSCHETTI, 2015, p. 642).

Ações e propostas mercantilizadas do Ensino Superior se fortalecem a partir dos anos 2000, com as negociações do Tratado de Bolonha, pois que assumiu orientações desses órgãos internacionais, visando constituir a união Europeia.

O Brasil ingressou no Fórum de Bolonha em 2009, aderindo às recomendações do Tratado na contrarreforma do ensino superior na Europa, favorecendo a expansão da privatização, massificação acrítica e diversificação da educação. Tem-se um avanço do conservadorismo que impacta na vida da classe trabalhadora, pois rebate no cotidiano profissional e na formação acadêmica.

Assim afirma Boschetti, que a educação superior atenda ao mercado segundo exigências da acumulação do capital, buscando auto sustentabilidade financeira por meio de cursos rápidos e uma formação aligeirada.

E a face política-cultural cria e consolida a cultura de uma nova concepção de universidade, de um novo “modelo” de organização, de estrutura, de planos de ensino, pesquisa e avaliação: essa cultura sustenta que uma boa universidade deve ser barata (menos anos, menos custos), rápida (cria uma espécie de *fast* universidade, e defende que se faz o mesmo em menos anos),

⁸ A maioria intelectual do Serviço Social na aproximação ao pensamento de Marx, contudo, ocorre, conforme analisa Netto (1991, p. 275), no início dos anos 1980, com o trabalho *Legitimidade e crise do Serviço Social*, de Marilda Iamamoto, apresentado como dissertação de mestrado, e, posteriormente, a obra *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, derivada da pesquisa realizada com Raul de Carvalho, demarcando uma perspectiva analítica até então inédita no debate intelectual da profissão. É por meio da concepção teórico-metodológica marxiana que a instituição Serviço Social é pensada na totalidade da ordem burguesa e suas expressões na particularidade brasileira” (SIMIONATTO, 2018, p. 90 – 91).

padronizada (mesmo formato em diferentes realidades), deve ter financiamento autossustentável (graduação barata, curta e rápida, mestrados curtos e pagos para uma elite, doutorados curtos para docência e/ou pesquisa acadêmica e para demandas do mercado); mercantilmente adaptada às exigências de expansão e acumulação do capital, sobretudo em contexto de crise do capital (BOSCHETTI, 2015, p. 644).

No que diz respeito à atuação/trabalho do docente nas IES, nas instituições privadas, os professores devem dar aula, dentre as outras atividades acadêmicas que possuem, tais como: a pesquisa, extensão e gestão, porém o ensino apresenta-se como uma exigência fundamental das suas funções pedagógicas. Observa-se que muitos destes docentes, vinculam-se ao trabalho por meio de contratação horas/aulas (horistas) e como complementação de renda, visto que durante o dia acumulam uma intensa carga horária de trabalho de até 40(quarenta) horas, podendo dificultar e/ou precarizar o trabalho pedagógico.

Mas no que se refere à preparação pedagógica e didática para o ensino, tem-se que nos cursos de bacharelado raramente há essa preocupação, mas no entendimento de Cunha (2006, p. 258, *apud*. ALMEIDA, 2012, p. 67), “a formação do professor universitário tem sido entendida [...], como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. Entretanto, para a atuação docente é necessário planejar, organizar aula, buscar metodologias e ações didáticas, avaliar buscando a interação professor e aluno e outras (ALMEIDA, 2012, p. 67).

A caminhada histórica da pesquisadora Ihe permite enveredar por esse estudo educacional, entendendo que a sua atuação profissional enquanto assistente social e no exercício da docência revelam a possibilidade de contribuir com a sociedade por meio de reflexões para uma educação de qualidade que implica em uma participação comprometida, efetivamente engajada e cidadã, na qual todas as decisões e informações estejam ao alcance de todos.

Vale ressaltar que a educação contemporânea brasileira, ou ainda, o conhecimento que, muitas vezes, é resultado de um processo educacional, apresenta-se como uma mercadoria a serviço do “Capital” financeiro, pois essa “nova” categoria chamada “sociedade do conhecimento” perde a sua qualidade, prevalecendo a infinidade de informações (MARCELINO, 2013, p. 10-11).

Nas décadas de 1970 a 1980, intensos movimentos sociais sustentaram suas reivindicações e lutas na busca das relações democráticas entre Estado e sociedade civil e na proposta de um desenvolvimento econômico e social, buscando a consolidação das

políticas sociais que atendessem às necessidades básicas da população. Há dúvidas quanto à estrutura política autoritária e a organização dos poderes políticos no Brasil nestas décadas. E ainda, um país periférico do mundo capitalista, de formação social dependente do Capital estrangeiro e intensamente ausente dos compromissos com os direitos do cidadão por parte das “elites econômico-políticas” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 74).

E ainda, no que diz respeito à década de 1970 marcada pelo esgotamento e falência do padrão de acumulação capitalista do pós-guerra, o fordismo⁹, que era um modelo de gerenciamento que visava a organização da produção e do trabalho (suprir as debilidades do sistema artesanal de produção), potencializava a produção, degradava o trabalhador, aniquilando suas habilidades por meio da adoção do parcelamento das tarefas e fragmentação da execução do trabalho. Nesse contexto desenvolve-se o Toyotismo, conduzido pela demanda da produção flexível e diversificada, em que a qualidade é primordial e com predomínio tecnológico.

O Toyotismo surge no Japão, pós 1945, como expansão do capitalismo monopolista, cujas características são: a produção flexível, exigência de um trabalhador integrado em equipes multifuncionais e a utilização da microeletrônica e informatização, ou seja, robôs nas produções repetitivas. Tem-se uma produção heterogênea, visando lucro máximo. Nessa realidade, há uma forte tendência de terceirização e agudizada precarização do trabalho. Nesse entendimento, confirma Abramides (2019, p. 125):

Na esfera da reprodução, a reestruturação produtiva, por meio do toyotismo, estabelece ao capital tanto a maior exploração quanto o maior controle da força de trabalho. O processo de *acumulação flexível* se baseia em aumento de produtividade, eficiência, qualidade, novas formas de gestão, efetivando-se sobretudo, por meio das inovações tecnológicas com a robótica, automação e microeletrônica. Desse processo de trabalho advêm a precarização e a desestruturação das relações clássicas de produção; o gerenciamento e envolvimento da força de trabalho; a utilização dos Círculos de Controle de qualidade (CCQs); o Controle pela Qualidade Total (TQC) “na participação dentro da ordem e do universo da empresa” (Antunes, 1995, p. 16).

⁹ Fordismo/ Taylorismo: “padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do séc. XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa sob forte despotismo e controle fabril” (ANTUNES, 1999, p.19).

A Reestruturação do processo produtivo é alternativa à crise do Capital, trazendo graves consequências à classe trabalhadora. É um ataque ao trabalho, compreendida como estratégia do capital frente a sua crise estrutural.

No Brasil, o processo de reestruturação produtiva consolidou-se nos anos 1990, pela implantação do neoliberalismo na América Latina. Intensifica-se a acumulação flexível marcada pela competitividade de um mercado globalizado, “uma nova hegemonia do capital, pelas transformações no mundo do trabalho e no reordenamento do Estado com o neoliberalismo” (ABRAMIDES, 2019, p. 146).

O neoliberalismo é o Estado minimizado e com mercado representado pelos países ricos, o definidor dos rumos sociais, econômicos e políticos mundiais, pois a sua livre concorrência representa os interesses do empresariado, ou seja, do capital privado e decorrem privatizações, liberdade das taxas de juros e do capital estrangeiro.

Aspectos históricos do final dos anos de 1980, relatam o desmoronamento da União Soviética e do Leste Europeu, situação que implicou na desarticulação dos partidos comunistas tradicionais e do movimento operário e sindical impulsionados pelo poder ideológico, político, econômico e cultural que surgia e que viu seu enfraquecimento na luta. Também como aspecto predominante da crise, a expansão do neoliberalismo a partir dos anos 1970 e a consequente crise do *Welfare State*, ocorrendo um processo de regressão da social democracia, pautada na agenda neoliberal.

O ideário neoliberal implementado pelos países capitalistas, intensificou o programa que evidenciou a reestruturação produtiva, acelerou a privatização, o enxugamento do Estado especialmente nos direitos sociais e ainda, organismos mundiais hegemônicos do capital com o Fundo Monetário Internacional (FMI) dominaram as políticas fiscais e monetárias internas.

Nessa contextualização evidenciam-se intensas mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais por meio da precarização das condições de vida da classe trabalhadora, que passou a viver do trabalho estranhado¹⁰ e da imposição da lógica destrutiva. Outro aspecto, é a terceirização dos serviços, pois retira-se dos trabalhadores os seus direitos conquistados por lei, criando-se assim um exército de reserva

¹⁰ Trabalho estranhado segundo Marx significa: “ O ato do estranhamento da atividade humana prática, o trabalho, sob dois aspectos. 1) A relação do trabalhador como produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) a relação do trabalho com ato da produção no interior do trabalho. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é a vida senão atividade – como uma atividade vontade contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O estranhamento – de – si, tal qual acima, o estranhamento da coisa (MARX, 2010, p. 83).

“descartável”. As exigências do mercado passam a demandar um trabalhador com qualificação profissional e competitividade exacerbadas e a ficarem expostos às contradições e exploração do mundo do trabalho.

No cenário do século XXI, a educação demanda intensos conhecimentos e informação, e ainda, passa a ser em tempos de globalização, incentivo para a busca demasiada da competitividade. Contemporaneamente, as políticas educacionais revelam o fracasso escolar e apontam que o seu enfrentamento poderá acontecer por meio das lutas constantes da sociedade civil junto ao poder público a fim de garantir o investimento na formação de profissionais e na qualidade do ensino (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 108).

A educação passa a ser um “direito social inalienável” definido pela Constituição Federal de 1988 para cada cidadão. Essa garantia possibilitou, no decorrer dos anos, a aprovação de várias legislações, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que reescreveu a educação após a ditadura militar. Na concepção de Gramsci (2004), é necessário que haja uma educação/escola não mais “alienada e coisificada”, mas emancipada e segue afirmando que é preciso uma formação plena.

[...] de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação. De tornar-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista. Tal como entendiam os antigos, e mais recentemente, os homens do renascimento. Uma escola que hipoteque o futuro da criança, e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação, a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Outro marco jurídico avançado, em destaque, é a Emenda Constitucional nº 59/2009, que apresenta a obrigatoriedade do ensino para crianças de 4 a 17 anos, a inserção de metas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 2014) e a inclusão, da expressão Sistema Nacional de Educação (SNE)¹¹, no texto Constitucional.

O Plano Nacional de Educação atual, com vigência de dez anos (2014-2024), expõe a real necessidade de recursos para sua execução e a exigência de ser referência aos diversos planos de governo. Entretanto, ainda há uma grande luta, a ser travada no sentido de garantir recursos financeiros para viabilizar esses direitos.

¹¹ "Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]" (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à educação superior, destaca-se nesse projeto a reflexão do desmonte das políticas educacionais nas últimas décadas, pautada nas determinações neoliberais de órgãos e acordos internacionais (Banco Mundial, UNESCO e OMC), privando a população do acesso a uma educação reflexiva e crítica e precarizando as condições de trabalho do docente, desde as formas de contratação flexibilizadas, ao patrulhamento ideológico dos seus pensamentos e conteúdos.

Nesta realidade, o Serviço Social brasileiro evoluiu nas últimas décadas especialmente nos aspectos teórico-metodológicos, ético-político e técnico-operativo, buscando uma intervenção social e política de enfrentamento da questão social, alinhado a um projeto societário embasado na democracia, defesa dos direitos humanos, liberdade e consolidação da cidadania.

Com isso, a profissão avançou em estudos sobre o trabalho profissional em diferentes espaços sócio ocupacionais, pesquisa social, análise da conjuntura brasileira e mundial, políticas públicas e sociais, formação profissional, estágio supervisionado e outros. Não obstante, um debate ainda a ser considerado é o espaço da docência na formação profissional.

O que se destaca aqui é a docência enquanto um trabalho que deve ser desempenhado com competência, compromisso e qualidade na formação dos novos assistentes sociais, ou ainda, um trabalho coletivo construído em trocas de saberes, de protagonismo no processo ensino e aprendizagem.

É necessário ainda aprofundar o debate da docência, pois é um desafio, visto que a discussão como área de atuação do Serviço Social ainda é insuficiente. Segundo a Lei nº 8662 de 1993, que dispõe sobre a profissão de Assistente Social, em seu artigo 5º, inciso V, é atribuição privativa do Assistente Social “[...] assumir no magistério de Serviço Social, tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular” (BRASIL, 1993).

Entretanto, temos ainda que as funções do magistério assumidas pelos assistentes sociais, justificam-se não só pelo conteúdo específico do Serviço Social, mas no entendimento de Almeida (2009, p. 647), porque “[...] dizem respeito aos processos de produção de conhecimento, formação e de requisições sociais ao Serviço Social, sempre mediados e ampliados pelas questões que particularizam a educação superior e, em especial, a defesa da dimensão pública das instituições e das práticas que envolvem”.

Dessa forma, refletir a docência no Serviço Social exige um entendimento sobre o ser docente que expressa uma identidade pedagógica e didática para ensinar, um saber político-social e ainda, de entender esse exercício profissional da profissão como

dimensão concreta do trabalho, ou ainda, atividade humana que lhe permite expressar sua condição de ser social. Como afirma Marx (2008, p. 211):

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braço e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua força ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

Nesse sentido, o ser docente revela sua prática social enquanto atividade pedagógica, consciente, capaz de protagonizar sujeitos como autores da própria história e formar profissionais que entendam a dimensão política do seu trabalho, expressa na contradição entre capital e trabalho, no enfrentamento para a construção de uma nova sociabilidade. Reflexões essas problematizadas por Pimenta (2014, p. 15):

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções ética e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir conhecimentos.

O trabalho docente no ensino superior compreende aspectos relevantes, que extrapolam a sala de aula, dizem respeito à interação aluno e professor, a busca de conhecimentos específicos a serem ministrados, as habilidades e competências metodológicas para o processo ensino e aprendizagem.

Enfim, nestas reflexões, tem-se que a docência do ensino superior e especialmente do Serviço Social, é um desafio a ser enfrentado, visando uma formação integrada com a realidade em suas dimensões econômica, política e social e ainda crítica, reflexiva e propositiva, que busque o protagonismo dos discentes como sujeitos do seu processo formativo.

Finalizando as reflexões

Como reflexões finais, sem a pretensão de concluir o tema apresentado, podemos afirmar vários avanços no trabalho docente em Serviço Social, que preconiza um projeto ético-político para uma nova sociabilidade que tenha a emancipação humana como horizonte e uma formação profissional densa e consistente em suas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

O exercício da docência interpela o profissional (docente) a inteirar-se no mundo dos estudantes e estabelecer relações que lhe permita uma leitura mais intensa das suas vidas, que ampliem sua consciência da prática docente e se proponha a romper com supostas relações de poder que sustentam essa prática, mas vislumbrem uma educação superior como direito.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, M. B. C. **O projeto ético-político do serviço social brasileiro**: ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2019.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, N.L. T. Magistério, direção e supervisão acadêmica. *In*. **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção da nossa época).

ANTUNES, R. Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho. *In*. **Capacitação em serviço social e política social**. Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília: CEAD, 1999. p. 17-31.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção básica de serviço social; v. 2).

BOSCHETTI, I. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Revista Serviço Social e sociedade**. São Paulo, n. 124, out./dez. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL **Lei 8662 Regulamentação da Profissão em Serviço Social**, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. vol. 2. Brasília/DF: 2019.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUERRA, Y. Consolidar avanços, superar limites e enfrentar desafio: os fundamentos de uma formação profissional crítica. *In*: GUERRA, Y. *et al.* **Serviço social e seus fundamentos: conhecimento e crítica**. Campinas, Papel Social, 2018.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Serviço social relações sociais: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M. V. O serviço social brasileiro em tempos de mundialização do capital. *In*. YASBEK, C. M.; IAMAMOTO, M. V. (Orgs.). **Serviço social na história: América Latina, África e Europa**. São Paulo: Cortez, 2019.

IAMAMOTO, M. V. O serviço social na cena contemporânea. *In*. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no serviço social brasileiro. **Revista Serviço Social e sociedade**. São Paulo, nº 120 especial, p. 609-639, out./dez., 2014.

MARCELINO M. F. **Conselho municipal de educação e ensino escola: limites, perspectivas e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013. (Série Educação geral, educação superior e formação continuada do educador).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista de Franca, Franca, 2008.

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

PRATES, J. A pesquisa social a partir do paradigma dialético-crítico: do projeto à análise do dado. *In*. FERNANDES, I.; PRATES, J. C. **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Campinas, SP: Papel Social, 2016.

SIMIONATTO, I. As abordagens marxistas no estudo dos fundamentos no serviço social. *In: GUERRA, Y. et al. **Serviço social e seus fundamentos**: conhecimento e crítica.* Campinas, SP: Papel Social, 2018. p. 85-113.

TONET, I. Trabalho Associado e extinção do Estado. **Revista Rebel**a, v. 3, n. 2, p. 1-16, 2014.

YASBEK, M. C. Serviço social e seu projeto ético-político em tempos de devastação: resistências, lutas e perspectiva. *In: YASBEK, M. C.; IAMAMOTO, M. V. (Orgs.). **Serviço social na história**: América Latina, África e Europa.* São Paulo: Cortez, 2019.

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES DE ENFERMAGEM NA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Tatiane Aparecida Batista, Mestranda em educação pela UNITAU
tatianebatista25@hotmail.com

Cristovam da Silva Alves, Profº Drº em educação pela PUC/SP
cristovam-alves@uol.com.br

Formação de professores da educação superior

1. Introdução

A educação em enfermagem passa por um período de transformação, diante do papel de contribuir na formação de profissionais que se adequem a demanda de atendimento à saúde da população, requerendo cada vez mais profissionais que possuam reflexão e pensamento crítico diante das necessidades da atenção a saúde, especialmente pelo que nos ensinou a pandemia de Covid-19 e pelas exigências do mercado (BRAGA e BÔAS, 2014).

Os mesmos autores afirmam ainda que há uma crescente expansão dos cursos da área da saúde, devido ao aumento de vagas de trabalho na área, o que requer profissionais qualificados e mudança no processo de trabalho, visto que são exigidos novos saberes e perfis profissionais para atuar nesse cenário educacional.

Contudo, estudos como o de Cyrino e Toraller-Pereira (2004) apontam que é de constatação internacional a necessidade de alteração do cenário educacional da área da saúde, visto que possui dissonância entre o processo formativo e as demandas requeridas pelo mercado de trabalho. Diante do exposto, as instituições estão sendo instigadas a mudarem o ensino e a valorizarem a qualidade da assistência prestada.

Com base nesse cenário, Sobral e Campos (2012) afirmam que desde a década de 80 já se constatava o despreparo na atuação dos colaboradores da área da saúde, devido a divergência existente entre o processo formativo e a realidade profissional existente. E como forma de melhorar esse cenário, é notório a tentativa de elaboração de políticas que buscam propostas pedagógicas inovadoras de ensino, como as metodologias ativas de aprendizagem.

Ancorados nessa percepção, Mitre *et al* (2008), referem que a educação do século XXI é desafiadora e busca desenvolver a autonomia do discente, procurando uma visão do todo de modo a possibilitar a elaboração de mudanças no contexto social. Deve-se buscar procedimentos inovadores e que permita uma educação que transforme e estimule o pensamento crítico e reflexivo.

Com base no exposto acima e em pesquisa em fase de conclusão, o objetivo desse artigo é proporcionar uma reflexão sobre as principais dificuldades que os professores enfermeiros encontram para ministrar aulas com metodologias ativas nos cursos de enfermagem.

2. Fundamentação teórica

Berbel (2001) afirma que no cenário educacional vigente as informações são imprescindíveis, porém não devem ser trabalhadas de modo a ser memorizadas, devem ser utilizadas de modo a integrá-las na sociedade.

Segundo a mesma autora as metodologias ativas são métodos capazes de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, na qual podem ser utilizadas experiências verídicas ou não, objetivando a resolutividade do problema proposto.

Ainda sobre metodologias ativas Oliveira e Pontes (2013) afirmam que consiste em métodos educacionais que procuram colocar o discente como responsável essencial no processo de ensino, buscando o comprometimento com o aprendizado.

Suhr afirma também que:

As metodologias ativas são um conjunto de propostas diversas que têm em comum o fato de se contraporem à metodologia expositiva, considerada responsável pela postura passiva e heterônoma do aluno. Objetivam levar o aluno a participar ativamente e se responsabilizar pela aprendizagem, da qual é sujeito. Para isso, propõem formas de organização do trabalho pedagógico que coloquem o aluno em situações de debate e análise de situações reais, mobilizando a reflexão sobre os referenciais teóricos estudados (SUHR, 2017, p.12).

Contudo, conforme abordado por Wall, Prado e Carraro (2008) para a implantação de métodos ativos de aprendizagem variados desafios são encontrados pelos docentes, que vão desde as estruturas organizacionais, como as percepções pedagógicas, que consistem no modo de fazer e crenças dos docentes e discentes.

Outro desafio encontrado pelos pesquisados acima se refere a resistência dos próprios professores na implementação de determinadas práticas pedagógicas ativas de aprendizagem.

E os desafios da educação em saúde se acentuaram ainda mais nos dois últimos anos, diante da pandemia do Coronavírus 19, que afetou toda área educacional, pois foi

necessário o isolamento social como medida preventiva na disseminação do vírus, não podendo alunos de todas as áreas e idades assistirem aulas presenciais, optando-se por modelos virtuais e remotos de aprendizagem, porém nem todos tinham acesso a internet ou os instrumentos necessários para acessar as aulas online.

Sobre a modalidade online Oliveira (2020) afirma que de forma súbita docentes e unidades de ensino tiveram que mudar e se adaptar radicalmente a forma de ensinar, sem tempo de se organizarem e estruturarem para lecionar as aulas de modo online, tendo que encarar receios e medos com relação a tecnologia para adequar seus conteúdos pedagógicos aos recursos tecnológicos disponíveis.

A mesma autora refere ainda em seu estudo que durante esse período pandêmico os docentes se sentem sobrecarregados e um dos motivos consiste na necessidade dos professores ficarem a disposição para auxiliarem nas dificuldades encontrados pelos alunos ou responsáveis na realização das atividades e conteúdos escolares.

Diante do exposto, o artigo em questão procura evidenciar algumas dificuldades encontradas pelos docentes para lecionar aulas na área da enfermagem.

3. Procedimentos Metodológicos

O artigo em questão faz parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado ainda em processo de desenvolvimento (Realizado entre os anos 2020 e 2021), intitulada “Aplicabilidades das metodologias ativas no ensino em enfermagem: percepções e significações” que teve como objetivo verificar a aplicabilidades das metodologias ativas pelos docentes em enfermagem, analisando as percepções e significações, tanto dos enfermeiros professores como dos discentes da enfermagem.

Ressalta-se que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, como forma de garantir a integridade dos partícipes, tendo o seguinte número do CAAEE 39627220.7.0000.5501.

A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa, na qual os dados obtidos não são analisados pelos processos estatísticos, mas sim leva em consideração as significações e experiências vivenciadas pelos partícipes envolvidos no processo de coleta de dados (STRAUSS e CORBIN, 2008).

A pesquisa foi realizada em uma Universidade do interior do Estado de São Paulo e na rede de escolas técnicas, na qual os partícipes consistiram em 02 professores docentes do curso superior de enfermagem que foram abordados via entrevista e 05 professores de curso técnico que participaram de 03 encontros de grupo focal com duração de aproximadamente uma hora cada encontro. A escolha dos docentes para

participar do grupo focal foi via Snowball, ou seja, a pesquisadora convidou alguns docentes e estes convidaram outros a participar da pesquisa. Tanto as entrevistas como os grupos focais foram realizados de forma remota, devido ao período pandêmico vivenciado na época.

Para preservar o anonimato dos participantes, os trechos das transcrições utilizados na discussão das significações sobre a realidade vivida, seus nomes originais foram substituídos por nomes de educadores brasileiros ou de outros países.

O processo analítico levou em consideração os núcleos de significação, conforme os pressupostos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, tendo como resultado 03 núcleos de significação, a saber:

- Núcleo 01 - “Aplicabilidades das metodologias ativas e principais práticas utilizadas”
- Núcleo 02 - “Dificuldades encontradas na utilização das metodologias ativas”
- Núcleo 03 - “Preparo pedagógico e a capacitação profissional”

Nesse artigo será abordado o núcleo sobre as “Dificuldades encontradas na utilização das metodologias ativas” que faz referência aos seguintes indicadores:

- Indicador 03: Dificuldades na utilização das metodologias ativas em relação aos discentes de enfermagem.
- Indicador 04: Dificuldades generalizadas em relação ao uso de metodologias ativas.
- Indicador 09: Questões pandêmicas que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem: desafios e dificuldades dos últimos tempos.

Vale ressaltar que ao utilizar os núcleos de significação como processo analítico os dados obtidos são analisados mediante leituras flutuantes e variados das informações coletadas. Dessa leitura são extraídas palavras e frases que tenham significado para os participantes, levando em consideração as semelhanças ou contradições apresentadas entre si, constituindo nesse caso um conjunto de 91 pré-indicadores. Após a reunião dos pré-indicadores as informações foram agrupadas por similaridade, complementaridade, contradição, de forma a resultar nos indicadores da pesquisa, nesse caso, 9 indicadores. Decorrendo daí os núcleos de significação.

Após breve apresentação do percurso metodológico, passamos a discussão de alguns pontos relevantes encontrados na pesquisa sobre o núcleo de significação “Dificuldades encontradas na utilização das metodologias ativas”.

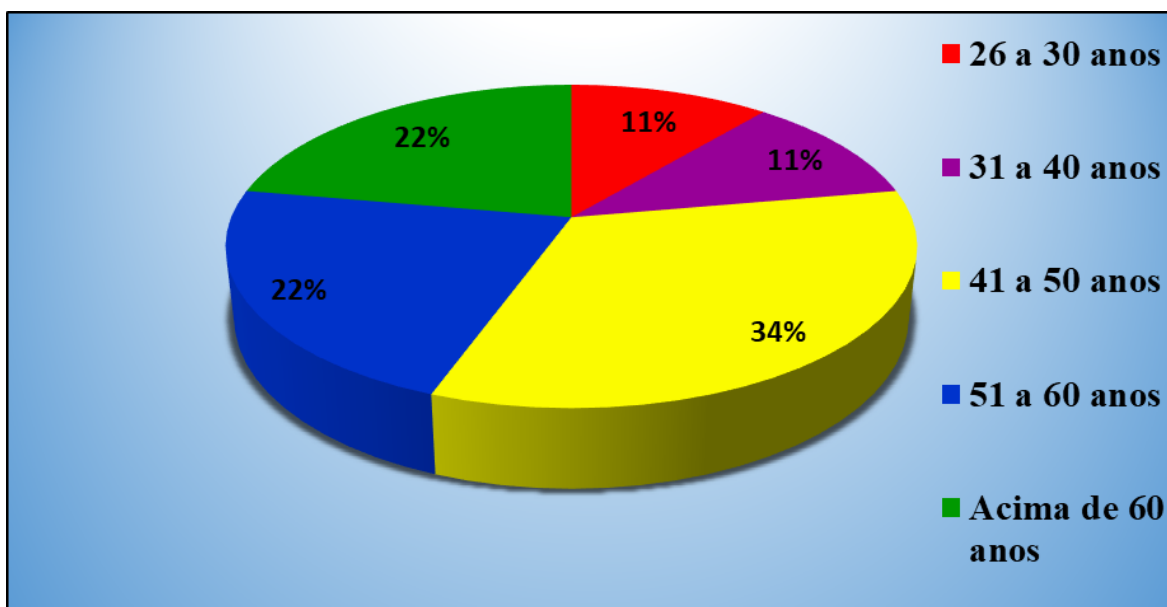
4. Discussão e Resultados Obtidos

O total de 7 docentes participaram da pesquisa, 78% são do sexo feminino e 22% do sexo masculino. Conforme os estudos realizados por Coelho (2005) a feminização dos

profissionais que atuam na área da enfermagem se relaciona com a associação da prática do cuidado ao sexo feminino no contexto histórico.

A idade dos partícipes se mostrou heterogênea, visto que 22% tinham idade acima dos 61 anos; 22% possuíam idade entre 51 a 60 anos; 34% entre 41 a 50 anos; 11% tinha a faixa etária de 31 a 40 anos e o mesmo percentual constatado para a idade de 26 a 30 anos. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 01.

Gráfico 01 – Idade dos Docentes



Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2021

Analisando a respostas desses enfermeiros em relação ao indicador 03 que ficou denominado como “Dificuldades na utilização das metodologias ativas em relação aos discentes de enfermagem” algumas falas que se destacaram foram:

Quando você acaba tentando trabalhar essa metodologia, existe resistências dos nossos alunos em entender esse contexto, essa nova maneira de aprendizado, de método. (Rousseau)

Quando falamos que não tem mais prova, que a avaliação é diária, alguns se assustam imediatamente, outros ficam felizes porque acham que vai ser tudo muito fácil, os alunos que ficam assustados dizem: “meu Deus, mas será que ela vai saber quem sou eu?” (Rousseau)

Eu já percebo que quanto mais jovens, mais fáceis de aceitar essas metodologias. A maioria aceita bem, mas é como as meninas falaram, você não consegue aplicar as mesmas para todas as turmas, cada período é uma forma diferente que a gente faz. Aqueles que são mais antigos são um pouco mais resistentes, principalmente quando você pede para que eles pesquisem, para que deem a opinião, se coloquem na outra posição, eles querem aquela aula que ficamos falando, do

cuspe e giz, que agora nem giz tem mais, eles preferem, mas depois eles acostumam. (José Pacheco)

Entendo a barreira dos meus alunos quando eles realmente não aceitam, ainda querem uma aula expositiva em que o professor é o protagonista, uma mão só, às vezes quando você pergunta para o aluno se ele quer participar ele diz: “não quero, não quero falar”. (Rousseau)

Diante dos relatos percebe-se que os professores procuram utilizar metodologias ativas em suas aulas, porém encontram dificuldades que provêm dos próprios alunos, dificuldades que levam alguns enfermeiros professores a enfrentarem resistência em utilizar tais métodos de ensino. Uma das docentes faz relação com alunos com mais idade, na qual se sentem mais inseguros para se posicionar ou realizar determinadas pesquisas.

A resistência ao uso dessas metodologias ativas pelos alunos pode possuir correlação com a trajetória histórica do processo formativo, a qual possui como características uma formação em que predomina métodos conteudistas e tecnicistas, conforme aponta os estudos de Colares e Oliveira (2018).

Assim sendo, conforme afirma Maseto (2009) a abordagem tradicional de ensino precisa ser substituída por práticas inovadoras de aprendizagem que busquem incentivar o discente a ser um solucionador de problemas.

Agora, levando em consideração o Indicador 4, cujo nome é “Dificuldades generalizadas em relação ao uso de metodologias ativas”, os docentes pesquisados mencionaram as seguintes dificuldades:

As dificuldades vêm dentro desse processo que eu já te falei, a diversidade dos alunos e às vezes você não tem equipamentos, você não tem a quantidade de livros que você precisa, não tem Wi-fi dentro da sala para você fazer uma busca ou uma pesquisa. (PAULO FREIRE)

As nossas dificuldades já começam quando você entra na sala de aula, porque o formato ainda é o professor lá em cima e os alunos lá embaixo, as carteiras são enfileiradas, não temos essa didática toda. (ROUSSEAU)

Você não tem internet na sala para o aluno e isso dificulta, às vezes não tem material mesmo, não ter um boneco, não ter um instrumento que você possa utilizar naquele momento, isso dificulta, por que senão você começa a trabalhar na imaginação e a imaginação não é uma metodologia ativa. (PAULO FREIRE)

Existe a dificuldade de falta de aporte psicológico sim, mas você tem uma falta de aporte profissional também. É complicado. (SKINNER)

Eu acho que muitas vezes não é nem de não assumir, acho que às vezes o docente tem essa dificuldade de documentar esse processo todo. Porque você documentar sobre aluno que vai bem, é tranquilo. Mas quando você realmente tem que documentar as dificuldades dos alunos, das situações vivenciadas por ele e batemos muito na tecla entre nós

docentes do curso de enfermagem, e temos que bater na nossa técnica de enfermagem. (ROUSSEAU)

São questões administrativas, você vê que às vezes não é nem à docência, a coordenação docente. Às vezes a coordenação pedagógica te dá o suporte, mas a diretoria não, é a mesma coisa que colocar um diretor dentro de um hospital que não seja da área da saúde, em algum momento vai dar errado (SKINNER).

Diante dos trechos exposto, verifica-se que os desafios encontrados pelos docentes consistem em falta de equipamentos ou recursos tecnológicos para lecionar as aulas, dificuldades na prática e preparo pedagógico para documentar determinadas situações e até mesmo questões administrativas das instituições de ensino, como a diretoria e coordenação pedagógica, visto alguns dos ocupantes dessas funções não possuem formação em áreas pedagógicas ou de ensino.

Pensando nesse contexto e em relação aos fatores dificultadores mencionados pelos docentes entrevistados, Wall, Prado e Carraro (2008) afirmam em seu estudo que a utilização de métodos ativos de aprendizagem requer a superação de desafios encontrados na organização estrutural, como as organizações acadêmicas e as de gestão institucionais, além das concepções pedagógicas, como as crenças e valores dos docentes e discentes.

Diante do exposto, os excertos de falas dos docentes atrelam ao indicador analisado as variadas situações nas quais eles convivem com organização pedagógica e administrativa que não os apoiam.

Em correlação aos fatores dificultadores mencionados pelos professores enfermeiros, os estudos realizados por Mesquita, Meneses e Ramos (2016) acrescentam alguns entraves na aplicação das metodologias ativas, como os problemas curriculares, sendo destacado pelos docentes a questão do tempo e relação entre o conteúdo curricular e a realidade social encontrada, o que também foi exposto pelos professores enfermeiros.

Em relação ao Indicador 09, titulado como “Questões pandêmicas que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem: desafios e dificuldades dos últimos tempos”, os docentes, tanto nas entrevistas como nos encontros de grupos focais, não deixaram de mencionar as dificuldades encontradas durante a pandemia do novo Coronavírus, visto que se tratava de um momento pelo qual todos estavam vivenciando. Como fatores dificultadores mencionados pelos professores enfermeiros com relação ao Covid 19, temos:

Agora por exemplo esse ano que a gente ficou nessa pandemia foi muito difícil para a gente fazer dessa maneira, porque a gente tá online, a gente tá no Zoom, no Meet, no Skype e o aluno fica caindo, as vezes lançava mão de slide mesmo, em cima daquilo a gente fazia uma

discussão, depois pedia uma leitura, mandava ver filmes para que eles assistissem em casa e depois a gente voltar para discutir aquele processo. (PAULO FREIRE)

E como eu falo, você fica dando aula para várias bolinhas, não é? Parece uma sessão espírita, entendeu? “Fulano, você está aí? Fulano, você já chegou? Quem está aí? (JOHN DEWEY)

A dificuldade está agora, não é? Dar aula online na pandemia, sim. (JOSÉ PACHECO)

Então eu acho que essas aulas por vídeo acabam sendo expositivas, é difícil você usar metodologia ativa, principalmente nesse último ano, não é efetivo, hoje um aluno disse para mim, ele falou assim: “professora, eu espero que nós não sejamos prejudicados na hora de contratação”. (SKINNER)

Mas eu acho que realmente eu estou com essa impressão de agora, porque eu me vi tentando dar técnicas básicas aqui com figura, com vídeo, pegando coisas em casa, porque também não tinha como trazer do laboratório, então você pegando um papel dobrando e fazendo uma gaze. Então eu me vi um pouco dificultada no último ano, nos últimos tempos. Mas talvez realmente seja reflexo desse sistema de pandemia e eu confesso honestamente, inclusive com relatos de aluno, seja de graduação ou técnico, aula por vídeo não é efetiva. (SKINNER)

Diante do exposto, vale ressaltar que durante o período de maior transmissão do Covid 19 os professores de todos os níveis educacionais (da educação básica a pós graduação) tiveram que utilizar medidas alternativas para não cessar as atividades educacionais, visto que como medida preventiva para evitar a disseminação do vírus foi utilizado o isolamento social, dessa forma, os professores e alunos não podiam ir as aulas de forma presencial, sendo necessário a utilização de métodos remotos emergências de ensino e aprendizagem.

Partindo dessas considerações, vale ressaltar ainda que essas medidas foram implantadas de forma repentina, não sendo possível um planejamento e organização desse processo. Dessa forma os docentes tiveram dificuldades para realizar suas práticas pedagógicas e esses entraves foram destacados nas falas deles como o relato de um dos participantes, ao afirmar que as aulas por vídeos acabam sendo expositivas, visto que até mesmo aulas que deveriam ser realizados em laboratórios tiveram que ser ministradas de modo remoto.

Com relação ao ensino durante o período pandêmico Paludo (2020) afirma que a formação dos professores não abrange a demanda pela modalidade de Educação à Distância (síncrono ou assíncrono), logo percebe-se a dificuldade dos professores em manusear as ferramentas ou plataformas digitais.

Outro reflexo do ensino durante o período da pandemia, mencionada pelo autor acima, ficou implícito nos trechos das falas dos enfermeiros professores, quando um dos

participes refere que se viu tentando adaptar aula de laboratório com imagens e utilizando outros utensílios para ilustrar determinados insumos hospitalares. Esse relato indica possível sobrecarga de trabalho, o que pode acarretar consequências psicológicas aos docentes, visto que tiveram que adaptar variadas práticas didáticas a modalidade remota.

Entretanto, apesar dos desafios encontrados e desencadeados pelo período pandêmico do Covid 19 na área da educação, Barreto e Rocha (2020) afirmam que os professores se reinventaram nesse período, procurando oferecer o melhor aos seus discentes, mesmo sem uma formação e preparo prévio.

Conclusões

As metodologias ativas proporcionam benefícios variados no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, porém existe várias dificuldades para implantação de práticas mais ativas de aprendizagem. Esses desafios vão desde a abordagem com os alunos, falta de recurso tecnológicos ou materiais para elaborar uma aula mais dinâmica e nesses dois últimos anos os entraves se acentuaram ainda mais devido a pandemia do novo Coronavírus.

As dificuldades para a implementação das metodologias ativas vão desde os alunos até a capacitação dos professores para lecionar as aulas. Apesar do desenvolvimento e do acesso a tecnologia, existem alguns alunos, devido à forte tendência histórica de aula expositiva, a se sentirem mais à vontade em aulas nas quais os conhecimentos são transmitidos, sem saberem o quanto o uso de métodos ativos de aprendizagem podem contribuir no processo formativo, na autonomia e na aquisição de conhecimento, portanto, é recomendável que os professores procurem inovar suas práticas didáticas e estimulem os alunos a serem mais críticos e reflexivos via metodologias ativas de aprendizagem.

Outro fator dificultador mencionado pelos enfermeiros professores foi a escassez de recursos materiais e tecnológicos para trabalhar com os alunos, sendo este um fator que afeta variadas instituições de ensino no Brasil, demandando aos docentes cobrarem das instituições de ensino tais materiais e que os órgãos reguladores da enfermagem e de educação visitem e exijam das unidades educacionais melhores condições para execução das aulas práticas, aulas essenciais para a formação técnica ou de nível superior em enfermagem.

Além de outros entraves encontrados para execução de aulas com métodos ativos de aprendizagem observou-se dificuldades com relação as aulas remotas em caráter

emergencial devido a pandemia do novo Coronavírus. O isolamento social decorrente, levou o professor a se desdobrar e inovar práticas de ensino. Ao se empenhar para que as atividades de ensino não fossem interrompidas ou descontinuadas, os professores foram submetidos a sobrecarga de trabalho físico e psicológico, acarretando prejuízos a eles e seus discentes.

Portanto, para a aplicação e implementação de metodologias ativas no cenário educacional da área da saúde é necessário que alunos e professores possuam pré disposições para se adaptar as inovações e transformações que tais práticas conseguem atribuir. O professor precisa se formar para criar aulas mais dinâmicas com os recursos disponíveis e também solicitar/cobrar da gestão da escola materiais e insumos que contribuam no processo de ensino e aprendizado dos discentes.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, June, 2006.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniela Santos. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: outubro de 2021.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRAGA, Maria Jacinta Gomes. BÔAS, Lúcia Villas. Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor. **Revista Ambiente educação** - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 - nº 2 • maio/ago, 2014 - 256-67.
- COELHO, Edméia de Almeida Cardoso. **Gênero, saúde e enfermagem. Rev. bras. enferm.** Brasília, v. 58, n. 3, pág. 345-348, junho de 2005.
- COLARES, Karla Taíse Pereira; OLIVEIRA, Wellington de. Metodologias ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v., n.2, p.300-320, jul-dez, 2018.
- CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 2004.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Vol. 1, n.2, p.04-25, 2009.

- MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. Educ. e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, 2016.
- OLIVEIRA, Jéssica Midori Matsuda. As dificuldades docentes em tempo de pandemia. Atena, Ponto Grassa/PR, 2021. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/58521.pdf> acesso em Outubro de 2021.
- OLIVEIRA, Marlene Gonçalves; PONTES, Letícia. Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
- PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. Universidade Federal de Santa Catarina, **Rev. Em Tese**, Florianópolis, v.17, n.2, p.44-53, jul/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44/44232>. Acesso em Outubro de 2021.
- SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista Escola de Enfermagem USP**, Campinas, p.208-218. 2011.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada; tradução Luciane de Oliveira Rocha – 2ªed. – Porto Alegre: **Artmed**, 2008.
- SUHR, Inge Renate Frose. Expectativa dos alunos de curso superiores Blended Learning utilizando metodologias ativas em relação à ação do professor nos momentos presenciais. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 8-25, set./dez. 2017.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente. Livraria Martins Fontes Editora LTDA, São Paulo, 4ª Edição. Tradução: Monica Stahel M. da Silva, 1991.
- WALL, Marilene Loewen; PRADO, Marta Lenise do; CARRARO, Telma Elisa. A experiência de realizar um estágio docente aplicando metodologias ativas. **Acta Paul Enferm**, Curitiba, 21(3):515-9, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/BzZFSwcQzwMsfhMQ8V7tkBS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: Outubro de 2021.

DISCURSOS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Denise de La Corte BACCI, Instituto de Geociências - Universidade de São Paulo
Maria Isabel de ALMEIDA, Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo e
Universidade Católica de Santos
Eixo 04: Formação de professores da educação superior

bacci@usp.br

1. Práticas pedagógicas no curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental

Segundo Cunha (2001), estudar quais são e como acontecem os processos de ensinar e aprender nos cursos de licenciatura vai além do interesse em discutir uma pedagogia universitária. Isso porque investigar o processo pedagógico que se realiza no espaço de formação de professores alcança novo significado quando se percebe que “a forma como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento” (BERNSTEIN, 1988 apud CUNHA, 2001). A autora afirma que “não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural, mas a forma de transmissão, entendida como a teia de relações de poder e de subjetividade que as permeiam”.

A presente pesquisa buscou investigar os discursos docentes sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Geociências e Educação Ambiental na formação inicial de professores. O propósito da pesquisa apresentou como questão central: as práticas docentes em voga no curso estão articuladas com o referencial teórico-metodológico do campo da Pedagogia Universitária de modo a atender às necessidades sociais do campo de trabalho do futuro professor?

A atuação docente necessita de formação apropriada, ainda muito defasada nos cursos de pós-graduação, os quais, segundo Almeida (2012) deveriam preparar o futuro docente universitário para o ensino, mas que efetivamente o preparam para a pesquisa acadêmica. A mesma autora cita que os processos de preparação do docente para o ensino superior, presentes da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação, nos quais os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento e não à docência. Estudos de Pimenta *et al.* (2014), Pimenta e Almeida (2009), Cancherini (2009), Pimenta e Almeida (2011) e Torres (2014) afirmam que ser

reconhecido pesquisador num campo específico do conhecimento, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico.

Pimenta e Almeida (2009) e Almeida (2012) enfatizam que, na maioria das instituições brasileiras de ensino superior incluindo as universidades, embora os professores possuam experiência significativa e anos de estudos em suas áreas específicas, não estão preparados e não possuem conhecimento científico do processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis ao ingressam na sala de aula.

Cunha (2010) e Anastasiou (2006) afirmam que as questões pedagógicas não podem ficar de lado na docência do ensino superior. A sua ausência leva à reprodução do modelo convencional de educação e de formação de professores, apoiado em tecnologias que, na verdade, se traduzem na crença de que quem detém o conhecimento já está automaticamente preparado para ministrá-lo.

Na atual configuração do ensino universitário, as práticas no curso de licenciatura não fogem à regra. Pode-se afirmar que, como aponta Cunha (2010), predomina a preocupação com os conhecimentos do campo científico específico, no caso a Geologia, por parte dos docentes, o que reforça o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento técnico, sem uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos (ALMEIDA *et al.* 2011; ALMEIDA, 2015; FRANCO e GILBERTO, 2010), os quais se encontram distantes do universo de formação dos geólogos.

Dirigindo o olhar ao foco do nosso interesse de pesquisa, a licenciatura criada num contexto político institucional com muitas divergências, algumas das quais presentes ainda hoje (BACCI e ALMEIDA, 2017; BACCI, 2019). É um curso de licenciatura plena, noturno, com baixa nota de corte no vestibular da FUVEST e alto índice de evasão. Os professores formados podem ministrar aulas de Ciências, Física e Geografia no ensino fundamental 2, além de desenvolver projetos de Educação Ambiental nas escolas, em projetos interdisciplinares (SÃO PAULO/CCE, 2017).

Considerando o corpo docente, observa-se como afirma Cunha (2006), que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável na sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua ação docente, como planejamento, organização da aula, metodologia e estratégias didáticas, avaliação, dentre outras, lhes são desconhecidos.

Essa divisão entre o campo do conhecimento específico e o pedagógico é comum aos cursos de licenciatura. No curso analisado, as disciplinas pedagógicas são ministradas na Faculdade de Educação, enquanto as específicas são ministradas em vários institutos, como Física, Química, Biociências, dentre outros. No entanto, não há

uma integração entre esses conhecimentos na formação dos alunos ao longo do curso, apesar da proposta no Projeto Político Pedagógico (IGC, 2019). Pode-se notar que o espaço para a integração dos conhecimentos está presente nos estágios supervisionados (Baptista, 2018), os quais possibilitam a articulação entre conhecimento específico e pedagógico.

2. Metodologia da pesquisa

Consideramos que a pesquisa é de natureza interventiva, denominada pesquisa sobre a ação (Chizzotti, 2006) que ocorre quando a proposta de investigação parte do pesquisador, mas professores e alunos participam como sujeitos investigados, tentando-se captar a perspectiva desses sujeitos sobre o processo desenvolvido (TEIXEIRA e MEGID-NETO, 2017). A pesquisa compreendeu a articulação de várias técnicas como entrevistas, pesquisa bibliográfica e análise documental. Os dados aqui apresentados fazem parte do projeto Abordagem Multidimensional das Práticas Pedagógicas em Geociências no Ensino Superior.

A coleta de dados sobre os discursos dos docentes utilizou como instrumento entrevista com perguntas semiestruturadas. De acordo com Minayo (1992), a entrevista que inclui questões abertas, onde o sujeito tem liberdade total para abordar o assunto sob o seu ponto de vista, permite tanto a obtenção de informações denominadas mais objetivas, como outras de caráter mais subjetivo, referentes às atitudes, opiniões e valores dos indivíduos entrevistados. As entrevistas foram gravadas e transcritas, com a autorização dos entrevistados. As perguntas elaboradas para a entrevista versavam sobre a formação acadêmica, o início da docência, o planejamento das aulas, englobando as atividades e estratégias de ensino, materiais didáticos, avaliações e reflexões sobre a prática, dificuldades encontradas na docência e as modificações das práticas pedagógicas ao longo da carreira.

Os sujeitos da pesquisa foram dezoito professores que compõem o corpo docente, sendo geólogos com especialidades em diferentes áreas do conhecimento e alguns poucos com formação complementar na licenciatura em Geologia.

Dos sujeitos participantes, dois estão ligados às disciplinas pedagógicas do currículo, 14 atuam em disciplinas de conhecimentos específicos em Geociências e dois atuam em ambas as disciplinas, pedagógicas e específicas. As entrevistas foram realizadas em 2019 e duraram entre uma e duas horas, parte de modo presencial, parte remotamente.

De forma a preservar a identidade dos docentes participantes da pesquisa, bem como respeitar a relação de confiança que foi estabelecida durante as entrevistas, todos os sujeitos foram tratados como docente. Não foram considerados aspectos de gênero, identificação das disciplinas ministradas e foram subtraídos nomes das disciplinas e terminologias próprias que pudessem identificar o professor ou a disciplina que ministra, quando mencionados nos trechos das entrevistas.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2009) foi utilizada nas análises dos discursos docentes. A análise dos discursos dos docentes do curso de graduação procurou compreender como as práticas pedagógicas são pensadas e elaboradas.

3. Os discursos docentes sobre as práticas pedagógicas em Geociências

As práticas pedagógicas e a formação dos docentes para atuarem nas instituições de ensino superior possuem relação com os percursos escolhidos no decorrer da carreira. Os 18 entrevistados têm formação em áreas específicas das Geociências e escolheram a carreira acadêmica pela possibilidade de desenvolver pesquisas, sendo que o ensino é uma das atribuições que lhes cabe neste contexto. O período de atuação na docência no ensino superior variou de 4 a 40 anos. Um aspecto recorrente nas entrevistas é o fato a universidade priorizar a pesquisa, sendo as publicações o que de fato conta nas avaliações institucionais e progressão na carreira. Após o ingresso, afirmam que a responsabilidade com os cursos de graduação é grande e que precisam adquirir certas competências pedagógicas para a docência. Nos primeiros anos de carreira, a imitação ou replicação de aulas que haviam tido quando eram alunos é recorrente, mas com o passar dos anos, vão adquirindo um modo próprio de lecionar, mais por intuição e por experiência adquirida em sala de aula, do que embasada em referencial teórico pedagógico. Tais relatos têm suporte nas autoras Pimenta e Lima (2010 p.35) que apontam que o exercício de qualquer profissão é prático, sendo a profissão de professor também. E, que o modo de aprender a profissão na perspectiva da imitação, é a partir da observação, da reprodução e às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Há ainda os professores que elaboram seu próprio modo de ensinar a partir da análise crítica de outros professores, separando o que consideram adequado e lançando mão de suas experiências e dos saberes que adquiririam.

Porém, alguns problemas são apontados pelas autoras no que concerne à forma de agir dos professores, pois os modelos vêm da sua experiência como alunos e, dificilmente, quando se tornam professores universitários, observam as aulas de outros

colegas, o que leva à uma percepção sobre a docência diferente daquele que lhe é atribuído quando assume uma sala de aula. Nesse modelo não são consideradas as transformações histórico-sociais que ocorreram nos últimos 30 anos nas universidades brasileiras. Estranho pensar que alguns docentes vivenciaram tais mudanças enquanto alunos de graduação ou de pós-graduação e mesmo assim, não levam em consideração tais experiências no exercício da docência. Nesse contexto é que se observam as práticas reprodutivas, instrumentais e transmissivas de conteúdo específico.

No início da carreira docente, os docentes apontam que se dedicavam muito à elaboração das aulas das disciplinas que assumiam, do ponto de vista de conteúdo a serem ministrado, usando grande parte do seu tempo para esta preparação. No decorrer do tempo, assumem que a preparação diminui quando se trata de uma mesma disciplina ministrada há muitos anos, embora sempre revisem as aulas de um ano para o outro. Alguns apontaram que fazem anotações relativas às mudanças que pretendem implementar nos anos sucessivos e que estabelecem algumas metas a serem modificadas.

À medida que apreendem com a experiência em sala de aula, os docentes passam a se preocupar menos com os conteúdos abordados e desenvolvem algumas técnicas ou estratégias didáticas que consideram promover melhor aprendizagem dos alunos, porém sem avaliação das mesmas.

As mudanças apontadas, no entanto, são pontuais e muitas vezes, mais relacionadas ao acréscimo ou retirada de determinado conteúdo, inversão de outros e modificações em exercícios.

Em relação às práticas pedagógicas alguns apontaram que usam as metodologias ativas, ou seja, aquelas centradas nos estudantes. Um deles mencionou que usa a sala de aula invertida, na qual oferecem os materiais de leitura previamente aos estudantes e nos encontros presenciais (ou virtuais) usam o tempo para discussão, levantamento de questões ou ainda para dúvidas dos alunos. Outros apontaram usar a metodologia de aprendizagem baseada em problemas (PBL) com uso do trabalho em grupo, no qual os estudantes abordam/resolvem determinados problemas colocados pelo professor. No entanto, o que mais se observou nos discursos docentes é o modelo de aula dialogada, no qual o professor ainda detém o conhecimento e o controle da classe, mas abre espaço para as ideias, dúvidas e dialoga com os alunos, numa perspectiva mais horizontalizada.

Ao apontarem metodologias de ensino, o que se observa são práticas intuitivas e autodidatas, que procuram, por meio de sua experiência na docência, alterar, complementar, buscar novas formas de ensino, de avaliação, com base nas necessidades e desafios encontrados. Revelam-se, assim, ações de tentativa e erro, que

demandam tempo para ser implementadas nas disciplinas, às vezes de um ano para outro, de uma turma de alunos para outra, porém sem um processo de reflexão e de avaliação das novas implementações. Por outro lado, tais tentativas também apontam inquietações decorrentes da percepção da própria prática, que se altera, mas não de forma sistematizada e apoiada nos referenciais teórico-metodológicos da pedagogia universitária.

A aproximação com os alunos, numa perspectiva de ensino que considera os aspectos sócio emocionais, revela uma perspectiva mais humanizada da educação.

Os docentes reconhecem o processo de mudança que está ocorrendo nas universidades, tanto do ponto de vista do ensino como do perfil dos estudantes, o que requer esforços e mudanças na docência. Porém, descrevem como um movimento lento e individual, do qual apenas alguns mais interessados participam. Atribuem, ainda, a lenta mudança aos processos institucionais e instrumentos avaliativos das unidades, que não consideram ou valorizam de forma adequada as ações voltadas para a graduação e para um ensino de melhor qualidade.

Os discursos, por sua vez, ao mesmo tempo que enfatizam as novas práticas pedagógicas, apontam que os docentes ministram ao longo da carreira, de forma geral, sempre as mesmas disciplinas, com uma preocupação maior em cumprir o conteúdo proposto. Essa perspectiva, com maior ênfase na transmissão dos conteúdos, não deixa espaço para as mudanças das práticas pedagógicas, pois segundo alguns entrevistados, “essas mudanças necessitam de tempo e nem sempre temos este tempo disponível para realizá-las, apesar de sabermos que são necessárias”.

Destacam-se nos discursos, as práticas pedagógicas dos docentes que assumiram o papel na coordenação do curso de graduação e que participaram neste período de reuniões, cursos e grupos de discussão sobre pedagogia e didática, reformulação curricular, dentre outras atividades, num contexto que extrapola a sua unidade ou instituto, se relacionado com docentes de outras unidades da instituição. Observa-se uma melhor compreensão do ensino e das atividades docentes nesses discursos, bem como nos dos docentes que ministram disciplinas de fundamentos metodológicos do ensino e de estágio supervisionado.

Ao considerarmos os referenciais teóricos e metodológicos da pedagogia universitária, percebe-se que as concepções pedagógicas dos docentes apontam para um conhecimento ainda frágil nesse campo específico do saber. Algumas concepções apresentam formulações pouco embasadas nas teorias e outras não têm clareza sobre conceitos relacionados ao campo pedagógico.

Como a maioria dos cursos de graduação e de pós-graduação não formam profissionais voltados à docência universitária (ALMEIDA, 2012), mas enfatizam o conhecimento específico, podemos esperar que os docentes não tenham formação pedagógica para atuar na formação de professores. Os fundamentos pedagógicos não fazem parte da formação do geólogo e, portanto, o que encontramos nas práticas refletem fortemente a transmissão de conhecimentos técnicos. A concepção técnica baseia-se na separação entre teoria e prática e na transmissão acadêmica de conhecimentos, trazidas num currículo normativo e disciplinar. O foco da formação está no modelo normativo baseado na aquisição de conteúdos e destrezas fragmentários (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). A concepção de ensino identificada relaciona-se à de uma ciência aplicada e o docente desempenha o papel de técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação (PÉREZ GOMÉZ, 1992).

Exemplos do ensino transmissivo e centrado no professor podem ser observados nos seguintes trechos das entrevistas:

Porque o que a gente faz geralmente é: expõe o que vai ser feito, entregamos o material e eles começam a desenvolver, aí nós corremos em cada um deles e tiramos as dúvidas dos alunos (Docente F).

Então, as minhas primeiras aulas foram lotadas de conteúdo, elas eram pesadas. Eu entrava em sala e disparava a metralhadora durante duas horas, falando, falando, falando, porque eu achava que eu tinha aquele tempo e eu precisava aproveitar aquele tempo com os alunos. Então era isso, eu era uma metralhadora e saia cansado das aulas. Olhava a cara dos alunos e falava “Meu Deus o que eu estou fazendo com eles? (Docente G)

Nesse caso, o docente se refere à sua metodologia quando começou a dar aula, comparando-se a uma metralhadora que disparava uma quantidade enorme de conteúdo, abordados em uma mesma aula, preocupado em passar o máximo de conceitos aos alunos.

No entanto, o questionamento sobre a própria prática pode também ser observado em outro trecho de entrevista do mesmo docente.

Eu tento fazer uma coisa de transmissão, mas também de discussão e algumas coisas que eles possam construir encima daquilo que eu falei, porque eu acho que o conhecimento que a gente transmite está todo aqui, nos livros, então na

realidade eu acho que eles, a rigor não precisariam de mim. Procuro facilitar isso, só que é difícil às vezes, não porque eu não quero, mas porque exige um pouco mais dos alunos, exige que eles abram o livro e leiam. Se ninguém ler, aí não tem discussão e toda essa cadeia fica prejudicada (Docente G)

O trecho da entrevista acima aponta para uma preocupação em mesclar aula transmissiva com discussões, ou seja, aponta para movimentos entre práticas centradas no professor, mas com a participação dos alunos, mas ainda com a predominância da transmissão de conteúdo.

Eu não tenho um método desenvolvido por mim. A única coisa que eu tenho, que eu sinto que eu faço é uma reprodução da forma como eu fui ensinado. As minhas aulas são extremamente cheias de conteúdo, mas eu procuro, ou é a forma como eu passo esse conteúdo, é a de tentar criar ao máximo possível entusiasmo e empatia com os temas. (Docente H)

Nesse trecho fica clara a ênfase na transmissão de conteúdo nas aulas e tentativas de usar estratégias mais adequadas para ministrá-los, embora sem uma formação teórica que possa embasar a prática do professor.

Algumas práticas no ensino de Geociências que procuram romper com o ensino tradicional estão sendo experimentadas pelos professores, que relatam procurar desenvolver estratégias para motivar os alunos em sala de aula, com constante diálogo. Porém, ainda dentro da concepção de prática centrada no professor.

Tenho aquele fio condutor que são os slides do power point, mas quando um aluno começa a perguntar muito e isso gera uma discussão, eu deixo rolar, mesmo que eu vá falar menos de outras coisas, eu deixo rolar (Docente C).

Eu procuro em todas as aulas estimular uma atmosfera de diálogo, estimular os alunos a fazer perguntas nesse momento. Eu não sou de ficar vomitando conteúdo, eu tenho comigo que é o momento que o diálogo precisa acontecer, tem que ter interação (Docente H).

Outros aspectos também foram considerados sobre as práticas docentes, como a organização das práticas em termos de elaboração dos programas, a seleção dos conteúdos ensinados, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, as opiniões dos alunos de anos anteriores na preparação das aulas, o levantamento do perfil do aluno, e

a relação com o aluno dentro e fora de sala de aula e nas aulas de campo. Diante dessas questões que compõem a prática docente, observa-se que em relação ao estabelecimento e organização dos conteúdos ministrados, a maioria segue a ementa da disciplina. Quando percebem que a ementa não está adequada, procuram modificá-la propondo à Comissão de Graduação alterações que melhor se adequem aos conteúdos ministrados. Essa prática é comum e se remete à um currículo dinâmico, com várias adequações no curso da licenciatura ao longo dos anos.

Quanto aos métodos de avaliação das disciplinas, apesar de metodologias baseadas em outras formas que não a de teste e questões dissertativas, a avaliação é basicamente de conteúdo.

Atualmente a ideia de formação no curso está bastante vinculada às aprendizagens acadêmicas imediatistas e ao desempenho profissional de longo prazo, como aponta Zabalza (2004, p.43), com uma dependência absoluta em relação às exigências, pouco discutidas, do mercado de trabalho. Não foram identificados aspectos relacionados ao enriquecimento pessoal e melhoria da qualidade de vida das pessoas, como se isso não tivesse relação com a formação universitária.

Essa concepção de formação tecnicista e conteudista, ou seja, centrada na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem dissociada das dimensões político-sociais (CANDAU, 2014 p. 14) e no ensino de conteúdos ainda está presente no curso, como pode-se observar nos trechos a seguir:

No curso de didática eu vi a oportunidade de como é que você ensina um estudante, como você estimula uma plateia, qual a importância de você ter uma boa dicção, qual a importância de você se postar diante de um estudante, sem ficar com as mãos no bolso, qual a importância de não ter sotaque, de falar baixo e virado para a lousa, o que prejudica a passagem da informação. Hoje eu procuro minimizar isso com o uso de materiais tecnológicos avançados, passo um filme, intercalo com perguntas e não passo muito do limite psicológico de assimilação dos 20 minutos (Professor F).

No entanto, também podemos observar tentativas de novas abordagens. Nos trechos selecionados das entrevistas, o relato dos professores aponta que procuram alternativas às aulas tradicionais em suas disciplinas:

*Ano passado introduzi uma aula na disciplina **, que foi minha primeira aula e não foi teórica, não falei com eles. Eu levei microscópios para a sala de aula e soluções de cristalização e a primeira coisa que fizemos foi cristalizar minerais*

e depois que todos viram o que estava acontecendo, aí, a gente começou a conversar e a gente conseguiu, eu consegui junto com eles construir a questão do crescimento e nucleação dos minerais (Docente G).

Outro relato docente mostra o uso de novas tecnologias em sala de aula:

*Esse ano passado eu tive aqui uma experiência rápida na disciplina ** diurno, eu implementei algumas ferramentas usando o Google Earth e foi excepcional. Tentei entusiasmar os colegas para usar para outros tópicos, pois eu usei durante quatro aulas com os alunos. Fomos para a sala do LIG (Laboratório de Informática e Geoprocessamento), foi muito interessante, os alunos muito motivados, mas aí os colegas não continuaram, é um pouco uma certa resistência de usar ferramentas. As ações são individuais dos professores, não há ainda discussões para mudar. Cada um tem sua técnica de ensino, então ah! Vou continuar com a minha técnica aqui (Docente I).*

A concepção de prática em Geociências refere-se a atividades que os estudantes precisam desenvolver, do tipo mão na massa.

Eu tento sempre introduzir cada vez mais as práticas em sala de aula, tentar introduzir coisas novas, eu tenho que renovar, que atualizar. A motivação está relacionada justamente com as atividades práticas, porque aí coloca a mão na massa e vê uma coisa diferente, e eu acho que isso funciona. Atividades práticas com amostras, vídeos, animações, jogos, etc. (Docente B).

4. Conclusões

Nossas observações sobre os discursos dos docentes apontam que alguns estão de fato tentando mudar suas práticas pedagógicas, encorajando os estudantes ao diálogo, participação e trabalho em grupo, engajando-os nas atividades em sala de aula por meio de propostas metodológicas que não estão centradas apenas no professor. Mesmo assim, as iniciativas são tímidas e individuais e, ainda predomina uma frágil preparação pedagógica. A cultura científica predominante na universidade, fortemente baseada no método científico e na ciência analítica que valoriza o conhecimento específico, a necessidade excessiva de publicação de artigos, as pesquisas predominantemente individuais, refletem-se nas metodologias de ensino transmissivo e na incipiente participação dos docentes em cursos, palestras ou ações de formação

continuada que abordem a pedagogia universitária. Implica, ainda, numa permanência de paradigmas educacionais relacionados aos métodos de ensino tradicionais, nos quais o conhecimento se apresenta fragmentado e descontextualizado, com avaliações de conteúdo, predominantemente somativas, as quais não fornecem uma adequada avaliação das aprendizagens.

Ao mesmo tempo que os discursos expressam necessidades de mudança e aprimoramento das práticas pedagógicas, revelam barreiras associadas às exigências administrativas da instituição, às metas dos departamentos, à sobrecarga didática e administrativa e à pressão crescente por publicações. A pouca valorização dos esforços empreendidos para a melhoria da qualidade do ensino de graduação e as demandas da carreira profissional desestimulam o desenvolvimento profissional docente e a formação pedagógica, seja individualmente ou em grupo. Os docentes percebem a realidade atual da educação brasileira, a desvalorização profissional do professor, seja no ensino fundamental ou superior, as dificuldades em sala de aula quanto ao comportamento, interesse e motivação dos estudantes, o papel e a influência das tecnologias em sala de aula, bem como os desafios futuros para os formados de ingresso no mercado de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, parece que estão paralisados e sem apoio institucional para buscar mudanças e compartilhar problemas e soluções para os desafios do ensino superior hoje. Caminhos reais para a mudança no quadro atual necessitam, primeiro, de uma valorização do ensino na graduação, de políticas de formação permanente e de avaliação das práticas docentes no âmbito da unidade e da universidade, de espaços que estimulem e promovam a reflexão sobre o ensino e aprendizagem e de tempo para que as mudanças sejam implementadas.

5. Principais referências

ALMEIDA M.I.; PIMENTA, S.G. 2009. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S.G e ALMEIDA M.I (Org). *Pedagogia Universitária*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. p. 13-37.

ALMEIDA, M.I. 2012. *Formação do Professor do Ensino Superior - desafios e políticas institucionais*. 1ª. Edição. São Paulo. Cortez Editora. 183 p.

ALMEIDA, M.I. 2015. Fundamentos pedagógicos e didáticos da prática docente universitária e o *lôcus* privilegiado para o seu desenvolvimento. In; MARIN, A.J. e PIMENTA, S.G. *Didática: Teoria e Prática*. Junqueira & Marin Editores. p. 125-138.

ANASTASIOU, L. G. C. 2006. Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

BACCI, D.C.; ALMEIDA, M.I 2017. Saberes docentes na formação de professores em geociências e educação ambiental. *Anais do VII Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP. Faculdade de Educação. USP*.

BACCI, D.C. 2019. Práticas pedagógicas, discursos e saberes docentes no curso de licenciatura em geociências e educação ambiental [Tese de Livre Docência], São Paulo, Instituto de Geociências, Universidade de São Paulo, 198 p.

BAPTISTA, R.H.R.C. 2018. Estágios supervisionados na formação inicial de professores em geociências e educação ambiental. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 168 p.

BARDIN, L. 2009. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

BRASIL. 1996. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. 11ª. Edição. Atualizada até 19/3/2015. Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília.

CANCHERINI, A. 2009. A socialização do professor iniciante: um difícil começo. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Católica de Santos. Santos, 2009. 220 p.

CANDAU, V.M. 2014. *A didática em questão*. Editora Vozes. 36ª. Edição. Petrópolis. RJ. 127p.

CHIZZOTTI, A. 2006. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.

CUNHA, M.I. 2001. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface, Comunic., Saúde, Educ*, v.5, n.9 p.103-16.

CUNHA, M.I. 2006. *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, Junqueira & Marin Editores.

CUNHA, M.I. 2010. *Trajetórias e Lugares de Formação Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara. Junqueira & Marin, CAPES/CNPq.

FRANCO, M.A.S.; GILBERTO, I.J.L. 2010. O observatório da prática docente como espaço e compreensão e transformação das práticas. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista. V.6, n.9, p.125-145.

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS (IGc) 2019. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental.

MINAYO, M.C.S. 1992. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Abrasco.

PEREZ GOMEZ, A. 1992. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In NOVÓIA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

PIMENTA, S. G.; & ANASTASIOU, L.G. 2002. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo. Cortez Editora.

PIMENTA, S. G.; & ALMEIDA, M.I. 2011. *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo. Editora Cortez.

PIMENTA, S.G., FRANCO, M.A., FUSARI, J.C. 2014. Por uma Didática Multidimensional em diálogo com as Didáticas das Disciplinas: tensões e possibilidades. XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Fortaleza.

SÃO PAULO/CEE. 2017. Deliberação CEE nº 154/2017. Altera a Deliberação CEE nº 111/2012 *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*, e na Indicação CEE nº 160/2017. Publicada no DOE em 01/6/2017 - Seção I - Página 36.

TORRES, A.R. 2014. A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior. Tese. Doutorado. Faculdade de Educação. FEUSP. Universidade de São Paulo, São Paulo.

TEIXEIRA, P.M.M.; MEGID-NETO, J. 2017. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076.

ZABALZA, M. A. 2004. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed. 239 p.

ENTRE O “DOM” E A “TÉCNICA”: O QUE PENSAM OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O ENSINO E SOBRE OS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS?

Juliana de SOUZA SILVA, Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL
Eixo 04: Formação de professores da educação superior
juped@usp.br

1. Introdução

Este trabalho buscou identificar as percepções e as de representações de professores da Faculdade de Educação (FEUSP), da Faculdade de Medicina (FMUSP) e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo sobre a docência e sobre os conhecimentos pedagógicos. Para isso, tomou como fontes de investigação as entrevistas com docentes das três unidades e os memoriais circunstanciados redigidos quando concorreram à vaga como docentes da instituição. Optou-se por tais fontes, pois se acredita que elas permitam identificar traços da trajetória intelectual e acadêmica dos docentes, bem como suas visões sobre ensinar na universidade e sobre a importância dada aos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência em sua área. As informações advindas das fontes foram tidas como casos exemplares e referem-se a algumas formas de entender a docência no campo universitário e na unidade de onde os entrevistados advêm, de modo que, as opiniões constantes no estudo são dignas de nota por representarem tendências presentes entre os professores, mas não podem ser generalizadas como sendo visões de todo o grupo.

2. As visões sobre ser professor na universidade

De modo geral, as entrevistas dos docentes das diferentes unidades da Universidade de São Paulo e as menções ao exercício da docência e aos conhecimentos pedagógicos encontradas nos memoriais circunstanciados apontam para a falta de projeto claro sobre ser educador que tenha como base o entendimento de que a docência é elaborada socialmente em cada tempo, lugar, grupo e sociedade. Cunha (1992)

desenvolveu um estudo etnográfico em que identifica os docentes considerados bons professores pelos alunos, quatro deles atuantes no 2º grau e, no caso do ensino superior, docentes dos cursos de Pedagogia, Agronomia, Veterinária, Direito, Arquitetura e Medicina, que foram entrevistados e tiveram suas aulas acompanhadas. A autora elencou características principais dos selecionados tanto quanto a questões mais particulares relativas às suas trajetórias familiares e escolares quanto sobre seus procedimentos e habilidades como docentes. Suas conclusões sugerem que os docentes acabam, muitas vezes, desenvolvendo a profissão de forma intuitiva e sem tanto controle sobre as concepções propagadas quando ensinam. O bom desempenho no trabalho é encarado como fruto do “dom” ou da “vocação” individual, que prescinde da formação pedagógica, pois o sucesso no exercício da profissão é compreendido como fruto de características pessoais inatas: Sobre isso, as afirmações de dois entrevistados, respectivamente da FFLCH e da FE, exemplificam tais ponderações: *“Quando você percebe que ser professor não é uma profissão, mas uma vocação, eu acho que esse é um grande professor”*. *“O bom professor é mais ou menos como um bom jogador de futebol. Você nasce para ser bom professor. Você pode aperfeiçoar, mas você nasce. Você nasce com o dom.*

Quanto aos conhecimentos pedagógicos, estes são, com frequência, vistos como a simples aquisição de habilidades técnicas ou até intelectuais, mas mesmo assim menos determinantes que o “dom” e a “vocação”, que são percebidos como suficientes para explicar o bom exercício do trabalho docente. Mesmo quando existiu, por parte dos entrevistados, a compreensão de que certos conhecimentos e habilidades são necessários ao desenvolvimento da profissão, não se excluiu a necessidade de que o indivíduo professor seja laureado de um “dom” para bem ensinar, como se pode observar no trecho da entrevista realizada com docente da FM:

Tem que gostar, tem que se empenhar, tem que ralar e tem que ter um pouco do dom. Eu acho que você pode aprender entonação, Paulo Maluf aprendeu entonação, acho até que ele fala melhor do que ele falava antes, mas é estranho, né? É uma coisa meio...robótica, então, acho que tem que ter o dom. Tem que saber transmitir... (Grifos nossos).

Maurice Tardif (2000) propõe uma tipologia para identificar e classificar os saberes dos professores com o intuito de dar conta do pluralismo que constitui seu saber profissional, formado por conhecimentos, concepções e experiências integrados à prática, às vezes, imperceptivelmente. Tal particularidade que envolve a docência pode auxiliar a explicar a percepção identificada nas entrevistas de alguns professores que aproximaram a boa docência do “dom” e da “vocação” ao encará-la como algo de cunho mais individual. Os

saberes que integram a profissão docente são diversos, muitos deles produzidos exteriormente e anteriormente ao ingresso na carreira, sendo provenientes de aprendizados familiares e escolares dos mais diversos - que contribuíram para seu desenvolvimento cultural -, de sua formação superior, da instituição em que atuam e da observação de seus pares. Essa gama de saberes e influências contribui para a constituição de sua própria experiência profissional. Durante o exercício da prática todos esses saberes estão envolvidos mesmo que a consciência sobre a presença de alguns nem sempre seja perceptível. Talvez a falta de compreensão sobre tudo o que está em jogo no momento do desenvolvimento do trabalho possa explicar as percepções que associaram o bom desenvolvimento do trabalho docente ao “dom” e à “vocação”. Por vezes, os discursos sobre a prática fazem com que ela pareça eminentemente intuitiva e produto exclusivamente das aptidões pessoais dos indivíduos, pois nem sempre as experiências de sua trajetória pessoal, por exemplo, são contabilizadas na hora de explicar as ações e as respostas dadas durante o ato de ensinar. Como se pode observar, nos discursos dos entrevistados, a atividade didática foi vista mais como uma aptidão, compreendida muito mais como resultado das escolhas de ordem pessoal e individual para as quais talvez a formação não é tão determinante assim.

Pierre Bourdieu (2014, p. 86) afirma que os professores e os futuros professores concordam em desprezar a pedagogia, um dos saberes mais ligados ao que fazem e ao que terão que fazer. As tentativas em se inserir uma disciplina “escolar” no ensino superior são percebidas como um atentado à dignidade ou como incompatível com suas virtudes intelectuais. Aquele que ensina coisas básicas mais próximas do âmbito prático, como, por exemplo, técnicas de realização do trabalho intelectual ou elaboração de fichas e de referências, estaria abdicando de sua autoridade de mestre. As afirmações do professor da FM exemplificam tal tendência:

Entrevistado: Olha, eu fiz pós-graduação, doutorado, e tinha lá pedagogia...ridículo! Como preparar um Power Point...tá brincando comigo, né? (risos)...A aula tem que durar 45 minutos com introdução....Ah, nada a ver, né?

Pesquisadora: É, a percepção que geralmente se tem sobre a Pedagogia parece estar ainda muito vinculada ao aprendizado de aspectos técnicos. Os antigos manuais de formação de professores eram em sua maioria sobre como o professor deveria usar sua voz, como você deveria organizar a lousa...

Entrevistado: Isso, isso! Mas eu acho que é piorado! Porque ninguém falou de impostação de voz, de arrumar a lousa de...é a mesma coisa do Power Point, na minha cabeça foi uma aula ridícula! E, assim, é curioso, muito muito curioso...

A menção feita pela pesquisadora durante a entrevista diz respeito aos antigos manuais pedagógicos que serviam para formar os professores e foram analisados por Silva (2005). A autora faz a incursão por um vasto e rico material elaborado para dar sustentação à formação docente, tendo como objetivo depreender os conhecimentos que fundamentaram os modos pelos quais a escola foi concebida e quais os saberes foram privilegiados e vistos como necessários aos professores que iriam atuar nas instituições educativas. Alguns dos materiais analisados por ela, ao sugerirem maneiras de “ensinar a ensinar”, advertiam e aconselhavam maneiras de impostar a voz - que não deveria ser monótona, mas também não deveria ser exagerada - e, além disso, sugeriam dicas práticas sobre a articulação de certas palavras, o uso da língua vernácula, o uso da lousa entre outros. A crítica feita pelo docente da FM incidiu exatamente sobre o teor muito prático, técnico e, por isso óbvio, da disciplina cursada por ele durante a pós-graduação em medicina na matéria que buscava oferecer os conhecimentos necessários para ensinar, e foi vista como desnecessária mesmo que suas preocupações com o ensino estivessem fortemente vinculadas à competência para fazer bom uso dos aparatos tecnológicos e que o conteúdo da matéria contemplasse exatamente tais aspectos. Mesmo considerando o uso das tecnologias como o “futuro” para a superação de práticas “arcaicas” e “medievais” que ocorrem na Faculdade de Medicina, ser ensinado sobre um saber tão utilitário, segundo ele, é completamente desnecessário e a experiência foi vivida como uma espécie de afronta.

Sinceramente do ponto de vista didático o que acontece hoje na Faculdade de Medicina é medieval, arcaico. Acho que tantos mecanismos hoje eletrônicos que a gente não utiliza, a gente não utiliza e a gente podia ter tranquilamente um material didático enorme aí que o aluno pudesse até ver em casa. Acho que em muita coisa esse contato é importante, mas eu acho que muita coisa podia ver em casa. Não precisa ir lá na faculdade presencial, vai. Não tem necessidade. Eu acho que isso...eu posso tá sendo injusto hoje com a Faculdade de Medicina mas pelo que eu vejo eu não sou, pelo que eu vejo falta bastante coisa.

Florestan Fernandes (1994, p. 128-129), ao relatar sua experiência como aluno do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, recorda-se das maneiras como as relações entre seus professores - muitos deles estrangeiros e integrados à USP durante a sua criação no que ficou conhecido como “Missão Francesa” - e os alunos eram estabelecidas durante o período em que esteve na graduação.

Os candidatos às ciências sociais, por exemplo, faziam um exame escrito e um exame oral de sociologia (na arguição oral, diante dos dois Bastides e de outro professor do qual não me lembro, coube-me discutir

um trecho de *De la division du travail social*). Mas todos sabíamos que o pré não cumpria tal função e que o carro caminhava adiante dos bois, esmagando os estudantes. O que nos impunha uma paradoxal saída: o recurso do autodidatismo intensivo, às vezes supervisionado e orientado pelas cadeiras! O salto no escuro era a regra; o jogo, no entanto, era limpo, embora o desafio fosse tremendo (Grifo nosso).

O autor ainda complementa o relato apontando a visão que os outros docentes tinham daqueles que tentavam de alguma forma facilitar a compreensão dos alunos, oferecendo-lhes meios para que se desempenhassem melhor durante as aulas:

Os cursos eram *monográficos* – só o professor Hugson, que me lembre, ficava no *petit a, petit b*, do ensino básico, e era, por isso, ridicularizado em público pelo professor Maugüé. Os professores assistentes acompanhavam a toada, movendo uma guerra sem quartel aos manuais e ao *ensino geral*. Pela organização dos cursos, essa seria a função do pré, onde nós deveríamos adquirir o conhecimento básico.

Ser ridicularizado por facilitar os conhecimento ou ver as “aulas de pedagogia” como desnecessárias não foi uma particularidade dos docentes da época de Florestan Fernandes, tampouco dos docentes do curso de medicina da Universidade de São Paulo. No excerto abaixo, fruto de memorial circunstanciado, observamos o juízo feito acerca dos conhecimentos pedagógicos por um professor da Faculdade de Educação, que nos tempos de estudante de graduação passou a cursar as matérias para concluir a licenciatura vendo-as como desnecessárias:

Como quase todo aluno da Filosofia, em meu tempo, a necessidade de se cursar a Licenciatura na FEUSP era vista como perda de tempo. Jovens pretensiosos, achávamos que nos ocuparíamos com questões de menor importância durante todo o tempo que passássemos ali, coisas que seríamos capazes de deduzir, à moda cartesiana, sem que fosse preciso lá estar. Imaginávamos, simplesmente, não precisar de tais discussões ou estudos, pois a Filosofia bastaria a si mesma. Foi com esse espírito que me dirigi às primeiras aulas.

As ponderações de Florestan Fernandes e dos docentes da FE e da FM sobre os conhecimentos pedagógicos sustentam-se pelo pressuposto de que a universidade deve distanciar-se de qualquer transmissão de conhecimento que possa sugerir alguma aproximação da universidade com o que é desenvolvido pelas escolas de educação básica. Tal compreensão, segundo André Chervel (1990, p. 179-180), ancora-se no

entendimento de que a pedagogia está muito mais próxima ao saber fazer e às metodologias, sendo a tarefa dos pedagogos a de arranjar métodos que permitam aos estudantes a assimilação rápida dos conteúdos produzidos externamente à escola. Contudo, o autor defende o preceito de que a escola é um espaço de criação onde saberes são constituídos a partir das finalidades educativas relacionadas às diferentes faixas etárias e aos diferentes períodos históricos, constituindo-se como uma instituição onde as disciplinas são produzidas em relação direta com a cultura escolar.

A visão sobre o curso de Pedagogia e sobre os conhecimentos pedagógicos também sustenta a percepção que se tem sobre os estudantes que optam pela área de formação. Um dos entrevistados da FE assinala a diferença entre os estudantes da Pedagogia e os de outros cursos de Ciências Humanas, destacando a falta de costume com as leituras mais densas, com as quais eles parecem estar menos habituados, e a presença de um perfil militante entre os estudantes, que tem como resultado o esvaziamento dos aprendizados do conhecimento específico das disciplinas que integram seu “conhecimento duro” e sua “tradição educativa”. Segundo o docente, esses fatores contribuem para que a Faculdade de Educação seja vista pelas outras unidades da USP como uma unidade “café com leite”:

Esse trabalho com os textos duros, eu acho que falta um pouco na pedagogia. Eles não estão acostumados a pegar o touro à unha e ter que enfrentar o texto e ter que ler... “ah não eu não preciso, eu vou dar aula, pra mim é importante saber a PEC 55, saber...” eu brinco muito com os alunos da FE, eles têm um grupo no facebook da FEUSP e nunca tem nada teórico lá, é só político. Aí fico pensando, “você está falando aqui da revolução, você leu o capital?” Não leu! (FE_2008/B/3).

As explicações para a afirmação proferida pelo docente acima talvez encontrem resposta nas ponderações de Pierre Bourdieu (1989) quando o autor ressalta que a mesma hierarquia estabelecida entre as posições objetivas dentro da hierarquia das disciplinas está associada aos saberes ligados a elas, de modo que, as mesmas classificações que servem para categorizá-las servem, também, para categorizar aqueles que são seus alunos. Assim, ser teórico em demasia ou prático ao extremo definem o indivíduo, mas antes disso, definem a área da qual ele faz parte.

Em estudo acerca da visão de intelectuais sobre a formação em Pedagogia no Brasil, Cruz (2009) discute a posição do curso no campo acadêmico e assinala os questionamentos pelos quais a área passa, entre outros motivos, pela dificuldade em se nomear o saber produzido por ela, o que acaba por consolidar a ideia no senso comum de que lhe falta um saber próprio. A autora ressalta o problema identitário pelo qual

passa o curso, que é imerso em ambiguidades e contradições. Os sujeitos de sua pesquisa sublinharam o peso da formação teórica na graduação que realizaram, identificando a multiplicidade de saberes que constituem a Pedagogia dada a sua proximidade com as diferentes frentes disciplinares. Essa característica representa ora a força do curso, ora a sua própria fraqueza, pois, se por um lado seu caráter de ciência híbrida contribui para o acesso a conhecimentos teóricos advindos de diversas áreas do conhecimento, por outro, pode ocasionar a dispersão da própria Pedagogia por dificultar a afirmação de um estatuto teórico específico que atente tanto quanto deveria para os pressupostos práticos da formação de professores. Assim, apresentam-se algumas das concepções que se têm sobre o curso de Pedagogia, conseqüentemente, sobre seus alunos, bem como as dificuldades em se delimitar a especificidade do saber produzido pela área, que é, com frequência, percebida como transitando entre dois polos: um onde há a consideração de que ela deveria ser mais teórica e para isso deveria se apropriar com mais intensidade dos saberes advindos de outras áreas das ciências humanas; e outro que a compreende apenas como uma disciplina que deveria se responsabilizar por ensinar as práticas e as metodologias diretamente relacionadas à transmissão dos conteúdos, sendo as discussões teóricas sobre isso consideradas desnecessárias. Revelam-se, assim, as dificuldades em se articular ambas as visões sobre os conhecimentos educacionais, o que pode acabar por contribuir para as visões que associam a prática pedagógica ao “dom” e à “vocação”.

3. Conclusões

A presente investigação evidenciou algumas das concepções sobre ser professor no ensino superior e sobre a importância dada aos conhecimentos pedagógicos que transitam em diferentes unidades da Universidade de São Paulo. As entrevistas sugerem que há, também, entre os docentes universitários a compreensão de que o bom exercício da prática docente se associa ao “dom” ou à “vocação” para ensinar. Tais ideias pareceram, em certos momentos, serem suficientes para explicar o bom exercício da prática, além de substituírem os investimentos na formação pedagógica para o desenvolvimento da docência na universidade. Além das compreensões sobre o bom exercício da docência sugerirem a manifestação de capacidades inatas, que por isso prescindiriam de formação, houve também o entendimento de que os conhecimentos pedagógicos associam-se muito mais às habilidades técnicas e metodológicas que, aparentemente, podem ser facilmente deduzidas sem que para isso sejam necessárias

formações específicas sobre a educação. Assim, dominar os saberes da disciplina que vai lecionar seria suficiente. Os dados também sugerem certa iniciativa por parte dos docentes de distanciarem-se do que consideram demasiadamente “escolar”, ou seja, de conhecimentos que façam com que a docência no ensino superior possa assemelhar-se àquilo que é desenvolvido pelas escolas de educação básica. Tal entendimento evidencia a ideia que se tem da escola como sendo um espaço apenas de reprodução de saberes produzidos exteriormente a ela, imagem da qual os docentes universitários pretendem se distanciar.

4. Principais referências

BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Editions de Minuit, 1989.

_____. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229, 1990.

CRUZ, Gisele Barreto da. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-2009, set./dez. 2009.

FERNANDES, Florestan. Ciências sociais: na ótica do intelectual militante. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 123-150, 1994.

SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). *Tese de Doutorado*, FEUSP, 2006

TARDIF, Maurice; RAYMOND Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.* v. 21, n. 73, Campinas, dez. 2000.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA DO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO: PERSPECTIVAS DOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Julia Barbosa, GENEROSO, Universidade de São Paulo (USP)

Noeli Prestes Padilha, RIVAS, Universidade de São Paulo (USP)

Leticia Silva, OLIVEIRA, Universidade de São Paulo (USP)

Cristina Cinto Araújo, PEDROSO, Universidade de São Paulo (USP)

Eixo 04: Formação de professores da educação superior

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

julia.generoso@usp.br

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar como os egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), nível mestrado, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto avaliam suas experiências e a relevância que Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento e Ensino (PAE) teve em suas formações. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, que tem como corpus da pesquisa os questionários enviados aos participantes da pesquisa, os egressos do PPGEdu no período de 2013 a 2019. A problemática desta investigação justifica-se diante da ênfase dada aos Programas de Pós-Graduação na formação do pesquisador, tendo em vista os dilemas da formação do professor universitário, indaga-se a respeito dos limites e possibilidades da formação pedagógica oferecida por meio do estágio supervisionado em docência para os pós-graduandos (CANTANO, 2017; CUNHA, 2019; CONTE, 2013; KRASILCHIK, 2008; PIMENTA e LIMA, 2017; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; RIVAS, 2013; RIVAS e SILVA, 2020). Os egressos apontam que o estágio é, de modo geral, um momento de articulação da teoria e prática. A experiência é vista como um aprimoramento ou primeiro contato que possuem em relação a sua formação para a docência no ensino superior, no entanto, mesmo diante da consolidação do estágio em docência na pós-graduação, percebe-se que ainda existe uma carência de elementos que contemple elementos voltados à formação pedagógica dos pós-graduandos, no entanto, mesmo diante das limitações que o estágio possui, este pode se constituir em um espaço de superar a desvalorização dos saberes pedagógicos na universidade (PIMENTA; LIMA, 2017; PIMENTA, 2012; ZABALZA, 2014; LIMA; LEITE, 2019).

Palavras-chave: Estágio; Pós-Graduação; Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

1. Introdução

A condição para atuar como docente no ensino superior brasileiro está consubstanciada no artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que aponta como exigência para exercer esta função a titulação em um curso de pós-graduação, todavia no artigo 65 retira a obrigatoriedade da prática para a educação superior, como pode ser observado no trecho: “a formação docente, exceto para a educação superior,

incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Nesse contexto, Conte (2013) e Veiga (2006) apontam que o docente universitário vem sendo preparado e não formado, prioritariamente, pelos programas de pós-graduação.

Os estudos acerca da formação pedagógica do pós-graduando (CANTANO, 2017; CONTE; 2013; CUNHA, 2019; KRASILCHIK, 2008; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; PIMENTA e ANASTASIOU, 2017; RIVAS, 2013; RIVAS e SILVA, 2020) indicam que a pós-graduação, locus privilegiado para a formação do professor universitário, tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber, enfatizando a pesquisa e tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser um bom professor basta saber os conteúdos de sua disciplina.

Na Universidade de São Paulo (USP), a formação para a docência na pós-graduação tem se fundamentado, institucionalmente, no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e da Comissão de Formação Didático Pedagógica¹. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP) é organizado em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência, com duração mínima de um semestre cada. (CANTANO, 2017; CONTE; 2013; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019; RIVAS et al, 2016). O Programa objetiva aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação. O Programa tinha o intuito de manter os níveis de qualidade do ensino ofertado pela instituição e minimizar os impactos da falta de preparação pedagógica e oportunizar uma aproximação dos pós-graduandos com as questões referentes ao ensino.

Os pós-graduandos encontram no PAE um espaço direcionado à formação de professores para o Ensino Superior, os auxiliando na construção e apropriação de metodologias de ensino, acesso à disciplinas cujo foco são os processos de ensino-aprendizagem, bem como promover avanços na qualidade do ensino universitário, instituindo um espaço de formação pedagógica e reflexão sobre a prática docente. De acordo com Rivas et. al (2016), as duas etapas do PAE, Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência, articuladas e interdependentes, permitem ao pós-graduando aproximações com os aspectos políticos, teóricos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, estes conteúdos

¹ A Comissão de Formação Didático Pedagógica, dentre suas atribuições, oferece um curso intitulado: “Docência no Ensino Superior: uma primeira aproximação”. Criado em 2017 para atender uma demanda dos pós-graduandos de conhecimentos pedagógicos voltados para atuação na docência universitária, cabe ressaltar que este curso não vale como Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE e possui 8 horas de duração. Em 2019, o curso foi reformulado e ofertado na modalidade a distância.

possibilita uma aproximação com os saberes da docência, que os futuros professores precisam vivenciar no que se refere aos aspectos pedagógicos e didáticos.

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino torna-se portanto um meio de preparar os pós-graduandos para a atuação em sala de aula, contribuindo à sua formação docente, opondo-se às ideias de que para a docência bastam-se os conhecimentos específicos da área de pesquisa do docente, pois como demarcado por Pimenta (2012) é imprescindível para a formação docente um processo que mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

No entanto, mesmo diante de uma maior preocupação com a formação docente, grande parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, espaço de formação do professor universitário, desenvolve principalmente os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa, desenvolvendo assim a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

O Estágio de Docência representa para os pós-graduandos um espaço de construção e aproximação dos saberes pedagógicos sistematizados e organizados na realidade da sala de aula de uma disciplina no curso de graduação, além de romper com a perspectiva de formação voltada somente para os conhecimentos específicos de sua linha de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2017). É de extrema importância um espaço presente na formação dos pós-graduandos que procure auxiliar com os saberes docentes. É essencial o amparo institucional, já que a formação docente não se baseia fundamentalmente na transmissão de conteúdos, uma vez que os saberes pedagógicos são essenciais para sua atuação enquanto professores universitários. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Nos programas de pós-graduação, a formação para a docência tem espaço reduzido, dada a ênfase nas pesquisas científicas, nas produções acadêmicas, nas avaliações de produtividade e qualidade docente. Assim, a possibilidade de aproximação com os saberes que constituem o campo epistemológico da docência, ocorre de forma escassa por meio do PAE (CANTANO, 2017; CONTE; 2013; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019; RIVAS et al, 2016). Diante disso, este trabalho buscou investigar como os egressos do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), nível mestrado, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto avaliam suas experiências com o Estágio Supervisionado em Docência.

Na parte inicial deste texto abordaremos o referencial teórico, no qual faz-se um breve panorama acerca do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e estágio docente no âmbito da pós-graduação, na busca por contextualizar os espaços de formação pedagógica que os pós-graduandos possuem na sua trajetória. Busca-se ainda discutir a práxis pedagógica em uma perspectiva materialista sócio-dialética, onde se estabelece uma relação indissociável entre teoria e prática na Etapa de Estágio Supervisionado em Docência e as experiências apontadas pelos monitores/ estagiários por meio das respostas do questionário, possibilitando reflexões e contribuições para a compreensão do significado do estágio em suas formações.

2. O Estágio Supervisionado em Docência na formação pedagógica dos pós-graduandos:

O Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de 3 de dezembro de 1965 (CFE 2005) aponta que a formação dos docentes para a educação superior é um dos requisitos dos cursos de pós-graduação. Assim, o parecer determina o que os programas de pós-graduação são os responsáveis pela formação dos docentes universitários, no entanto, não delineiam a concepção de docência e os saberes necessários para esse nível de ensino. Desta forma, Pacheco (2003) relata a omissão da legislação educacional brasileira pela carência de suporte legal acerca da formação pedagógica para a docência na educação superior.

A Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), coloca o estágio de docência como “(...) parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (BRASIL, 2010, p. 32). Ainda neste sentido, salienta-se que no ano de 1999, a Capes estabeleceu a obrigatoriedade do estágio de docência nos cursos de graduação para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS).

A portaria nº 52/2002, entre outras medidas, acrescenta um novo artigo ao texto, com a intenção de aperfeiçoar a orientação dos programas de pós-graduação durante a implementação do estágio de docência (BRASIL, 2002). Destaca-se que, na Universidade de São Paulo (USP), antes mesmo da normatização da CAPES, foi estabelecido, por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) que ofertava bolsas de monitoria para os pós-graduandos como parte de sua formação pedagógica.

No entanto, não existe uma obrigatoriedade nos currículos dos pós-graduandos que abordem os conhecimentos indispensáveis para o magistério no ensino superior, tendo em vista que o estágio é indispensável somente para bolsistas da Capes. Nesta

perspectiva formativa, Pimenta e Almeida (2011, p.25) afirmam que a formação docente do professor universitário apresenta um paradoxo em relação à formação dos professores da educação básica, uma vez que essa exige a comprovação de horas destinadas tanto a teoria quanto a práticas voltadas aos saberes docentes, enquanto ao professor universitário, que forma os professores da educação básica, “não é exigida competência acadêmica para ensinar”, e em decorrência dessas circunstâncias, como as autoras pontuam, a preparação dos docentes acaba sendo voltada à pesquisa, e o ensino “acaba sendo uma decorrência das demais atividades”. Desta forma, para a formação do professor universitário são destinadas poucas horas ao ensino, principalmente quando comparamos com a graduação que exige diversas horas de estágio no “chão da escola”, enquanto na pós-graduação, que forma os professores, só se exige saber o conteúdo.

Cunha (2010) aponta para a característica peculiar da formação do docente que atua no nível superior, pois, diferentemente dos demais docentes, este toma como base profissional sua formação inicial, tendo em vista que historicamente “a ideia de quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior” (p.26). Nesse sentido é clara a desvalorização dos saberes pedagógicos, pois estes acabam sendo relegados a um segundo plano, e o conteúdo específico assume uma posição superior ao conhecimento pedagógico na formação dos professores.

Pimenta e Anastasiou (2017) discutem que se tornar um especialista em determinada área não é garantia que se tornará um bom professor, tendo em vista que a pesquisa e a docência exigem saberes específicos. Cunha (2009, p. 82) corrobora essa perspectiva afirmando que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática”. Desta forma, Corrêa e Ribeiro (2013) apontam que o estágio é de suma importância para a formação pedagógica dos pós-graduandos, além disso, ressaltam que esse aspecto formativo não precisa ser obrigatório, e sim incentivado por meio das avaliações dos programas de pós-graduação e das diretrizes para o ensino superior.

As pesquisas sobre formação pedagógica dos pós-graduandos demonstram a importância do estágio ser validado como um momento de práxis, que supera a dicotomia entre teoria e prática (RIVAS, SILVA, 2020; PIMENTA, LIMA, 2017; ZABALZA, 2014). Pimenta (2012) afirma que ao contrário do que se discutia, o estágio não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente. Assim, Pimenta e Lima (2017, p. 30) afirmam que o estágio em docência deve ter a finalidade de aproximar os pós-graduando da realidade na qual atuará, de modo que possibilite a preparação e reflexão para o que está por vir, entretanto, “a prática pela prática e o emprego de

técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem a teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que, frequentemente, os alunos afirmam que ‘na minha prática a teoria é outra’.”

A concepção de *práxis*, que segundo Frigotto (1990, p. 81), apresenta duas dimensões, a teoria e a ação, que são indissolúveis, “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar a realidade”. O conhecimento se dá *na* e *pela* práxis; a *práxis* é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da sociedade, assim, não basta entender e representar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis) (Vázquez, 1968).

Segundo Konder (1992, p. 115).

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

As discussões que envolvem esse tema demonstram-se de caráter atual, haja vista que pós-graduandos de *stricto sensu*, recebem a oportunidade para lecionar no ensino superior. Desta forma, o estágio de docência equivale, em sua maioria, a uma ponte estabelecida entre os conhecimentos teóricos e a prática docente nesse nível de ensino. (LIMA; LEITE, 2019, p. 755). Apesar dessas circunstâncias, não existe uma exigência que faça o pós-graduando se apropriar de conhecimentos básicos fundamentais ao exercício de lecionar, na mesma medida percebe-se a ausência de incentivos para que participe de processos de formação sistemática, sendo estes capazes de auxiliar na construção de uma identidade docente (LIMA; LEITE, 2019, p. 759).

Desta forma, compreendendo o ensino como uma atividade complexa que exige dos professores uma formação que supere o desenvolvimento de habilidades técnicas, ou o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico. Isto posto, a formação pedagógica “não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém, engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na atividade da docência” (RIVAS, 2013, p. 5).

3. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1997), de natureza exploratória, que tem como corpus questionários, constituído por questões dissertativas e de múltipla escolha, enviados aos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP),

nível mestrado, no período de 2013 a 2019. Em 2019 o PPGEdu contava com 122 egressos, o questionário foi enviado para todos os mestres titulados pelo programa, entretanto obteve-se o retorno de 50 respondentes, e dentre os respondentes, ressalta-se que apenas 28 fizeram parte da Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE.

Cabe ressaltar que o projeto foi inserido na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, após a sua aprovação, foram enviados para os participantes da pesquisa o questionário e o termo de esclarecimento sobre o estudo e garantia do anonimato, assim, os participantes desta pesquisa serão mencionados numericamente para que seja mantido o seu anonimato.

4. Resultados e discussão

As discussões sobre modelos de formação pedagógica dos pós-graduandos tem sido um dos temas centrais em debates que envolvem esse nível de ensino. Cabe destacar que em áreas como a de Educação, “é muito comum que os pós-graduandos já tenham formação e experiência docentes antes do ingresso no mestrado ou doutorado. Mas pouco se sabe sobre as repercussões da pós-graduação nas suas práticas pedagógicas e na carreira” (ZAIDAN et al, 2011, p. 130). No entanto, cabe ressaltar que a formação tem caráter complexo e tem uma estreita relação com o tempo e o lugar que se realiza, consequentemente uma profissão se aprende em espaços e territórios múltiplos, envolvendo maior dificuldade (PIMENTA, 2012).

Pimenta (2012) também discute que a identidade profissional se baseia no significado atribuído por cada professor, já que estes concedem valores particulares às atividades docentes do seu cotidiano, assim como também se constroem nas relações com outros profissionais. Consequentemente, ser professor é uma constante construção, nesse sentido é fundamental compreender que “a identidade do profissional da educação não é, pois, algo estático, fixo e não suscetível de mudanças. Pelo contrário, é um dado mutável, dinâmico” (BRZEZINSKI, 2002, p. 122). À vista disso, entendemos que as falas dos participantes da pesquisa retratam um momento específico da construção de suas identidades profissionais.

Tendo em vista essas colocações, e considerando especialmente a individualidade de cada pós-graduando, analisamos como os egressos do PPGEdu avaliam suas experiências em relação a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE. De acordo com as respostas obtidas dos egressos, o estágio é, de modo geral, apontado como a articulação de teoria e prática. A experiência é vista como um aprimoramento ou primeiro contato que possuem em relação a sua formação para a

docência no ensino superior, no entanto, mesmo diante da consolidação do estágio em docência na pós-graduação, percebe-se que ainda existe uma carência de elementos que contemple elementos voltados à formação pedagógica dos pós-graduandos (LIMA; LEITE, 2019; PIMENTA; LIMA, 2017).

O participante 16 afirmou que o estágio contribuiu para sua formação, entretanto que é preciso considerar que a educação se constitui como área do conhecimento. “Sendo assim, além dos conhecimentos específicos, é primordial ter conhecimentos pedagógicos, aqueles necessários para docência, neste sentido o programa PAE trás a fundamentação teórica, não devemos parar apenas no PAE”. Nesse sentido, percebe-se que a relação entre a Etapa de Preparação Pedagógica e a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência representa um “um abrir de olhos” acerca da importância dos saberes pedagógicos para a formação docente, uma possibilidade de perceber as questões que permeiam à docência e assim procurar transformações para a universidade contemporânea, produzindo mudanças em suas práticas e implementando políticas que auxiliem em maior valorização da qualificação do trabalho docente (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Outros participantes apontam que “a oportunidade de acompanhar uma disciplina desde seu planejamento até sua realização é uma experiência muito rica (...) e nos possibilita o primeiro contato com a docência no ensino superior.” (P.40), já o participante 25 aponta como o estágio contribuiu para refletir sobre as atividades docentes, nesse sentido, o 13 discute sobre a importância de acompanhar a rotina de um docente, considerando esta sua futura área de atuação.

O estágio em docência também representa a primeira experiência de muitos alunos, enquanto futuros profissionais que irão atuar ou já atuam nas Instituições de Ensino Superior, sendo elas públicas ou privadas. Pimenta e Lima (2017) corroboram com esta afirmação e apontam a relevância da inserção dos estagiários em seu futuro ambiente de trabalho, já que isso permite refletir e analisar mais profundamente a realidade na qual estão adentrando, todavia, eles também pontuam que este estágio deve vir acompanhada de uma reflexão crítica, em uma relação dialética entre teoria e prática.

Já os participantes 38 e 45 vê no estágio uma “oportunidade de conhecer e pensar sobre a elaboração de cursos, ementas e aulas para esse nível”, destacando a importância de dar luz ao outro lado do processo de ensino e aprendizagem, já que sempre ocupou a condição de aluno, também é apontado que por meio do estágio foi possível “ter contato com o Ensino Superior de outro ponto de vista que não só como aluna”.

Além disso, a experiência do estágio possibilitou entender as disparidades entre a docência no ensino superior e educação básica, assim, esta etapa se tornou “essencial para compreender a organização do trabalho docente no ensino superior” (P.47). Outros participantes (P.6, P.30 e P.32) também discutem como o estágio proporcionou uma nova visão sobre a docência, do ponto de vista do ensino superior, desde o planejamento até a avaliação dos alunos, que é diferente do público com o qual sempre trabalharam na educação básica.

O estágio, por si só, pouco acrescentaria ao aperfeiçoamento dos alunos se as práticas não estivessem conectadas com seus conhecimentos teóricos. Desta forma, as situações que os pós-graduandos vivenciam no decorrer dele devem direcionar a uma retomada das matérias acerca da formação de professores, para esclarecer dúvidas entre o aprendido em sala de aula e a experiência no estágio, refletindo sua atuação docente (PIMENTA; LIMA, 2017).

É imprescindível evidenciar, que como a maioria dos egressos advém de cursos de licenciaturas, estes por sua formação inicial, acabam por entender como os saberes da docência são fundamentais para atuação enquanto professores universitários, entretanto, tal perspectiva demonstra a necessidade de implantação de programas voltados à formação pedagógica dos futuros profissionais da educação no ensino superior, uma vez que “os programas de aperfeiçoamento pedagógico têm um efeito essencial para que o ensino de graduação e pós-graduação passe a ser componente dinâmico e inovador do ensino superior” (KRASILCHIK, 2008, p. 33).

Esses momentos se constituíram em contextos ricos em aprendizagens para a pós-graduandos, visto que essa integração entre graduação e pós-graduação, de acordo com Lima al. (2015), contribui para despertar no futuro professor uma consciência crítica e facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem, além de favorecer a troca de experiências, permitindo ao pós-graduando refletir sobre a articulação de conhecimentos, ao mesmo tempo em que observa como o docente orienta seus alunos.

5. Considerações finais

Acreditamos que a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência contribua de maneira expressiva na formação pedagógica dos pós-graduandos, uma vez que os dados apontam que esta vivência representa o primeiro contato com a docência no ensino superior, favorecendo a compreensão da organização do trabalho docente e dos conhecimentos pedagógicos. Cabe ressaltar que o estágio ainda possui limitações, visto que muitas vezes, este é o único momento que o pós-graduando tem a sua formação voltada para a docência, já que os programas de pós-graduação têm se voltado à

formação do pesquisador, e consequentemente se tornando distantes da formação pedagógica (CANTANO, 2017; CONTE, 2013; PIMENTEL, MOTA e KIMURA, 2007; RIVAS, 2013).

Desta forma, diante do atual contexto da pós-graduação é fundamental que se tenham componentes curriculares e condições para o desenvolvimento de um diálogo mais aprofundado entre o estágio e a parte teórica da pedagogia universitária, uma vez que o estágio, por si só, pouco acrescenta ao aperfeiçoamento dos alunos se as práticas não estiverem conectadas com seus conhecimentos teóricos. No entanto, mesmo diante das limitações que o estágio possui, este pode se constituir em um espaço de superar a desvalorização dos saberes pedagógicos e um “abrir de olhos” para as questões que permeiam os saberes que constituem o campo epistemológico da docência.

6. Referências

BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 ago. 2000. Seção 1, p. 30-31.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANTANO, M. M. R. **Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação: análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

CONTE, K. M. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. In: Cadernos de Pedagogia Universitária USP. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, set. 2008.

_____. **A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum**. Educar em Revista, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. (2013). **A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu**. Educação e Pesquisa, 39, 319-334.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional São Paulo: Cortez Editora, 1990.

KRASILCHIK, M. **Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças**. Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

LIMA, J. O. G. D.; LEITE, L. R. **O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2020.

PACHECO, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez , 2012.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo**. In: _____. Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 5ª Edição, 2017.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M.. **Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 41, p. 161-164, 2007.

RIVAS, N. P. P. **A Formação pedagógica de professores universitários: tessituras e significados a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9078_4904.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

RIVAS, N. P. P., SILVA, G. M.; GONÇALVES, M. F. C.; SCARPINI, N. A. M. **O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo: desafios e contribuições para a formação docente**. In: Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem, 2016.

RIVAS, N.P.P.; DA SILVA, G.M. **Desafios na formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação**. Revista Diálogo Educacional,[S.l],v.20,n.65,jun. 2020.Disponível e:m<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26426>.Acesso em: 16 jul. 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**. São Paulo; 2019. Disponível em:

https://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20PAE%20-%2029_05_2019.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1968.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária** São Paulo: Cortez , 2014.

ZAIDAN, S.; CALDEIRA, A. M. S.; OLIVEIRA, B. J.; SILVA, P. G. C. D. (2011). **Pós-Graduação, saberes e formação docente**: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). Educação em Revista, 27, 129-160.

NARRATIVAS EM TEMPOS DE MUDANÇAS: AFINAL O QUE NOS CONTAM OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS?

Christianne Barbosa Stegmann*

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

e-mail:cbstegmann@gmail.com

Elvira Cristina Martins Tassoni***

Doutora em Educação pela UNICAMP e docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

INTRODUÇÃO

O ensino superior enfrentou importantes transformações, notadamente a partir as últimas décadas do século passado e nas primeiras décadas do século XXI.

Segundo Zabalza (2004) está em curso uma mudança de cenário. Inserida no contexto da sociedade do conhecimento, a universidade se modifica e revê seu papel e seus fins. Segundo o ponto de vista do autor, a universidade precisa renovar o seu sentido e sua missão, alicerçada nos seguintes pontos: 1. Assumir uma nova visão do aluno e do processo de aprendizagem em seu conjunto. 2. Estabelecer objetivos a médio e longo prazo. 3. Manter uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal. 4. Atualizar e dinamizar os conteúdos do currículo formativo. 5. Dinamizar o âmbito das metodologias empregadas. 6. Propiciar cenários contínuos de formação. 7. Incorporação ao currículo de atividades formativas extracurriculares.

Tais mudanças incidem diretamente ao que é esperado de seus professores, que precisam assumir funções muito distantes daquelas restritas ao seu campo específico de conhecimento: ampliação das funções tradicionais; exigência de maiores esforços no planejamento, no projeto e na elaboração das propostas docentes; aumento da burocratização didática entre outros.

E não paramos por aí.

Mais recentemente os desafios que se colocam para a educação de ensino superior em uma sociedade em transformação atingem, sobretudo o professor e sua prática pedagógica.

No Brasil, esse nível de ensino superior passou por realinhamentos quanto ao seu papel em uma sociedade com novas demandas; enfrentou e enfrenta o desafio da expansão, da diversidade, da inclusão, da flexibilização e, mais recentemente, da hibridização.

Sabemos que a educação institucionalizada tem como tripé fundamental o professor, o aluno e o processo pedagógico.

A presente pesquisa pretende lançar o olhar para um pilar desse tripé: o professor. Tratamos aqui do professor universitário, aquele sobre o qual recai a difícil tarefa de enfrentar, na cotidianidade da sala de aula, os desafios impostos pelas transformações da profissão. Assim, objetivo principal é buscar compreender os impactos que profundas transformações na profissão exercem sobre a professoralidade do docente do ensino superior e sobre sua identidade profissional.

Sabe-se que o professor não é o único agente responsável pela transformação que as demandas sociais exigem da universidade nos dias atuais, mas o professor é o depositário das expectativas advindas não apenas dos alunos como de outros setores da sociedade que legitimam o seu papel.

Em momentos de transformações tão profundas, identidades profissionais são reconfiguradas. E novos saberes são construídos nas experiências vividas e compartilhadas. Experiências que devem ser contadas para que possam ser ressignificadas no coletivo da profissão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cunha (2010) já discutia os saberes necessários à prática docente, os quais são produzidos a partir das experiências dos professores, em sua multiplicidade de percursos formativos e na heterogeneidade da ação docente. A autora elencou sete saberes relacionados a seguir: com o contexto da prática pedagógica, com o contexto sócio-histórico dos alunos, com o planejamento das atividades de ensino, com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, com a avaliação da aprendizagem e aqueles

referentes à dimensão relacional coletiva das situações e dos processos de trabalho e dos processos de formação.

Em um determinado contexto histórico, todos esses saberes se entrelaçam aos anseios e expectativas daquela determinada sociedade.

Assim posto, até pouco tempo, toda a prática docente estava orientada para a transmissão do conhecimento, sendo o professor o único detentor da versão oficial dos fatos e saberes. Desde o planejamento das atividades de ensino, passando pelos recursos metodológicos e processos de avaliação, tudo seguia tal racionalidade e compunha a professoralidade do docente do ensino superior.

Outros referentes profissionais também estavam postos na prática docente. Não são raros os relatos de professores que apoiavam suas decisões pedagógicas nos elementos da tradição, ou na reprodução de práticas por eles vivenciadas nos bancos de escola.

Como afirma Cunha (2016, p.94)

As pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes em apontar que os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte de sua configuração profissional. Essa condição é mais presente quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério.

Essas referências profissionais, apesar de continuarem compondo o imaginário profissional dos professores, parecem estar se desvanecendo – ou melhor – parecem não mais servir como modelo a ser seguido. Isso acontece porque as últimas décadas trouxeram importantes transformações e anunciaram novos questionamentos para o docente universitário.

Na esteira das mudanças que atingem a sociedade, o mundo do trabalho e, por consequência, a universidade – cuja uma das funções é a preparação para o trabalho – o papel da educação superior e sua relação com a sociedade, se alterou.

Algumas condições contemporâneas da educação superior apontam para os movimentos que atingem esse nível de ensino na atualidade: a) mudança de paradigma a respeito do conhecimento e sua produção; de uma racionalidade técnica e dicotômica típica da modernidade, para uma lógica da complexidade, onde o conhecimento é um recurso fluido, histórico, datado, contextualizado e em constante mudança e expansão; b) crescente ampliação das tecnologias digitais e sua implicação nas formas de ensinar e aprender no espaços acadêmicos. Uma vez que a informação está acessível a todos que tenham a curiosidade de buscá-la, sua mera disseminação e transmissão já não faz sentido como função da educação escolarizada. A diferenciação entre informação e

conhecimento passa a ser fundamental para se (re)pensar o papel das instituições de ensino, em especial no ensino superior, interagindo com a ideia do conhecimento em movimento, sempre relativo e mutável; c) mudanças no mundo do trabalho e no entendimento das profissões, bem como a imprevisibilidade dos trajetos que afetam sobremaneira os estudantes do ensino superior em busca de formação profissional. (CUNHA, 2016; SANTOS, 2008). Até bem pouco tempo, perpassava a impressão àqueles que se dirigiam ao ensino superior de que este existia somente para oferecer formação profissional. Desde muito cedo, nossos jovens no ensino médio precisavam escolher a carreira a seguir a fim de melhor se prepararem para o ingresso nas instituições de ensino superior, em especial as públicas onde a densidade competitiva é maior. Restringia-se assim a visão de mundo das futuras gerações em prol de uma visão profissional. Por sua vez o ensino superior é amarrado por uma “matriz profissionalizante” direcionada às profissões regulamentadas, as quais abarcam quase 80% dos alunos matriculados em cursos de graduação, segundo dados do INEP. No entanto, isso começa a mudar... “tratamos com uma geração que adivinha insegurança no seu futuro profissional, que confia pouco nos conhecimentos que a educação superior lhe aporta e precisa apostar na capacidade de continuar aprendendo”. (CUNHA, 2018, p.93).

Isso advém de mudanças no mundo trabalho, em especial na noção de empregabilidade, a qual exige do indivíduo flexibilidade para atuar em diferentes áreas e realizar múltiplas tarefas, bem como a habilidade de aprender ao longo da vida profissional, uma vez que as mudanças são quase diárias e de aplicabilidade imediata.

Isso posto, as referências profissionais que serviam de alicerce para a prática pedagógica e para a identidade do docente no ensino superior, já não compõem uma base segura na qual a professoralidade pode se apoiar. Com inspiração em BOLZAN e ISAIA (2006), POWACZUK e BOLZAN, (2009), POWACZUK (2012) e CUNHA, (2018) compreendemos a professoralidade como o processo pelo qual se aprende a ser professor ao longo da vida e no exercício da profissão. Uma construção do sujeito-professor. Considerando, portanto, os novos desafios que estão postos, compreendê-los pode fornecer caminhos para o entendimento das novas bases de referência profissional.

Powaczuck e Bolzan (2009) em estudo realizado a respeito da construção da professoralidade docente no ensino superior apontam nessa mesma direção e discutem a necessidade da reflexão compartilhada para tal construção. Segundo as autoras, ao dividirem o mesmo lócus profissional e, portanto, as mesmas diretrizes, incertezas, anseios e inseguranças, os professores são capazes de formar um conjunto único, pertencente àquela situação, mas que compõe a experiência de cada um. Assim,

Tal perspectiva possibilita pensar a professoralidade a partir da atividade realizada pelo sujeito para produzir-se como professor, na qual se faz necessário a adoção de meios e procedimentos com vistas a assunção do ofício docente. Uma produção particular, mas não solitária, se constituindo a partir das redes de relações tecidas nos diferentes contextos profissionais de atuação docente. (POWACZUCK; BOLZAN, 2009, p.8769).

Portanto, a professoralidade precisa da reflexão compartilhada de saberes, tanto entre os pares, mas também com os alunos e com todos os agentes que dividem o espaço educativo.

Ainda sobre a professoralidade, o fazer-se professor, Bolzan e Isaia (2006, p.499) salientam que

Estes aspectos compõem o cenário a partir do qual a docência superior pode ser construída. Não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos docentes envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a ação, a reflexão conjunta e a negociação de conflitos possibilitarão a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu consequente processo de aprendizagem compartilhada, possibilitando a construção paulatina da professoralidade no imbricamento da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de ser professor do ensino superior a partir de um conjunto de políticas educativas pensadas para esse nível de ensino.

O que acontece é que nas últimas décadas, o ensino superior passou a exigir do professor diferentes tarefas, diferentes habilidades e novas competências. Mais recentemente, o advento da pandemia Covid-19 ressignificou os espaços de aprendizagem, a sala de aula, a relação professor-aluno. A professoralidade desse docente sofreu, e continua sofrendo, os efeitos dessas transformações.

Cunha (2018) aponta na direção de que pensar a docência universitária requer a reflexão a respeito do papel da educação escolarizada. A expectativa em relação à docência se movimenta na dependência dos objetivos das próprias instituições formadoras. O lócus de atuação profissional, a instituição escolarizada, também encontra referência na própria sociedade e seu papel não é estático, pois se altera em consonância às transformações em curso.

Como tudo isso afetou o professor e sua prática? Dito de outra forma, que novas identidades profissionais emergem desses momentos de mudanças na profissão?

É o que pretendemos que nos seja contado.

METODOLOGIA

Os professores do ensino superior que vivenciaram a prática docente em sala de aula nas últimas décadas, enfrentaram diversos desafios: o desafio da expansão, da diversidade, da flexibilização, da inclusão, da metodologia de ensino e, mais recentemente, da hibridização.

Na construção do sujeito-professor, movimentos de particularização (repetição/reprodução na atividade docente) e individuação (criação/invenção) vão se entrelaçando em uma relação dialética que marca a professoralidade (POWACKZUCK, 2012). No imediatismo pedagógico imposto pela urgência da cotidianidade o professor procura conexões e analogias que lhe são familiares, acentuando o movimento de particularização.

À medida em que vai vivenciando a docência do imediatismo, vai reconfigurando sua prática, incorporando elementos que lhe são próprios – fruto de sua subjetividade – e elementos coletivos, produzidos nas trocas entre os pares em um determinado contexto. Novos saberes vão sendo incorporados em uma espiral crescente que vai moldando a docência universitária.

O fazer-se professor é modificado o tempo todo, ou sempre que novas demandas, exigências e desafios vão se apresentando no cotidiano da sala de aula.

Sendo assim, a identidade profissional também vai se modificando ao longo desse processo. A cada novo desafio enfrentado e ressignificado, uma nova compreensão do seu papel social e da profissão vai sendo formada.

Nas últimas décadas, foram inúmeros e impactantes tais desafios, conforme já discutido. O tempo de reflexão a respeito dos afetos e dos efeitos desses desafios sobre a professoralidade e sobre a identidade profissional é fundamental para a organização do próprio ensino superior, que tem no professor um dos seus pilares constitutivos.

A opção metodológica a fim de se buscar compreender como as mudanças enfrentadas por professores universitários nas últimas décadas afetaram sua identidade profissional, através dos impactos na professoralidade, será por uma abordagem qualitativa, utilizando como ferramenta de produção de material empírico a entrevista do tipo narrativa.

A entrevista narrativa é um instrumento de pesquisa qualitativa elaborado na Alemanha, na década de 80 do século passado, por Fritz Schütze. Segundo ele, os procedimentos então vigentes não davam conta de representar, de modo adequado, os fenômenos sociais investigados, uma vez que cerceavam a livre manifestação dos participantes devido à rigidez imposta por seus instrumentos. Schütze desenvolveu a entrevista narrativa, por entender que compreensão da sociedade e dos fenômenos sociais

implicam a compreensão dos indivíduos que nela se inserem, uma vez que a sociedade é constituída e modificada por indivíduos, e pela interação entre eles, em um determinado contexto. Dessa forma o objetivo é compreender as peculiaridades dos diversos posicionamentos individuais dos entrevistados, as variáveis pessoais que motivam suas ações de enfrentamento ou eventuais mudanças de posicionamento perante os fenômenos sociais e perante a vida.

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, que visam a profundidade de aspectos específicos, no entrecruzamento das histórias de vida e dos contextos situacionais.

Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Segundo o autor, as entrevistas convencionais, estruturadas ou semiestruturadas, tendem a padronizar as respostas dos participantes, uma vez que trazem em seus enunciados, referências daquilo que o pesquisador busca ouvir, o que, conseqüentemente, limita as possibilidades de respostas. Além disso, a padronização das entrevistas pode levar o entrevistado a assumir um papel passivo, de escuta ao invés de fala, por ser confrontado com situações verbais diferentes daquelas vivenciadas em sua comunicação diária.

Nessa mesma direção, Jovchelovich; Bauer (2015, p.91) apontam que

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos torna familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Desse modo, grupos sociais imersos em contextos semelhantes, contam histórias semelhantes, porque partilham das mesmas experiências e, vão construindo uma linguagem que lhes é própria, única e coletiva. O léxico “do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica.” (idem, p.91)

Seguindo a mesma perspectiva, Muylaert et.al (2014) identificam que as entrevistas narrativas permitem a combinação de histórias de vida e contextos sócio-históricos, permitindo a compreensão dos fatos geradores de mudanças nas crenças e valores dos informantes e que justificam suas ações.

A entrevista narrativa se mostra, assim, adequada, pois, reconstrói ações e contextos de modo mais adequado: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as decisões sobre as ações tomadas frente às solicitações impostas pelo momento. Acontecimentos isolados se apresentam como simples proposições que descrevem fatos independentes, mas se eles são estruturados em uma história e contados a um ouvinte de uma

determinada maneira, permitem a operação de produção de sentido do enredo (BAUER e GASKELL, 2002).

A fim de atender aos objetivos do estudo, serão entrevistados 8 (oito) professores do ensino superior, que atuam em sala de aula há pelo menos quinze anos e que, pois, enfrentaram os desafios das últimas décadas e ainda atravessaram o período pandêmico no exercício da função. Antes de uma escolha quantitativa, a opção foi por um número adequado de entrevistas que permitisse, através da livre narrativa dos sujeitos, identificar nos imediatismos da cotidianidade, os movimentos da professoralidade.

O convite será feito a professores de uma mesma área do conhecimento, tomando como referência aquelas descritas pelo CNPq. O critério se deu pelo entendimento de que docentes de uma mesma área apresentam trajetórias formativas semelhantes, bem como constroem suas identidades profissionais de modo parecido, dentro de um mesmo espectro de reflexão e de significação simbólica a respeito da docência.

A área selecionada foi a de Ciências Humanas.

Sobre a perspectiva de observar diferentes contextos, o convite será feito a docentes de instituições públicas e privadas, na compreensão de que o enfrentamento da pandemia pode ter-se dado de maneiras diferentes e através de diferentes abordagens em relação direta ao lócus de atuação do professor.

Ainda na perspectiva contextual, o esforço será o de buscar ouvir docentes de todas as regiões do país, buscando os pontos de afastamento, mas acima de tudo, as convergências a respeito do fazer docente e da essência da profissão.

CONCLUSÃO E RESULTADOS ESPERADOS

Em tempos de mudanças aceleradas nas mais diversas esferas sociais, é preciso dar voz aos sujeitos que vivem e experienciam os contextos, pois não é possível compreender os fenômenos sociais sem a perspectiva daqueles que nele se inserem, uma vez que a sociedade é constituída e modificada por indivíduos, e pela interação entre eles, em um determinado momento histórico.

Ouvir o que nos contam os professores universitários em sua trajetória profissional e os efeitos e afetos que tantas mudanças trazem para a constituição do sujeito-professor, sua professoralidade e sua identidade, nos ajuda a entender a ação dos sujeitos nos contextos e suas motivações para agir como agem e fazer o que fazem.

A reflexão a respeito da profissão pode contribuir para o fortalecimento do papel do professor universitário, fundamental em tempos de fragmentação profissional.

Pretende-se enfatizar a importância da formação continuada, através de espaços compartilhados de construção de novos saberes docentes específicos desse nível de ensino, advindos da consciência da professoralidade e da identidade profissional.

Também busca ampliar a discussão política sobre o ensino universitário e o trabalho docente, frente a uma possível reestruturação da profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático – 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria De Aguiar Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. Educação Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, set./dez. 2006

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: Maria Isabel Cunha (org). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara.SP: Junqueira&Marin. Brasília -DF, CAPES. CNPq. 2010. P.19-34

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Em Aberto, Brasília, v.29, n.97, p.87-101, set/dez.2016

_____, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018

JOVCHELOVICH S, BAUER MW. Entrevista Narrativa. In: BAUER M, GASKELL G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2015, p. 90-113.

MUYLAERT, Camila et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, vol. 48, núm. 2, 2014, pp. 193-199 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil

POWACZUK, A.C. e BOLZAN, D. A construção da professoralidade do professor do ensino superior. *ANAIS IX Congresso Nacional de Educação; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCRS, 2009

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, p.219. 2012

O FUTSAL FEMININO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP: ARTICULANDO EXTENSÃO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

João Carlos Silva Guimarães¹

Gustavo Maneschy Montenegro²

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma ação formativa que articula extensão e pesquisa no ensino superior, tomando como objeto de intervenção o futsal feminino. A extensão ocorre por meio da atividade “Futsal feminino na UNIFAP”. A pesquisa tem se materializado por meio dos projetos “Trajetória de mulheres no futebol: um estudo com estudantes da UNIFAP” e da investigação da Iniciação Científica, denominada de “Análise sobre a formação do time de futsal feminino da Universidade Federal do Amapá: estudo documental descritivo”. Quanto à extensão, atendemos 85 mulheres, entre alunas da UNIFAP e comunidade externa. Ressaltamos que a partir deste projeto, foi possível institucionalizar um time que representa a instituição em competições esportivas universitárias. Em relação a pesquisa, identificamos que entre 2016 e 2021 houve diminuição da participação das alunas em competições esportivas envolvendo o futsal, indicando a necessidade de fortalecer a modalidade no contexto analisado.

Palavras-chave: Futsal. Mulheres. Universidade.

Introdução

O protagonismo das mulheres no futebol é um tema que ainda carece de mais investimentos, tanto no âmbito da pesquisa, como no desenvolvimento de políticas que garantam maior acesso e participação na modalidade para as meninas. Por mais que reconheçamos a ampliação da participação das mulheres no futebol, o que é uma vitória alçada por meio de lutas, resistências e insistências, o futebol feminino ainda possui menor visibilidade; menor ocupação das mulheres em cargos de direção e como treinadoras; maiores barreiras socioculturais para a realização da prática futebolística.

Como indica Goellner (2021), as mulheres, em diferentes tempos e contextos sociais, sempre precisaram disputar poderes para serem inseridas no futebol. Desta maneira, além de ter o seu direito de prática garantido, também poderiam desconstruir estereótipos misóginos ligados a biologia do corpo e do sexo, os quais pressupunham que o futebol, por ser viril, está mais associado ao homem, e que o futebol jogado por

¹ Graduando Licenciatura em Educação Física, Discente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), joaodarksoulls@gmail.com.

² Doutor em Estudos do Lazer (UFMG), Docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), gustavo_maneschy@hotmail.com.

mulheres é exótico, “espetacular” e impróprio.

Este estudo focou o futsal feminino em contexto universitário. Assim, um conjunto de debates sobre o tema também vem se organizando. Temáticas como motivação de mulheres universitárias praticantes de futsal (Voser et al., 2016), incentivos, dificuldades e preconceito de gênero no futebol/futsal feminino universitário (Astarita, 2009; Gambôa, 2019), estresse pré-competitivo de jogadoras universitárias de futebol (Hirota, et al., 2008) têm sido debatidos em meio acadêmico, demonstrando a representatividade do assunto no país, aumento de pesquisas e o reconhecimento da elevação do número de jogadoras.

Diante do exposto, e encontrando amparo teórico em Hooks (2017), entendemos que a educação precisa atuar criticamente, combater desigualdades e ser um campo de reflexão-ação contra barreiras de classe social, de gênero e étnico-raciais. Trata-se, portanto, de uma pedagogia engajada, a qual entende que a formação deve ser um ato fundamentalmente político e de resistência contra as opressões classistas, misóginas e raciais.

Desta maneira, temos buscado promover uma ação articulada entre extensão e pesquisa no âmbito do futsal feminino na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. A extensão tem se consolidado por meio do projeto “Futsal feminino da UNIFAP”, o qual teve edições de 2019 a 2021; o campo da pesquisa tem se materializado por meio do projeto “Trajetória de mulheres no futebol: um estudo com estudantes da UNIFAP” e da investigação da Iniciação Científica, denominada de “Análise sobre a formação do time de futsal feminino da Universidade Federal do Amapá: estudo documental descritivo”. Essa articulação pode promover uma educação mais engajada politicamente, além de contribuir para a formação de professores e professoras de Educação Física que participam das atividades de extensão e de pesquisa.

Esta ação vem sendo desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer – NEPEFEL, grupo que é vinculado ao Curso de Educação Física da UNIFAP. Assim, este texto apresenta de maneira sintética os resultados alcançados por essas atividades.

A título de esclarecimento, ressaltamos que Macapá é uma cidade com potente movimento esportivo, seja em escolas, praças e mesmo em universidades. Um exemplo disso é o fato da UNIFAP possuir equipes masculinas e femininas em diversos esportes, dentre eles, o futsal. Desta maneira, entendemos que essa pesquisa tem uma relevância especial para a cidade, pois investigações como essa ainda são escassas na realidade local, e assim, podem oferecer um diagnóstico sobre a realidade. O estudo visa intervir na comunidade de modo mais efetivo, como propor políticas públicas para o esporte e lazer.

Metodologia

Para apresentar os resultados das atividades extensionistas, utilizaremos o projeto que orientou a ação, bem como os relatórios de conclusão da mesma. Com relação às atividades de pesquisa, elaboramos um recorte para evidenciar a institucionalização do futsal feminino na UNIFAP e retratar o tempo destinado ao treinamento e quantidade de alunas que representaram a instituição em competições universitárias, por meio da modalidade futsal.

Combinamos o uso da pesquisa bibliográfica com a pesquisa documental. Realizamos um levantamento de documentos e elaboração de questionários sobre a modalidade. Entramos em contato com o departamento de esportes da Pró-Reitora de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC) da UNIFAP, a fim de obter documentos relacionados à prática do futsal feminino. Em um segundo momento, contatamos o Núcleo de Esporte e Lazer (NEL) da Instituição, na tentativa de obter demais documentos informativos das competições, das práticas desportivas, do período de criação da modalidade na universidade e da institucionalização da mesma.

Obtivemos oito documentos que abordavam o futsal feminino. Os documentos tratam do período da institucionalização da modalidade – via projeto de extensão – e das competições das atletas de futsal feminino nos Jogos Universitários Amapaenses (JUAP'S), referentes aos anos 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021 e Jogos Universitários Brasileiros (JUB'S) 2018.

Resultados e Discussão

Da Institucionalização

O projeto de extensão foi idealizado, no início do ano de 2019, a partir de leituras acadêmicas que indicam as desigualdades no acesso ao esporte e lazer, vividas entre homens e mulheres (GOELLNER, 2021; SAMPAIO, 2008). A partir daí, foi construída a proposta de extensão universitária que utiliza o futebol feminino como ferramenta de ruptura dos (pré) conceitos que envolvem o esporte. Foi delimitado como público-alvo, as alunas em nível de graduação e pós graduação da UNIFAP, além de interessadas da comunidade externa à Instituição.

O projeto é realizado na cidade de Macapá, no campus Marco Zero do Equador, sede da instituição. A estrutura precursora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foi iniciada com a montagem, em 1970, do "Núcleo de Educação em Macapá" (NEM), ligado à Universidade Federal do Pará (UFPA). Com a elevação do Território Federal do Amapá a uma Unidade Federativa, em 1988, criou-se, em 1990, a atual UNIFAP.

A institucionalização da modalidade ocorreu por intermédio do projeto de extensão

“Futsal feminino na UNIFAP”, com unidade proponente a Coordenação do Curso de Educação Física – CCEF/UNIFAP, a partir de 2019. O projeto se constitui tanto como uma espaço para a formação do time de futsal feminino que representa a UNIFAP em competições, como um local para a sociabilidade e lazer das praticantes.

O projeto objetiva incentivar a prática esportiva feminina na UNIFAP, expandindo o acesso ao esporte e ao lazer universitário, no estado do Amapá, qualificando essas ações para as mulheres acadêmicas. Destacamos que o projeto destina-se prioritariamente às alunas de graduação e pós-graduação da UNIFAP, mas também contou com a participação de mulheres da comunidade externa à Instituição, e ao longo de sua vigência, as atividades ocorriam duas vezes por semana, tendo atendido cerca de 85 participantes.

Das Competições Universitárias

Em relação à participação em competições universitárias, obtivemos informações da participação no JUAP's em 7 anos específicos, sendo esses: 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2021, e no JUB's Conferência Norte em 1 ano específico, sendo este 2018. Ressalta-se que o JUAP's é a seletiva estadual qualificatória para a participação nos Jogos Universitários Brasileiros (JUB' s). Com base nos documentos obtidos, chegamos ao seguinte quantitativo de atletas.

Quadro 1 - Ano de participação e quantitativo de atletas.

Ano e Competição	Quantidade de atletas
2014 (JUAP's)	11 Atletas
2015 (JUAP's)	12 Atletas
2016 (JUAP's)	11 Atletas
2017 (JUAP's)	10 Atletas
2018 (JUAP's)	10 Atletas
2018 (JUB's) Conferência Norte	8 Atletas
2019 (JUAP's)	9 Atletas
2021 (JUAP's)	9 Atletas

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

A tabela 1 demonstra que nos anos compreendidos entre 2014 a 2021, houve queda no número de participação das atletas da UNIFAP na modalidade de futsal feminino. Essas informações vão de encontro ao trabalho de Voser et al. (2016), onde identificou-se aumento da participação nesta modalidade. Todavia, compreendemos que

dentro da realidade local existem alguns fatores que podem justificar esse decréscimo.

Durante o período retratado pelos documentos, não havia uma institucionalização do futsal feminino na UNIFAP, o que pode ter resultado na ausência de treinadores/as; falta de treinos; falta de disponibilidade de horário para uso da quadra de esportes da Instituição. Além desses aspectos, não podemos perder de vista que a sociedade atual é desigual nas relações de gênero, e que ações como compromisso e a responsabilidade de cuidados com a família são atribuídos mais para as mulheres, e portanto, podem implicar em menor disponibilidade de tempo para o envolvimento das meninas nas atividades esportivas. Vale destacar que, os estudos de Martins et al. (2018) e Souza & Martins (2018) apontam outras dificuldades para o desenvolvimento da modalidade, onde fatores como a falta de financiamento e dificuldades nas possibilidades de profissionalização, acabam por corroborar neste processo de não incentivo a modalidade.

Ressalta-se que as competições universitárias supracitadas enquadram-se no âmbito da extensão universitária, em que por intermédio de ações governamentais e institucionais, possibilitam a aplicabilidade desses projetos universitários ditos sociais, propiciando entre as participantes uma reciprocidade no que concerne o saber, ampliando a atuação do campus universitário, para além das salas de aula.

Da formação complementar no contexto da pesquisa e da extensão

A extensão é baseada no desenvolvimento contínuo do aluno/acadêmico em função do professor/tutor e da comunidade em que estes são inseridos, proporcionando o desenvolvimento de novas técnicas e procedimentos para o mesmo, bem como a inclusão de metodologias participativas que integram o conhecimento e a formação de todos os envolvidos, tornando-se uma educação para além da sala de aula, gerando novas vivências e situações mais reais (SANTOS; OLIVEIRA; MICHALOSKI, 2020).

A pesquisa em sua aplicação no âmbito universitário, enfatiza o incentivo de um desenvolvimento de métodos de pesquisa, afim de proporcionar novos aprendizados, senso crítico e técnico acerca de determinada temática, bem como a participação do acadêmico no âmbito científico, através de participação nos projetos de pesquisa, grupos de estudo, em criação de artigos científicos, auxiliando também no próprio Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), produção de conhecimento em geral, apresentações de trabalhos em simpósios, eventos e congressos.

Estudos recentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, expõem questões norteadoras acerca do desenvolvimento dos acadêmicos em programas universitários relacionados as atividades não obrigatórias, como bolsas de monitoria, iniciação científica, atividades de extensão, onde frizam transferências de conhecimento por intermédio das relações entre o conhecimento teórico-científico adquirido na

universidade, e sua prática para com uma interiorização de conteúdo (BACHMANN, 2018).

Dos Temas Transversais na Educação Física

A literatura vem apontando o desenvolvimento da participação de mulheres nas práticas desportivas universitárias e de lazer ao longo dos anos, entretanto alguns estudos (SAMPAIO, 2008; GOELLNER, 2011; GOELLNER *et al.*, 2010; WERLE, 2013), apontam para as diferenças consideráveis no tocante ao acesso do campo esporte/lazer entre homens e mulheres, e neste contexto, os estudos discorrem acerca das relações de poder, em que revelam desigualdades nas apropriações do esporte/lazer, em termo de gênero, classe social, deficiência e etnia, o que expõe as barreiras para o enfrentamento, objetivando uma democratização do acesso.

Em consonância a isto, observa-se que a modalidade de futsal feminino traz a tona questões emergentes dos temas transversais trabalhados durante o período de formação na graduação, em que estuda-se acerca das noções de gênero, classe social, deficiência e etnia, tendo então a prática desportiva, a possibilidade de ampliar o processo de ensino-aprendizagem na educação, em que pode-se considerar uma vertente da compreensão de educação continuada.

Conclusão

Identificamos que a modalidade futsal feminino foi institucionalizada na UNIFAP a partir do ano 2019, por meio de projeto de extensão. O projeto em tela, além de se ocupar da formação de equipe destinada à disputa de campeonatos universitários, também se constituiu como um espaço de lazer e de sociabilidade para as partícipes, o que nos faz entender que esta ação se tornou uma espaço de resistência e de formação para as pessoas envolvidas. As atividades aconteciam duas vezes por semana, tendo atendido cerca de 85 mulheres.

Por outro lado, com a relação ao recorte sobre a pesquisa aqui apresentado, observamos um decréscimo da participação das alunas da UNIFAP em competições esportivas universitárias envolvendo o futsal feminino, fator que pode ser explicado pela falta de organização que a modalidade sofria antes da institucionalização da mesma. Ressaltamos que o futsal feminino já era praticado antes de 2014, mas a UNIFAP não dispõe de registro oficiais que indiquem o quantitativo de participantes antes do período indicado.

Por fim, o desenvolvimento de ações de extensão e pesquisa podem trazer maior consistência para a formação de professores e professoras, na medida em que estas

atividades auxiliam a corporificar as aprendizagens socializadas nas atividades de ensino. Portanto, entendemos que o investimento no eixo extensão-pesquisa aproxima a universidade da realidade social, nos permitindo melhor compreendê-la, e assim, por intervir em uma perspectiva transformadora.

Referências

ASTRITA, P. E. **Incentivos e dificuldades vivenciados por atletas do futsal feminino universitário**. 2009. 26f. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BACHMANN, A. M. R. Extensão universitária e inovação social: estudo em uma universidade pública municipal. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, v. 7, n. 1, p. 447-466, 2018.

COSTA, J. E.; DIAS, N.; OLIVEIRA, E. A.; ABURACHID, L. C.; GRUNENVALDT, J. T. A mulher em quadra: evidências contemporâneas do contato inicial com futsal. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 10, n. 41, p. 694-702, 2018.

GAMBÔA, T. C. B. **As dificuldades encontradas no futebol feminino: uma visão de atletas**. 2019. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019.

HIROTA, V. B.; TRAGUETA, V. A.; VERARDI, C. E. L. Nivel de estresse pré-competitivo em atletas universitárias do sexo feminino praticantes do futsal. **Conexões**. v. 6, ed. especial, p. 487-497, 2008.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: descontinuidades, resistências e resiliências. **Movimento**. v. 27, n. 1, p. 1-12, 2021.

Kotviski, J. C. Um estudo sobre a iniciação do futsal feminino na periferia de Curitiba. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. São Paulo, v. 5, n. 18, p. 314-321, 2013.

Martins, M. Z.; Reis, H. H. B.; Castellani, R. M.; Santana, W. C.; & Altmann, H. Entre o amadorismo, a profissionalização e a carreira dupla: o futsal feminino de elite sul-americano. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 26, n. 1, p. 143–155, 2018.

Souza, A. C. F.; & Martins, M. Z. O paradoxo da profissionalização do futsal feminino no Brasil: entre o esporte e outra carreira. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, p. 26–39, 2018.

SANTOS, E. A. M.; OLIVEIRA, J.; MICHALOSKI, A. O. Usabilidade da gestão de projetos em ações de extensão em universidade pública federal. **Revista em Extensão**, v. 19, n. 1, p. 32-53, 2020.

VOSER, R. C.; HERNANDEZ, J. A. E.; VOSER, P. E. G.; RODRIGUES, T. A. Motivação dos praticantes de futsal universitário: um estudo descritivo. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. v. 8, n. 31, p. 357-364, 2016.

SAMPAIO, T. M. V. Gênero e Lazer: um binômio instigante. *In*: MARCELLINO, N. C. (Org). **Lazer e Sociedade**: múltiplas relações. 1ª ed. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

GOELLNER, S. V. Políticas públicas inclusivas: educando para a equidade de gênero no esporte e no lazer. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 17, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2011. p.1-12. Disponível em:
file:///C:/Users/Gustavo%20Montenegro/AppData/Local/Packages/Microsoft.Microsoft Edge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2967-12805-1-PB%20(3).pdf.
Acesso em: 21 jan. 2015.

GOELLNER, S. V.; VOTRE, S.; MOURÃO, L.; FIGUEIRA, M. L. Lazer e Gênero nos Programas de Esporte e Lazer das cidades. **Licere**, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2010.

WERLE, V. Políticas públicas de Esporte e Lazer na perspectiva do gênero. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 18, 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2013. p. 1-14.

O SUJEITO-PROFESSOR EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Márcia de Oliveira LUPIA, Universidade Federal do ABC
Maria Candida Varone de Moraes CAPECCHI, Universidade Federal do ABC
Formação de professores da educação superior
marcia.lupia@ufabc.edu.br
maria.capecchi@ufabc.edu.br

1. Introdução

A modernidade conduziu a sociedade a mudanças na economia, nas políticas sociais e culturais, provocando profundo impacto nas instituições educacionais e seus sistemas. O desenvolvimento tecnológico abriu uma nova era no mundo dos negócios, exigindo profissionais cada vez mais qualificados e “antenados” com as novas tendências, assim como responsáveis pela sociedade em que estão inseridos. Além disso, um movimento de democratização ao acesso às informações e ao conhecimento passou a permear os diversos grupos sociais. No aspecto cultural, mudanças de ordem moral e familiar desconstruíram e reconstruíram paradigmas na sociedade. Conjuntamente, essas transformações trouxeram desafios para a Educação e questionamentos acerca do papel da escola e da formação docente.

Enquanto vigorava a estrutura educacional tradicional, a formação do professor dentro de um processo linear e descontinuado parecia satisfazer às premissas daquele sistema. O docente em sala de aula era um sujeito visto como transmissor dos ensinamentos. Esse professor educado e formado dentro desses parâmetros adentrou ao novo tempo, carregando em sua memória e constituição identitária as marcas dessa formação. A questão é que uma “nova era requer um profissional da educação diferente” (IMBERNÓN, 2010, p. 12) e que as mudanças devem envolver uma “redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos” (*ibidem*).

Nóvoa (2017) traz em seus estudos o (des) prestígio da profissão e seu impacto, a necessidade de reformulação e reestruturação da formação docente e indícios que nos levam a pensar nesse processo como essencial na firmamento da profissão docente. Esse caminho para a profissionalização docente é percorrido com muitos entraves de ordem política, histórica e social. Nesse sentido, as condições externas ao sujeito-professor são fundamentais em sua constituição identitária, bem como os conflitos de ordem interna que decorrem de sua formação e sua experiência na docência. Todos esses elementos

são considerados em algumas pesquisas acerca da formação e da identidade docente e foram responsáveis por voltarmos nossos olhares para essa questão formativa.

Sob o viés da Educação Superior, a qual traz consigo especificidades, necessidades e exigências distintas dos outros níveis educacionais, trazemos como proposta um recorte de nosso estudo, o qual se encontra em fase de desenvolvimento, e que tem por objetivo investigar como ocorre o processo de constituição da identidade docente dos professores de Ensino Superior que não possuem em sua profissionalização a formação inicial nas licenciaturas ou na pedagogia.

Pesquisas voltadas à questão formativa do professor de Ensino Superior justificam-se à medida que observamos estudos como os de Larocca e Tozetto (2016) e Franchi e Habold (2019). As primeiras autoras apresentam que entre os anos de 1996 e 2013, cerca de 54 dissertações sobre o tema formação de professores foram apresentadas em um curso de Pós-Graduação em Educação em uma universidade pública brasileira, e dessas, a grande maioria tratava de estudos focados na formação docente para o Ensino Básico. As segundas autoras mapearam e analisaram produções científicas apresentadas no Grupo de Trabalho – Formação de professores – (GT08), da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no período de 2011 a 2017, no que diz respeito à pesquisa sobre formação docente para o Ensino Superior. De 115 resumos analisados, apenas 11 versavam sobre o tema procurado. As autoras ressaltaram, ainda, que em 2017 nenhuma produção sobre o tema foi publicada.

2. Fundamentação Teórica

A fim de alcançarmos nosso objetivo, alicerçamos a pesquisa em estudos que versam sobre o sujeito e a identidade (HALL, 2000; CANDAU, 2014; ZABALZA *et. al*, 2018) a formação docente, em especial aqueles estudos sobre o Ensino Superior, (NÓVOA, 2000, 2017; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; e SOARES; CUNHA, 2010), profissionalidade e profissionalização (ROLDÃO, 2005, 2008; e AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009), saberes docentes (TARDIF, 2002) e o professor enquanto profissional crítico-reflexivo (SCHÖN, 1983; ZEICHNER; LISTON, 2014). Brevemente, apresentaremos as principais concepções para cada um dos temas citados.

Entender quem é o sujeito de nosso estudo e como a sua constituição identitária está ligada àquilo que experienciou este sujeito faz-se mister em uma pesquisa que pretende investigar os caminhos da constituição identitária docente. Segundo Hall (2000, 2006), o sujeito da pós-modernidade, chamado de sujeito pós-moderno, é aquele que possui identidade descentrada, fragmentada, repleto de diferentes “eus” que se agregam

a um “eu” central, exposto a (trans)formações, o tempo inteiro. Sobre a identidade ligada à profissão docente, Nóvoa (2000, p.16) afirma que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Indo ao encontro de Nóvoa (2000), Candau (2014) apresenta em seus estudos identitários que uma identidade profissional não pode ser reduzida à memorização e dominação de certas habilidades técnicas, já que ela se inscreve nos corpos dos indivíduos. Para arrematar, pensando especificamente no professor de Ensino Superior, trazemos Zabalza *et.al* (2018). Os pesquisadores tratam a docência universitária como uma tarefa complexa, já que ela presume envolvimento não somente com o ensino e a pesquisa, mas também com a gestão, a extensão e a comunidade externa. Daí utilizam para caracterizar o processo identitário desse professor a expressão “mochila identitária”, já que é nela que o professor mantém todas essas identidades necessárias para exercer suas funções na docência da Educação Superior.

Como visto, aquilo que é pessoal e o que é profissional atravessam o sujeito e deixam nele marcas na constituição de sua identidade. Por isso, no que concerne à formação de professores, precisamos trazer à baila algumas ponderações. A primeira delas é referente ao Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Como a lei não exige formação nem nas licenciaturas, nem em cursos de pedagogia, os professores universitários, em sua esmagadora maioria, são doutores e *experts* em suas áreas de formação, contudo, não possuem conhecimento didático e pedagógico relacionados ao ensino. Isso faz com que muitos deles galguem seus conhecimentos da docência em suas próprias práticas profissionais e procurem, algumas vezes, por si sós, cursos de Formação Continuada. Pimenta e Anastasiou (2005) denominam esse processo pelo qual passa o professor de Ensino Superior de “trabalho solitário”.

A segunda ponderação refere-se ao que Soares e Cunha (2010) apresentam em seus estudos sobre o desenvolvimento da identidade do docente de Educação Superior. Esses sujeitos, mesmo no início de suas carreiras, não podem ser considerados

passivos acríticos e destituídos de conhecimentos e crenças a respeito desse nível de ensino. Eles construíram uma representação acerca da docência durante os anos em que foram estudantes universitários, com base na observação sobre a forma de seus professores ensinarem e envolverem ou não os estudantes (SOARES; CUNHA, 2010, p.34).

Acrescentamos à discussão algumas concepções acerca da profissionalização e da profissionalidade do docente, sob o viés das pesquisas de Roldão (2005, 2008). A

autora demarca o estágio de profissionalização do docente no período em que este cursa a sua formação inicial e que, a profissionalidade docente é um processo progressivo, que ocorre durante todos os anos de atuação do professor. Cabe ressaltar que os pesquisadores voltados à Educação, a partir do momento em que perceberam que o desenvolvimento da profissão docente abarca muito mais que a formação inicial, e que para firmar a profissão é necessário fortalecê-la, entender que a experiência e os saberes adquiridos no exercício da profissão devem ser legitimados, passaram a pesquisar com profundidade sobre a profissionalidade docente. Ambrosetti e Almeida (2009) afirmam que as expressões profissionalidade e profissionalização estão inseridas no processo de constituição e identificação profissional.

Todos os pontos teóricos até aqui citados abordam a experiência e o conhecimento, fazendo parte do que constitui o ser professor, sob diversos prismas. A partir daí, deve-se pensar em quais saberes atravessam as vidas dos professores, (des) construindo e reconstruindo a identidade docente e se o professor, imerso em tantas atividades dentro da universidade, reflete sobre sua prática tentando ser crítico ao considerar todo o contexto que envolve a sua atuação.

Assim sendo, apropriamo-nos dos estudos de Tardif (2002) sobre os saberes docentes, bem como seus estudos acerca do desenvolvimento do professor de acordo com os anos experienciados na profissão. Das quatro categorias de saberes elencados pelo autor — (1) saberes profissionais, (2) saberes disciplinares, (3) saberes curriculares e (4) saberes experienciais — aqueles que remontam às experiências são de grande interesse ao estudo, pois podem nos levar a pistas do caminho atravessado pelo sujeito professor da Educação Superior no processo de constituição identitária. Ademais, os processos reflexivos e críticos sobre a atuação na profissão aparecem no caminho das descobertas, o que remonta às concepções de Schön, (1983,1997) e Zeichner e Liston, (2014).

3. Procedimentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa, em fase final de coleta de dados, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Em uma pesquisa do tipo qualitativa, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” e “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Em acordo com STAKE (2011), características da pesquisa qualitativa, tais como ser um estudo interpretativo e ter caráter personalístico

vão ao encontro de nossas expectativas, já que a primeira delas “fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista” e, o que é considerado personalístico, “é empático e trabalha para compreender as percepções individuais” (*ibidem*, p. 25).

A abordagem narrativa possui característica colaborativa, onde pesquisadores coletam histórias de indivíduos, sejam por meio de documentos, entrevistas, conversas coletivas, sobre as experiências vividas por eles. Essas experiências individuais podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que têm de si e do que é externo. As histórias narrativas estão inseridas em lugares ou situações específicas, sendo uma das melhores abordagens para captar detalhes ou experiências de um único indivíduo ou de um pequeno grupo (GIBBS, 2008; CRESWELL, 2014).

A coleta de dados está sendo realizada com um grupo de sete professores de uma instituição de Ensino Superior pública do estado de São Paulo, os quais participaram de um curso de formação continuada na instituição. A coleta foi dividida em três etapas: (1) questionários com casos da prática docente; (2) memoriais acadêmicos submetidos ao concurso prestado para ingresso na universidade; e, por fim, (3) entrevistas semiestruturadas. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, trazemos para esta discussão alguns achados sobre as análises de uma questão da entrevista.

A Análise de Discurso (AD) é o nosso método de análises para todos os dados. Segundo Pêcheux (1995), o processo de produção do discurso é o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso em um tipo dado, em “circunstâncias”, condições de produção dadas. Dessa maneira, temos que o termo discurso “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (*ibidem*, p. 85). Orlandi (2009, p.21) esclarece que

não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc.

Entendemos que o viés metodológico aqui exposto vai ao encontro de nosso objetivo de pesquisa, bem como dos dados a serem analisados. A seguir, traremos os recortes discursivos das respostas de uma das questões da entrevista, com suas análises e discussão.

4. Análises e Discussão

Conforme mencionado, as entrevistas feitas com os sujeitos de nossa pesquisa são semiestruturadas. Por ser uma forma mais flexível de entrevista, ela possibilita ao entrevistado falar mais abertamente. Em acordo com Authier-Revuz (1998, p. 97), acreditamos que “o texto oral, em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços do processo de produção”. Segundo Eckert-Hoff (2008, p.28), esses “traços que se manifestam pelo equívoco, pelas falhas, pelas rupturas da língua em relação ao sujeito, possíveis de serem capturados na relação intradiscurso e interdiscurso” são os pontos em que os sujeitos se (re)velam.

A fim de organização do estudo, as perguntas da entrevista foram divididas em blocos relacionados às fases de profissionalização e profissionalidade docentes. Sendo assim, há perguntas anteriores ao período de profissionalização, sobre período da profissionalização, a respeito daquilo que abarca a profissionalidade e, por fim, uma pergunta de tema livre. O questionamento que gerou os recortes discursivos a serem analisados faz parte do primeiro bloco de perguntas, aquelas relacionadas ao período pré-profissionalização, período em que o entrevistado frequentou o Ensino Básico: “Lembra-se de algum (a) professor (a) importante na sua trajetória escolar? Pode falar um pouco dele, suas aulas e sua relação com ele e a relação dele com a turma?”.

É necessário, ainda, situar os recortes discursivos extraídos, os quais provêm das repostas de três sujeitos, que designaremos por P1 (Professor 1), P2 (Professor 2) e P3 (Professor 3). Os recortes discursivos são denominados RD1, RD2 e RD3, provenientes das falas de P1, P2 e P3, respectivamente. As análises serão apresentadas em três momentos, nos quais é possível depreender pontos comuns ao discurso dos três sujeitos. Frise-se que nomes próprios com potencial para identificar os sujeitos de pesquisa foram suprimidos dos recortes discursivos.

Para o primeiro momento de análises, temos:

RD1: (...) dois professores que, que, me marcaram... três, três professores que me marcaram muito. Uma é a tia Rosa, que era **lá dos pequeninhos** (...) O segundo, aí já os outros dois professores que me marcaram muito **ããã** são bem mais recentes. São da, da **faculdade**. Um é um professor que foi meu professor de Anatomia do primeiro ano da faculdade, professor [...] (...) E **ããã** aí acho que foi no terceiro ano da faculdade também que hoje é uma docente visitante da [...], inclusive, é a Professora [...].

RD2: Olha eu tenho, eu tenho algumas, alguma, algumas pessoas que eu, que me marcaram profundamente. É... uma delas, talvez a mais importante, e eu lamento muito por não saber o sobrenome dele era o professor Márcio de Matemática do meu **Ensino Médio** (...) É... uma outra pessoa que eu que eu admiro muito foi da minha **graduação**, meu professor de Química Orgânica, professor [...].

RD3: Nossa, vários.... Eu tive um professor de Matemática, né é... no da quinta a oitava que é o **fundamental II** que eu lembro até o nome dele até hoje, né, [...]. Então ele era muuuito bom,

muuuito didático, né transformava uma coisa difícil numa coisa muito simples (...). No **Ensino Superior** também, né, a professora [...], né, a professora [...], né, o... o... o... professor [...].

Os sujeitos entrevistados foram questionados acerca de professores que marcaram suas trajetórias escolares, pergunta esta que está no bloco de questionamentos feitos acerca dos anos anteriores à graduação, situação temporal que foi reforçada a cada um deles, quando das explicações iniciais de condução da entrevista. O que vem à tona no discurso dos três professores perpassa as fronteiras do Ensino Básico, o qual é mencionado quando temos “a tia Rosa, que era lá dos pequeninhos”, “o professor Márcio do Ensino Médio” ou o “professor de matemática do Ensino Fundamental II”. Há uma ruptura no discurso de P1, P2 e P3 quando mencionam os professores da “faculdade”, da “graduação” ou do “Ensino Superior”. Essa ruptura traz à tona a heterogeneidade discursiva, traz aquilo que o sujeito guarda no inconsciente e que está marcado em sua enunciação, (des)velando traços de sua identidade. Coadunando-nos à Authier-Revuz (1990, p.27) entendemos que “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’”. A partir disso, podemos depreender que as marcas deixadas pelos professores do Ensino Superior foram importantes em suas trajetórias de vida, já que mesmo sem serem questionados, eles trouxeram esses docentes em seu discurso. Os momentos a seguir proporcionam às análises alguns indícios que podem nos levar a entender as associações afetivas e crenças do processo de ensino e aprendizagem e como os seus atores estão envolvidos nesse processo.

O próximo momento das análises será apresentado a partir dos recortes discursivos a seguir:

RD1: E ela foi minha professora de Farmacologia e... ela foi a minha primeira ããã eu falo a minha primeira mãe científica, né, a minha primeira **orientadora de iniciação científica**.

RD2: É... uma outra pessoa que eu que eu admiro muito foi da minha graduação, meu professor de Química Orgânica, professor [...], que inclusive foi meu orientador no TCC, e fiz **iniciação científica** com ele.

RD3: No Ensino Superior também, né, a professora [...], né, a professora [...], né, o... o... o... professor [...], né, o meu **orientador** de ... de... de **iniciação científica**.

P1, P2 e P3, ao mencionarem os professores de Ensino Superior como importantes em suas trajetórias, trazem em seus enunciados o fato de eles serem seus orientadores de “iniciação científica”. Sabe-se que o processo de iniciação científica tem por uma de suas principais finalidades estimular os estudantes da graduação a se apropriarem da pesquisa científica, estimulando as habilidades investigativas. Cabe

ressaltar que esse professor orientador é professor de Ensino Superior e, como tal, perpassa por uma trajetória formativa alicerçada na pesquisa, já que eles cursaram seus Mestrados e Doutorados, da mesma maneira que os professores entrevistados. Um indício que mostra como o traço do pesquisador na identidade docente é forte, já que o professor que marca a trajetória dos entrevistados é aquele que o acolheu para a pesquisa.

O terceiro seguimento de análises é marcado pela afetividade com que os sujeitos se referem aos professores que marcaram suas trajetórias:

RD1: (...) **tia** Rosa, que era lá dos pequeninhos (...) era uma pessoa **extremamente carinhosa**, né então eu lembro dessa coisa gostosa, desse ... desse **quentinho no coração** (...) professor [...], **ããã** que é um **senhorzinho**, acho que ele tá vivo ainda **ããã** e é também de uma **paciência**, de uma educação... e assim com uma vontade de passar o que ele sabe assim o que ele passava com um **carinho** com um assim, dava vontade de escutar (...) Professora [...]. E ela foi minha professora de Farmacologia e... ela foi a minha primeira **ããã**... eu falo a minha primeira **mãe** científica, né, a minha primeira orientadora de iniciação científica.

RD2: (...) professor Márcio de Matemática do meu Ensino Médio. (...) ele era um professor assim que que qualquer assunto que a gente trouxesse pra conversar com ele de matemática ele falava com uma **paixão incrível**, né, então ele tinha uma **paixão incrível** (...) meu professor de Química Orgânica, professor [...], que inclusive foi meu orientador no TCC, e fiz iniciação científica com ele (...) eu gostava muito da forma como ele lidava com os alunos, da forma como ele dava aula, como ele era **atencioso**. E uma outra coisa também que me chamava muito a atenção como como ele era assim, ele era meio **paizão** dos, dos alunos, sabe, ele tinha uma, uma, uma, uma, uma, uma proximidade, assim, uma forma de se relacionar com os alunos meio como um **paizão**.

RD3: Eu tive um professor de Matemática, né é... no da quinta a oitava que é o fundamental II que eu lembro até o nome dele até hoje, né, [...]. Então ele era **muuuuito bom**, muuuuito didático, né transformava uma coisa difícil numa coisa muito simples. Tinha uma pedagogia diferente, **acolhedora**, não é aquela coisa de amedrontar (...) o professor de Física né, [...]. (...) ele era muito **cuidadoso** também, né principalmente com a turma entre aspas do interior, né, os meninos que vinham do interior, então sempre tem essa... essa... esse olhar vamos dizer assim é, de **referência paterna** também, né, né pelo professor.

Em seus estudos acerca da Identidade Docente dos professores de Ensino Superior, Monereo e Domínguez (2014) apresentam as representações sobre os sentimentos que se desencadeiam no exercício docente. Entendemos que tais sentimentos encontram-se no cerne da relação entre professor e aluno, ultrapassando as barreiras do ensino e da aprendizagem. Os sentimentos elencados pelos pesquisadores formam o que eles chamam de três blocos: o primeiro constitui-se por sentimentos associados à motivação para o ensino (interesse, paixão, entusiasmo, desinteresse, tédio, entre outros); o segundo grupo definido por relações sociais com alunos e colegas de trabalho (empatia, gostar, antipatia, não gostar, entre outros); e o último grupo de sentimentos estaria focado na competência docente e aquilo que ele próprio reflete acerca da execução de suas tarefas (orgulho, satisfação, descontentamento, entre

outros). Quando os entrevistados caracterizam os professores que marcaram suas trajetórias ou o sentimento com os quais eles enxergavam esses professores atuando com palavras ou expressões como “tia”, “extremamente carinhosa”, “quentinho no coração”, “senhorzinho”, “paciência”, “carinho”, “mãe”, “paixão incrível”, “atencioso”, “paizão”, “muuuuito bom”, “acolhedora”, “cuidadoso” “referência paterna”, podemos lançar nossos olhares para tudo isso a fim de investigarmos o que essas palavras deixam vaziar no discurso. Essas representações trazem sentimentos associados à motivação para o ensino. Essas socializações entre os docentes que marcaram a vida dos entrevistados perpassam suas trajetórias, trazendo a afetividade como ponto chave da relação aluno e professor, o que, juntamente com a análise de outros materiais produzidos para nossa pesquisa, foi possível elucidar que se trata de uma das bases da constituição da identidade desse docente. Esses sentimentos são exacerbados nos discursos quando P1, P2 e P3 comparam seus professores às figuras maternas e paternas. A figura do professor como sendo alguém da família “tia”, “mãe”, “paizão”, remonta a memória dos primórdios da profissão docente, onde o exercício de suas funções era feito na casa daqueles que podiam pagar pelas instruções, ou, ainda, quando foi considerada uma profissão ligada aos cuidados da maternidade: a mulher que seria boa professora, pois ela nasceu com instintos maternos. Poderíamos dizer que, P2 e P3 trazem também a figura paterna, pois ela é que traz a proteção. Os sentimentos de proteção e acolhimento marcam as falas dos sujeitos quando esses referem-se aos professores que marcaram suas trajetórias.

Cabe-nos trazer à baila a concepção da palavra “tia” quando se trata de associá-la à profissão das professoras. Segundo Freire (1997), uma professora pode ser uma tia, mas, uma tia, que não se preparar para o magistério, não será uma professora, apenas um membro da família. Ele traz em seus estudos que ao referir-se à uma professora, profissional, como “tia”, apaga-se todo um movimento de preparação e militância para ensinar, o que enfraquece a profissão do magistério, que, historicamente, vem atravessando décadas de provas para manter-se no mínimo em estágio de constante tentativa de fortalecimento. Esse tipo de descoberta leva-nos à importância de continuarmos as análises com os outros dados coletados.

5. Conclusões

A proposta deste trabalho foi apresentar um pouco sobre nossa pesquisa em fase de desenvolvimento que procura investigar como se dá a construção da identidade docente do professor de Ensino Superior que não perpassou em sua formação inicial por

cursos de Licenciatura ou Pedagogia. Por se tratar de uma pesquisa com três fontes de coleta de dados, trouxemos uma análise feita com as respostas de três professores a uma das perguntas da entrevista. Pudemos depreender das análises dos recortes discursivos extraídos dessas respostas que a afetividade na relação entre aluno e professor é marca que se destaca na constituição da identidade docente, devendo ser investigada com os outros dados da pesquisa. As descobertas levaram-nos, ainda, à importância do professor da graduação para os docentes que atuam no Ensino Superior, bem como a marca deixada pelos orientadores dos seus processos de iniciação científica. Esses achados apontam para o grande peso que a pesquisa exerce na identidade desses docentes e necessita de um olhar profundo, juntamente com os outros materiais coletados para análises.

Frisamos que as análises aqui apresentadas não são necessariamente únicas e que respeitam as condições de produção em que os dados foram gerados. O trabalho que vem sendo desenvolvido conta, além das entrevistas, com as análises dos memoriais dos professores e de suas respostas aos casos da prática docente para uma fase triangulação dos dados.

Por fim, acreditamos que a formação inicial voltada à docência é marco importante da carreira de um docente, entretanto, não é apenas essa formação que determina uma identidade profissional docente. Para isso, prosseguiremos às nossas pesquisas e continuaremos compartilhando nossas descobertas.

5. Principais referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). *In*: ORLANDI, E.P. & GERALDI, J.W. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP: UNICAMP-IEL, nº 19, jul. /dez., 1990, pp. 25-42.

_____. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> >Acesso em: 22 out. 2021.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRESSWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens, Porto Alegre: Penso/SAGE, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de Formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2010. p.19-34.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 2008.

GIBBS, Graham. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009. Capítulo 5: Análise de Biografias e Narrativas

FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin; HABOLD, Márcia de Souza. Pesquisas sobre formação de professores para a educação superior na ANPEd (2011-2017). **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.3, n.2, p.53-74 jul./dez., 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAROCCA, Priscila.; TOZETTO, Susana. Soares. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 162-178, jul. /dez. 2016.

MONEREO, Carles.; DOMÍNGUEZ, Carola. *La identidad docente de los profesores universitarios competentes*. **Educación XX1**, 17 (2), 83-104, 2014.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

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

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. O docente do ensino superior. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? *In*: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). **Ser professor do 1º ciclo**: construindo a profissão. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 13-25.

_____. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. *In*: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-geral dos Recursos Humanos da

Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia:** desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2008. p. 40-49.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner* New York: Basic Books Inc., 1983.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis; revisão de Nilda Jacks. Porto Alegre, RS: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. *et al.* Identidad profesional del profesorado universitario. *In:* MAYO, Isabel Cantón; TARDIF, Maurice (Coords.). 1a edición. **Identidad profesional docente.** Madrid: Narcea Ediciones, 2018.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. **Reflective Teaching:** an introduction. 2nd Edition. New York: Routledge, 2014.

ORGANOLOGIA COMO BASE PARA A ORQUESTRAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE OS SABERES E PROPOSTA PARA O ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA CRÍTICA DE ARNOLD SCHOENBERG.

Paulo Vinícius PANEGACCI, Unesp-Ia
Formação de professor da educação superior
vinicius.panegacci@unesp.br

1. Introdução

Notar música se mostrou uma necessidade incontestável, pelo menos desde o alvorecer da polifonia, onde a composição tomava um escopo de obra de arte em si e a complexidade das obras fluía em quantidade já não atendida pela memória humana. Porém a escrita não somente proporcionou o registro, como também catalisou o desenvolvimento estrutural, textural, e teórico, onde logramos hoje a certeza absoluta de sua necessária existência, sem a qual o pensamento não haveria tomado forma sólida fora da idéia e da aspiração primeira. Tal constatação é compartilhada por outros campos do conhecimento humano, como a matemática, qual sem a visualização da lógica (escrita) não haveria se desdobrado em conceitos tão absolutamente complexos, que fogem da capacidade comum de processamento da mente humana no geral. Ao passo da transformação histórica, como os eventos transcorridos em meados do séc. XVI, arquétipos idiomáticos foram gradualmente se estabelecendo junto às especificidades funcionais na escrita para instrumentos, que exigia gradualmente cada vez mais conhecimento específico de notação, pois a demanda artística já não mais se satisfazia com a mera dobra desregrada da parte vocal, almejado significância própria e individualidade das partes instrumentais. A complexidade e refinamento seriam então, a partir daí, um caminho sem volta.

Propriamente no âmbito instrumental, as conjunturas estéticas composicionais e necessidades práticas do fazer musical que culminaram por fim na música sinfônica do final do século XIX e início do século XX, transcorridas desde o desligamento da orquestra do *basso continuo* e entrega total da carga harmônica às cordas, até a indissociação da mesma com a orquestração em si no refinamento observado em Weber e Debussy, demandaram não somente extensas e abrangentes modificações na construção de instrumentos mas também diversos textos, tratados e manuais de instrumentação e/ou orquestração, surgidos a partir da percepção dos respectivos autores sobre a existência de lacunas teóricas, ou necessidade de atualizações

do que já existia com relação ao manejo das formações instrumentais no âmbito da escrita. Outros textos produzidos ou organizados, por sua vez, se inserem no advento da pesquisa analítica e/ou histórica, bem como no atender das necessidades do ensino acadêmico, já que a orquestração passou a fazer parte do ensino formal acadêmico de composição no início do séc. XX.

2. Saberes separados: ontem e hoje

A organologia, como catalogação e classificação dos instrumentos de uma cultura, é um importante braço da musicologia estritamente ligado à diversos fazeres da *práxis* musical, sejam eles fazeres performáticos ou de processos criativos. Apesar das diversas descrições de instrumentos musicais em culturas antigas, por textos poéticos ou mesmo pinturas, o que corrobora com a ideia basal da organologia de registrar aspectos funcionais de instrumentos, foi somente em meados do séc. XVI que trabalhos mais concisos e completos foram produzidos.

O compositor alemão Sebastian Virdung¹ publicou, em 1511, um tratado intitulado *Musica getutscht und außgezogen*², tido como o primeiro trabalho descritivo acerca de instrumentos, apesar de ter havido classificações de instrumentos que remontam à períodos mais antigos, porém não na forma de tratado. O livro de Virdung propunha discorrer acerca da funcionalidade de órgãos, alaúdes e flautas, demonstrando como as notas do canto poderiam ser transcritas para estes instrumentos. O trabalho de Virdung não é importante somente por ser o primeiro que se tem registro no ocidente, mas também por deixar impresso a necessidade que, já, havia de se entender o instrumento musical para fins de escrita e posterior prática. Virdung ainda escreveu de forma didática, com linguagem popular e ilustrações, revelando à nós que este saber era uma demanda real daquele tempo. Mais de cem anos depois, por volta de 1618, Michael Praetorius³ publicou o bem mais completo tratado *Syntagma musicum*, originalmente em três volumes⁴, cujo segundo volume é dedicado mais propriamente à organologia, *De Organographia*. Este segundo volume era por sua vez dividido em outras duas seções: A primeira se tratava da classificação dos instrumentos bem como suas características funcionais e estruturais tais como dimensões, tessituras e afinação, e a segunda seção é destinada ao órgão. Este tratado traz descrições de

¹ Nascido em 1465. A data da sua morte é desconhecida.

² O título completo é *Musica getutscht und außgezogen durch Sebastianus Virdung, Priester von Amberg verdruckt, um alles Gesang aus den Noten in die Tabulaturen dieser benannten dreye Instrumente der orgeln, der Lauten und der Flöten transferieren zu lernen kürzlich gemacht*. Ou, "Resumo da ciência da música recentemente feito por Sebastian Virdung, sacerdote de Amberg, para aprender a transferir todo o canto das notas para as tablaturas desses instrumentos denominados órgãos, alaúdes e flautas."

³ Ou Michael Schultze, foi um compositor, teorista, *Kapellmeister*, organista e escritor alemão, (1571-1621).

⁴ Originalmente planejado em quatro volumes, porém o quarto nunca foi publicado. O primeiro volume foi intitulado *Musice artis Anacleta* (1614) e se tratava de uma investigação acerca a música litúrgica, de acordo com a bíblia e fontes patrísticas. (MENGOZZI, 2006)

uma exorbitante variedade de instrumentos construídos em séries ou famílias⁵, com auxílio de gravuras em escala. O terceiro volume (1618-19) oferece, além de explanação sobre gêneros e formas, definições básicas de recorrentes terminologias musicais, e detalhada discussão sobre teoria e performance (MENGOZZI, 2006), o que contribui para o entendimento e prática instrumental, e em alguns pontos se assemelha muito ao escopo de tratados modernos de orquestração.

Saltando para o séc. XX, Curt Sachs, musicólogo alemão, é tido com um dos mais importantes organologistas da modernidade, autor de importantes obras sobre o assunto como *Real-Lexicon der Musikinstrumente* e *The History of Musical Instruments*⁶, foi ele quem idealizou, juntamente com Erich von Hornbostel⁷, o sistema Hornbostel-Sachs de classificação de instrumentos. Esse sistema de classificação coloca os instrumentos em quatro categorias, a saber: Cordofones, aerofones, membranofones e idiofones. Ou seja, a classificação se dá pelo meio vibrante que entra em contato com o ar⁸ que cerca o instrumento, respectivamente: Corda, coluna de ar⁹, membrana, e corpo inteiro do instrumento (onde a vibração é obtida na própria solidez-elasticidade do corpo do instrumento).

Apesar das iniciativas antigas para a classificação instrumental, é evidente que uma maior acuidade no assunto proveio da pesquisa musicológica no final do séc. XIX em diante, ficando bem alocada a organologia dentro da musicologia, e fazendo com que este saber se desvinculasse da orquestração no meio acadêmico e prático. O próprio Curt Sachs começa seu livro afirmando que antes do séc. XIX a história dos instrumentos era carregada de mitos (SACHS, 1940), traçando uma linha de divisão entre a forma poética do passado e o proceder científico do assunto a partir de então.

Se os tratados antigos ainda não separavam os saberes, organologia e orquestração, por não haver demanda artística que amparasse os distintos conceitos e práticas, a academia e suas necessidades, envolta de um complexo e exigente ambiente artístico, terminou por fazê-lo. A orquestração em si cada vez mais tomou rumos atrelados às demandas estéticas dos compositores, sendo tal conhecimento básico de trabalho, pertencente ao *métier*. Rimsky-Korsakov, no prefácio de seu *Princípios de Orquestração*¹⁰ de 1891, discorreu sobre a ideia de que seria um grande erro afirmar que uma composição "fora bem orquestrada", ou que o compositor

⁵ O que corroborava com o ideal renascentista de uma massa sonora homogênea. (PALISCA, 1988)

⁶ Respectivamente publicados em 1913 e 1940.

⁷ Etnomusicólogo e professor austríaco.

⁸ A base desta classificação não difere muito da que fora proposta pelo músico e construtor de instrumentos belga Victor-Charles Mahillon, em 1880, no *Catalogue descriptif et analytique du Musée Instrumental du Conservatoire Royal de Musique de Bruxelles*, onde também chegou a classificar instrumentos pelo meio vibrante.

⁹ A coluna de ar dentro de um instrumento de madeira ou metal é tida como análoga a uma corda, em termos de funcionalidade. A coluna de ar dentro vibra e é "cortada" assim como a corda.

¹⁰ Em russo, Основы оркестровки, este foi talvez o primeiro trabalho a tratar orquestração como processo criativo de texturas para grandes ensembles, de acordo com Mathews (2006).

"orquestrara bem", pois orquestração deveria ser "a alma da obra", ou seja, parte integral do processo criativo e não uma posterior ferramenta de acabamento. O pensamento da música no séc. XIX, bem como sua demanda pela especificação da arte e seus elementos, já não enxergavam a orquestração como ferramenta de aporte musical, qual transformaria a composição em objeto de orquestra, mas como parte em si de todo o processo composicional.

3. De Schoenberg, uma crítica

Berlioz em seu *Grande traité d'instrumentation et d'orchestration modernes*, de 1844, se preocupou em enaltecer a individualização da cor instrumental, apreço característico do século XIX, dando espaço à diferentes instrumentações com propósitos puramente composicionais e estéticos, e não por motivos de praticidade ou de adequação impostos por outras quaisquer condições pré-estabelecidas. Richard Strauss, em 1904, ampliou este tratado sob a mesma ótica estética e individualista, descrevendo desde tessituras, possíveis articulações e dinâmicas, chegando até mesmo a falar sobre os limites de respiração para tubas wagnerianas. Mas, apesar do excessivo uso de denotações ambíguas e atribuições abstratas aos timbres, como por exemplo a descrição que Berlioz faz do timbre do oboé e do clarinete em si bemol como, respectivamente, "pastoral" e "heróico"¹¹, tal diferenciada visão sobre o processo de orquestração (ou instrumentação), se configurou muito válida, expressando as necessidades do fazer musical orquestral do período.

Porém, o tempo se encarrega de destinar e reclassificar os conhecimentos produzidos, de acordo com novas concepções e entendimentos, assim como os termos e suas aplicações. Através desta reflexão acerca da aplicabilidade dos conceitos e necessidades da orquestração moderna, os chamados tratados de orquestração de Berlioz/Strauss se tornaram alvos da crítica de Arnold Schoenberg, no que diz respeito à divergência entre suas terminologias e propostas, e as reais necessidades de uma (musicalmente) coerente prática orquestrativa, assim como todo processo pedagógico do que se descrevia comumente como orquestração.

Schoenberg afirmou, em *Instrumentation* (1917), que o vigente método do ensino de orquestração (expresso em famosos tratados e ainda popular na academia até os dias de hoje) era nada mais que informações sobre instrumentos, tentativas inadequadas de fornecer regras para combinações individuais, algumas instruções baseadas apenas em gosto pessoal e experiência prática, além de alguns outros comentários sobre expressão, disposição e caráter, faltando assim uma precisa descrição do escopo, comparações completas e abrangentes de volumes e cores e detalhes, instruções metodológicas para a escolha da instrumentação, reais considerações acerca dos efeitos dos tipos diferentes técnicas de arco, entre outros. Schoenberg ainda resume a questão dizendo que este "método antigo", da *práxis* da orquestração, é

¹¹ Associação visual ou emocional-poética comum à época, mas que adiante Schoenberg virá a se utilizar também, referenciando Berlioz provavelmente, porém de modo mais completo, ressaltando não timbres isolados, mas estruturas harmônicas e naipes inteiros, em *The Future of Orchestral Instruments* (1924).

essencialmente a organologia (*Instrumentenkunde*), onde se assume que todo o resto seria então “descoberto” (ou aprendido) por meio do ouvido ou do talento. Sobre este processo, Schoenberg o distingue conceitualmente e o chama de “instruções metodológicas para a escolha da instrumentação”, ou seja, seriam estes conhecimentos uma espécie de organologia técnica para escolher a instrumentação de uma peça (um lugar no meio dos dois saberes), mas que definitivamente não poderia se chamar orquestração. No fundo, parece Schoenberg estar cobrando dos compositores e professores atenção às exigências e demandas da arte em seu tempo.

Schoenberg não chegou a escrever de fato um elaborado tratado de orquestração mas, segundo DeThorne (2014), seus escritos e esboços deixados sobre o tema oferecem prescrições abrangentes para o uso adequado do timbre instrumental tanto em pequena escala, como no articular das conexões motivicas, como em larga escala, nas divisões formais e estruturais entre as funções harmônicas. Além disto, Schoenberg deixou quatro grandes trabalhos de pura orquestração, que ilustram, na prática, seus princípios de coerência na escrita para orquestra.¹² Flo Menezes, sobre o “funcionamento das coisas” em Schoenberg, no prefácio da edição em português de Harmonia (2001) relembra que a noção de entidade harmônica passa por mudanças puramente texturais e instrumentais, o que mostra Schoenberg como um compositor para além das alturas.

Para tentar exemplificar a maneira como pensa Schoenberg, recorro à dois termos usados por ele: “colorful plasticity” e “equalized transparency”, o que seria, em termos simples, clarear partes funcionais da peças através de um escolha eficiente na paleta de cores, indo ao contrário da “excessiva” busca por diferentes cores pós Berlioz. Schoenberg estava advogando em favor de uma orquestração clara e voltada à funcionalidade das estruturas. DeThorne (2014) exemplifica “colorful plasticity” como o clareamento (da funcionalidades por meio da orquestração) por um solo de trompete ou oboé, ou seja, cores únicas e definidas, frente a um acompanhamento coerente, e “equalized transparency” como o clareamento por meio do uso das sutis diferenças de timbre dentro de seções instrumentais homogêneas. Para Schoenberg uma orquestração coerente parece explorar variações timbrísticas mais sutis, dentro do naipe, em uma orquestra baseada em cordas, ao invés do emprego excessivo de diferentes e distantes cores. De certo, tais concepções combinam com a busca por coerência composicional, não só melódica e harmonicamente, mas também na utilização dos recursos timbrísticos como parte do processo criativo racional, ou seja, que desfruta da plena consciência e escolhas do compositor.

¹² Intercalados com textos sobre orquestração e instrumentação ao longo de anos, Schoenberg produziu quatro importantes orquestrações, sendo três delas orquestrações de obras J. S. Bach, entre 1922 e 1928, e a última uma orquestração do Piano Quarteto em Sol menor, Op. 25, de J. Brahms.

clarineta
violino solo
oboé

viola solo
cornete inglês
fagote

trompa
clar.
pp

• solo vcl

viola solo
clar. baixo

tuba baixo

contrafagote

No último capítulo de *Harmonia*, Schoenberg atribui também à instrumentação e escolha de timbres algumas importantes responsabilidades no tratar de acordes com seis ou mais notas, a título de demonstração do trato timbrístico. No exemplo dado por ele, retirado de *Erwartung* op. 17 (1909), nos é mostrado um acorde com onze sons diferentes (e treze notas), qual distribui as alturas em determinados agrupamentos de timbres instrumentais.

Schoenberg não explica de forma literal os critérios para a escolha deste agrupamentos em questão, e que chama de “instrumentação delicada”, mas podemos entender algumas motivações de suas escolhas se visualizarmos a orquestração a uma distância maior, para além da partitura de redução. Os agrupamentos se dão com instrumentos separados e não em naipes, apesar da peça ser escrita para orquestra completa e contar grande massa orquestral disponível, demonstrando que Schoenberg distribuiu as alturas desta forma por razões funcionais, para fins de suavização de um denso acorde, como ele mesmo revela. A orquestração aqui não se deu desta forma para seguir a uma específica dinâmica da sessão ou trecho, mas compôs a escolha funcional do compositor como um único objeto sonoro. Schoenberg atribui a “suavização do acorde” também ao distanciamento das dissonâncias, e não seria incoerente aplicar e entender esta ideia também quanto ao distanciamento entre timbres e mesmo o distanciamento físico dos instrumentos selecionados na orquestra como recurso para tal, afinal Schoenberg em outras obras, como por exemplo *Moses und Aron* (1932), recorre à instruções de bula sobre a disposição dos instrumentos e cantores no palco obviamente com motivações artísticas e musicais, e não meramente de praticidade.

Em seus últimos parágrafos de *Harmonia*, Schoenberg discorre sobre a questão do timbre ser subjulgado perante a altura¹³, e como o discurso musical geral ficava, até então, restrito somente à esta "dimensão". Schoenberg afirmou que existia a carência de um sistema que ordenasse e classificasse o timbre, tal qual as outras dimensões, apesar de entender que um sistema assim traria consigo também restrições. No entanto, mesmo assim, Schoenberg parece ainda defender uma valoração da "sonoridade timbrística" [*Klangfarbe*¹⁴] dentro de aspectos racionais, para que estas escolhas não ficassem a cargo do "sentimento". Schoenberg afirma: "Não posso admitir, de maneira tão incondicional, a diferença entre timbre e altura tal como se expressa habitualmente", e conclui por entender que o som se faz pelo timbre, onde a altura seria uma dimensão onde o aplicar. Em suas palavras, o timbre seria um grande território e a altura um distrito.

Ao passo deste raciocínio, Schoenberg chega ao campo melódico, correlacionado o fazer da melodia, que se dá pela sequência e ordenamento sistemático das alturas, com as possibilidades de um mesmo fazer por um sistema timbrístico (*Klangfarbenmelodien*¹⁵), se houvesse. Terminar o *Harmonia* com esta discussão não revela nada menos do que o esperado para Schoenberg, pois é a constatação de que o pensamento musical e artístico não pode se restringir, no futuro, à sistemas, razões, e motivações artísticas incompletas e que não estimulem o máximo das capacidades humanas, racionais e perceptivas.

Mas ora, apesar de Schoenberg criticar fortemente a presença do "ouvido", e do "talento" (parâmetros também descritos como "sentimento") como recursos comuns do "método antigo" da orquestração, ele mesmo, não tendo um outro Schoenberg que lhe apresentasse a teoria, o embasamento e a razão, se valeu também de tais recursos intuitivos, *a priori*, para que, por sua vez, da experiência e do empirismo, mas somados ao estudo analítico da produção orquestral anterior, extraísse e aprendesse de tais, e assim pudesse então esquematizar parâmetros coerentes para a arte da orquestração, colocando-a como pilar do processo composicional. E não só mergulhou, Schoenberg, em todo tipo de obra sinfônica anterior, como deixou para nós os explícitos relatos de suas experiências auditivas e analíticas, e da influência recebida. A título de exemplo, Schoenberg deixou registrado em diversos textos sua admiração por Mahler, e como este lhe influenciou sobremaneira. Segundo Molina (2003), podemos afirmar que os comentários e análises de Schoenberg sobre Mahler demonstram que o impacto da obra mahleriana causada em Schoenberg era aceita por ele de maneira quase devocional, apesar da existência de conjecturas sobre possíveis conflitos internos, com relação a influência de Mahler na autenticidade de seus processos criativos. Porém, do próprio Schoenberg a respeito de seu próprio aprendizado, em Leibowitz (1981), lemos:

¹³ Schoenberg menciona que reconhecemos no som três qualidades: altura [*Höhe*], timbre [*Farbe*] e intensidade [*Stärke*].

¹⁴ Cor do som.

¹⁵ Melodia de timbres, ou melodia de cores do som.

Também aprendi muito com Schubert, Mahler e Strauss. Nunca me senti diminuído por ninguém, e posso, assim dizer de mim mesmo: Minha originalidade vem do fato de que eu sempre imitei, tão logo quanto pude, todo o 'bem' que tenha percebido. (...) Além disto nunca estacionei somente no que vi: eu conquistei a fim de possuí-lo. (...) Meu mérito foi ter escrito uma música, que, assim como foi construída a partir de uma tradição, está destinada a tornar-se uma tradição.

Talvez o caminho de Schoenberg fosse tão complexo e elevadamente técnico que ele mesmo não encontrara tempo em vida para expo-lo em forma de tratado, preferindo logo fazê-lo, orquestrar peças de consagrados e admirados compositores e compor, de forma que, para nós, estudar sua própria obra e tais orquestrações seja o método mais eficiente de aprender dele aquilo que ele aprendeu de outros, pelo mesmo caminho analítico, retendo o "bem".

Assim como Schoenberg, Korsakov também não ignora o aprendizado que se adquire para a orquestração por meio da análise, seu *Tratado* mesmo é dividido em dois volumes, onde o segundo se ocupa em mostrar excertos relevantes para demonstrar os conceitos abordados, e conceitos estes que ele aprendeu destas mesmas obras. Portanto, parece que há na orquestração um aprendizado cíclico e cooperativo, do qual se formulam postulados com base no "bem" que fora feito, e depois julgado, e peneirado. "O desenvolvimento de música é, mais do que qualquer outra arte, dependente do desenvolvimento de sua técnica", afirma Schoenberg em *Style and Ideia* (1975), atrelando ao progresso da arte o progresso da técnica.

De fato, autores modernos concluem que faltam aos tratados de orquestração um grau maior de objetividade no instruir. Paul Mathews¹⁶, em seu livro *Orchestration, an anthology* (2006), cuja capa estampa o Op. 16 de Schoenberg¹⁷, afirma que de maneira geral os escritos sobre estilos orquestrais tendem a ser subjetivos, faltando-lhes indicações precisas para essa arte.

Os textos críticos de Schoenberg lançam luz sobre uma necessidade inerente e extremamente óbvia do fazer musical moderno com orquestra, a de que a escrita, seus parâmetros, decisões e escolhas adotadas na instrumentação e na combinação de timbres e técnicas, bem como a sua relação com as funcionalidades motivicas, harmônicas e estruturais, são partes basais de qualquer processo de composição, e que tais não estão abaixo em grau de importância com o contraponto ou a condução harmônica, ou escolha de andamentos e dinâmicas, precisando necessariamente transparecer em primeiro plano, com unidade e equivalência, para que a música funcione devidamente de acordo com suas propostas.

¹⁶ Professor de teoria e orquestração no Peabody Conservatory, Johns Hopkins University.

¹⁷ *Fünf Orchesterstücke*, op. 16 (1909).

Não que a visão de Schoenberg precise necessariamente ser a verdade absoluta e imutável sobre o tema (e há quem tenha discordado), nem o objetivo deste texto é tornar tal visão a única possível, porém somente pelo fato de a produção teórica de Schoenberg ser amplamente atestada como base incontestável de milhares de estudos teóricos e analíticos, podemos admitir que a preocupação de Schoenberg com a orquestração é digna de maior notoriedade, conferindo ainda mais certeza à máxima de que nenhum resultado final do fazer musical e artístico pode ficar, em algum nível, a cargo de achismos.

4. Uma proposta de abordagem em Organologia, enquanto base para orquestração

Organologia, como musicologia, tem seu campo de estudo bem firmado e com evidente auto-suficiência, além de clara relevância para atividade musical como um todo. Porém, como matéria de grade no curso superior de composição ou regência, por exemplo, possa atender melhor às necessidade de embasamento, vindo a suprir lacunas encontradas ao chegar na matéria de orquestração.

Ao analisar as disciplinas de organologia e orquestração¹⁸ pode-se perceber três campos de saberes distintos e necessários, que não se complementam: O estudo dos aspectos físicos e mecânicos dos instrumentos e sua evolução ao longo do tempo; o estudo de escrita idiomática, tecnicidade, e possíveis efeitos, bem como suas possibilidades de tessitura e regiões de conforto, e, finalmente, o estudo propriamente dito de orquestração, nos moldes apontados por Schoenberg, que faz parte do processo de composição, que comunica estrutura, funcionalidade harmônica e textural.

O ponto em destaque aqui é o conhecimento intermediário entre o saber mecânico-histórico do instrumento e o saber de orquestração, ou seja, o saber referente à linguagem, ou escrita idiomática de cada instrumento. Cabe aos professores e instituições escolherem onde alocar este estudo como um adendo à disciplina de organologia, após abordagem mecânico-histórica, ou como um pré-estudo da matéria de orquestração ou como estudos pontuais e divididos na abordagem de formações específicas dentro da matéria de orquestração. A título de exemplo, de como o “método antigo” de Schoenberg é vigente até os dias de hoje, menciono o famoso livro de bolso do mundo da orquestração intitulado *Essential Dictionary of Orchestration*, publicado em 1998. Este livro tem o enfoque sobre os conhecimentos básicos necessários para se colocar a primeira nota na pauta de um instrumento, e seriam estes alguns dos conhecimentos: tessituras gerais, tessituras práticas, quantidade de sonoridade e brilho por região da tessitura, arcadas (em diferentes técnicas, desde *detaché*, *legado* e *portato* a *staccato volante* e *jeté*), harmônicos naturais e artificiais, transposições, claves usadas, articulações próprias de diferentes instrumentos e naipes, entre outros, além das características comuns às

¹⁸ Minha análise foi fortemente baseada na condução destas disciplinas no curso de graduação em composição e regência do Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo, entre os anos de 2010 e 2015.

descrições da organologia. Estes são exatamente os conhecimentos que compõem os tratados de orquestração e sua maior parte.

Se a proposta de unir estes conhecimentos à organologia não for interessante para a instituição ou professor, há também a possibilidade da divisão destes conhecimentos em duas disciplinas, deixando as questões como tessitura, transposição, e demais conhecimentos basais à cargo de uma matéria de organologia expandida, e dos efeitos e linguagem a cargo da orquestração. De fato, professores de orquestração, por vezes, cobram de seus alunos conhecimento e fluência neste determinado assunto, porém são assuntos que o professor de organologia não chegou a abordar, por serem "questões de escrita", sendo um claro exemplo de programa de ensino desconexo em meio a maneiras do passado e necessidades do futuro. Por isso, a relevância de se determinar os conteúdos de forma a criar uma linha coerente de ensino. Na tabela 1, a possibilidade da organologia abordar os saberes "do meio", e na tabela 2 uma matéria expandida, própria para amparar a orquestração e que se embota no meio em ambas:

Organologia	Orquestração
Aspectos mecânico-históricos, descrições e classificações. Aspectos musicológicos. Apreciação. Possibilidades timbrísticas. Tessituras gerais. Qualidade sonora por região da tessitura. Linguagem idiomática. Técnicas específicas.	Orquestração como parte do processo criativo. Combinações funcionais e embasamento estético. Funcionalidade harmônica, motívica e textural. Combinação timbrística. Análise de obras sinfônicas.

Tabela 1

Organologia	Organologia expandida/ funcional ou Conhecimentos pré-orquestrativos	Orquestração
Aspectos mecânico-históricos, descrições e classificações. Aspectos musicológicos. Apreciação. Possibilidades e funcionalidades timbrísticas. Tessituras gerais. Qualidade sonora por região da tessitura. Linguagem idiomática. Técnicas específicas.	Possibilidades e funcionalidades timbrísticas. Tessituras gerais. Qualidade sonora por região da tessitura. Linguagem idiomática. Técnicas específicas.	Orquestração como parte do processo criativo. Combinações funcionais e embasamento estético. Funcionalidade harmônica, motívica e textural. Combinação timbrística. Análise de obras sinfônicas.

Tabela 2

5. Conclusões

Não creio que poderíamos esperar menos de Schoenberg para este ou qualquer outro assunto, que seu senso artístico fosse tão elevado e sua coerência tão assertiva, tratando as técnicas e os elementos com tamanho cuidado e rigor. Afinal, como salienta Flo Menezes (2001), foi um mestre incomparável, e assim como Haydn firmou parâmetros, estabeleceu regras e elevou procedimentos emergentes à paradigmas. Schoenberg, então, é uma das figuras da arte que certamente não podem ser relevadas, o que nos fazer pensar ser prudente levar em consideração seus apontamentos.

Sendo esta visão de orquestração adotada por completo ou não, de certo o que não podemos negar é que a intenção do refinamento dos processos artísticos para o artista é condição *sine qua non* do fazer moderno, quanto mais contemporâneo. Nosso tempo já não admite processos ou partes deles de maneira descuidada, ou sublocada, ou sem decisão artística de caráter lúcido. Se algo há que se deve aproveitar com certeza, deste específico pensamento de Schoenberg, é o *brio* do artista sobre o domínio de sua arte, que lança sobre ela total senso de preocupação em cada parte de seu fazer. Portanto, há de se aproveitar ao menos a intenção, e há de se perceber a demanda e, se não por este caminho de Schoenberg, encontrar outro, mas com a mesma elevação artística imputada.

6. Bibliografia

ALLEY, Zachary. *Michael Praetorius's Theology of Music in Syntagma Musicum I (1615): A Politically and Confessionally Motivated Defense of Instruments in The Lutheran Liturgy*. Dissertação (Master of Music): College of Bowling Green State University, 2014.

BERLIOZ, Hector. *Grande traité d'instrumentation et d'orchestration modernes*. Paris: Henry Lemoine, 1844.

BLACK, David. GEROU, Tom. *Essential Dictionary of Orchestration*. Los Angeles: Alfred Publishing Co., Inc., 1998.

DETHORNE, JEFFREY. "Colorful Plasticity and Equalized Transparency: Schoenberg's Orchestration of Bach and Brahms." *Music Theory Spectrum*, vol. 36, no. 1, [Oxford University Press, Society for Music Theory], 2014, pp. 121–45.

LEIBOWITZ, René. *Schoenberg*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

MAHILLON, Victor-Charles. *Catalogue descriptif & analytique du Musée instrumental du Conservatoire royal de musique de Bruxelles*. Bruxelas: A. Hoste, 1880.

MATHEWS, Paul. *Orchestration an anthology od writings*. New York: Routledge, 2006.

MENEZES, Flo. Prefácio de *Harmonia* (SCHOENBERG, Arnold). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

MENGOZZI, S. *Syntagma musicum III: Syntagma musicum III*. *Music Theory Spectrum*, Vol. 28(1), pp. 119–126: 2006

MOLINA, Sidiney. *Mahler em Schoenberg*. São Paulo: Rondó, 2003.

PALISCA, Claude. GROUT, Donald J. *A History of Western Music*. New York: Norton & Company 1988.s

RIMSKY-KORSAKOV, Nikolay. *Principles of orchestration*. New York: Dover Editions, 1964.

SACHS, Curt. *A History of Musical Instruments*. New York: Norton & Company 1940.

SCHOENBERG, Arnold. *Style and Idea*. Ed. Leonard Stein, trad. Leo Black. Berkeley: University of California Press, 1975.

_____. *Coherence, Counterpoint, Instrumentation, Instruction in Form*. Ed. Severine Neff, trad. Charlotte M. Cross e Severine Neff. Lincoln: University of Nebraska Press, 1995.

_____. *Harmonia*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PAULISTA

Marília Ferranti Marques SCORZONI,
Márcia Mendes Ruiz CANTANO,
Noeli Prestes Padilha RIVAS
Faculdade de Filosofia Ciência e Letras Ribeirão Preto (FFCLRP-USP)
Formação de professores da educação superior
mscorzoni15@gmail.com

Resumo

A formação para a docência universitária na Universidade de São Paulo ocorre no âmbito da pós-graduação, alicerçada no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e na recente política de formação implementada pela Comissão de Formação Didático-Pedagógica que tem como objetivo propor políticas de aperfeiçoamento na formação dos pós-graduandos e aprimoramento pedagógico dos professores por meio da oferta de seminários e duas disciplinas na modalidade à distância. Estudos (ALMEIDA, 2012; BOLZAN; POWACZUK, 2021; CUNHA, 2019; D'ÁVILA; LEAL, 2020; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; SOARES e CUNHA, 2010) têm apontado atenção especial para a formação dos professores e para as especificidades da docência no âmbito do ensino superior reconhecendo sua complexidade e problematizando que a atuação profissional nesse nível de ensino reflete os desafios políticos e institucionais próprios do tempo e espaço onde se situa. O objetivo desse estudo, assim, é analisar a dimensão didático-pedagógica dos programas das duas disciplinas ofertadas pela referida política institucional. Realizou-se pesquisa qualitativa de cunho descritivo exploratório e definiu-se enquanto corpus a análise documental (CELLARD, 2008) das ementas das disciplinas. Para identificar e interpretar a dimensão pedagógica optou-se pela análise de conteúdo na modalidade temática (BARDIN, 2016; MINAYO, 2014). Os resultados apontaram que embora as disciplinas contemplem aspectos relevantes acerca da dimensão pedagógica da docência, os saberes relacionados à organização da aula (planejamento, avaliação, estratégias e metodologias) são os de maior incidência e refletem, em uma das disciplinas, um caráter mais pragmático e instrumental.

Palavras-Chave: Docência Universitária, Formação de Professores, Políticas Institucionais.

1. Introdução

Os estudos sobre a docência universitária têm apontado atenção especial para a formação dos professores e para as especificidades da docência no âmbito do ensino superior, reconhecendo e problematizando que a atuação profissional nesse nível de ensino inclui dimensões específicas que abarcam a relação pesquisa/ensino e extensão e, também, os desafios políticos e institucionais próprios do tempo e espaço onde se situa. (ALMEIDA, 2012; BOLZAN; POWACZUK, 2021; CUNHA, 2018; 2019; D'ÁVILA; LEAL, 2020; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; SOARES; CUNHA, 2010)

Outro importante aspecto evidenciado nos estudos acerca da formação do professor universitário refere-se à ausência de políticas educacionais e amparo legal que legitimem as ações e programas formativos compatíveis com a complexidade do exercício da docência no ensino superior. A formação do professor universitário é concebida enquanto preparação cujo espaço, legalmente determinado, é a pós-graduação que está fortemente alicerçada no desenvolvimento de competência científica dos pós-graduandos, evidenciando uma diferente valoração das atividades de pesquisa e de ensino, o que legitima a crença que para ser professor basta o domínio específico de uma determinada área do saber (CUNHA, 2010).

Pondera-se nesse sentido que as Universidades têm enfatizado a qualificação docente pela via da titulação e da produção científica decorrentes da pesquisa que perpetuam a crença vigente de que a formação e qualificação docente está alicerçada na excelência em pesquisa e, nesse contexto, a dimensão pedagógica é secundarizada. A ênfase no aprofundamento científico em determinado campo do conhecimento e os critérios de avaliação da docência pautados na produtividade, em detrimento de ações destinadas à qualificação pedagógica dos docentes “tem conduzido a construção de identidades pautadas nas especialidades científicas e não no conhecimento pedagógico” (BOLZAN; POWACZUK, 2021, p. 64).

Somando-se a isso, D'ávila e Leal (2020) alertam que há expressivas lacunas legais no que tange a formação pedagógica do docente universitário que, diferente das demais etapas da Educação básica que determinam as dimensões pedagógicas e a carga horária mínima para tal formação, a docência universitária é concebida enquanto preparação reportada de modo bastante pontual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 93934/96 em seu artigo Art. 66, enquanto preparação que deve ocorrer em nível de pós-graduação “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”(BRASIL, 1996).

A formação, nesse contexto, ao ser concebida enquanto preparação apresenta-se em caráter instrumental, não privilegiando as múltiplas e complexas dimensões da

docência universitária que é, continua e aceleradamente, interpelada pelas exigências da sociedade na qual está inserida. Reconhece-se, assim, enquanto paradoxal a ausência de uma política de formação do professor universitário tendo em vista que o contexto atual demanda formação pedagógica consistente alicerçada em saberes e conhecimentos pedagógicos específicos da docência que contribuam com os enfrentamentos das diferentes e, cada vez mais complexas, demandas universitárias.

Tal complexidade é evidenciada pela rápida expansão do Ensino Superior e crescente diversificação do perfil universitário que decorre, especialmente, da expansão de vagas, fato que está relacionado à criação de políticas de facilitação do acesso, em igualdade de condições, de jovens oriundos de camadas antes discriminadas nesse nível de ensino, historicamente elitista. Essas mudanças, indubitavelmente, imprimem desafios ao ensino superior que convoca os docentes a ressignificar as práticas para atender as demandas e necessidades de um contexto universitário permeado pela diversidade e em constante movimento (BOLZAN; POWACZUK, 2021; SOARES; CUNHA, 2010).

Almeida (2012) alerta que é imprescindível, nesse contexto, formação que possibilite o acesso dos professores aos referenciais teóricos e aos conhecimentos que fundamentam pedagogicamente as ações educativas tendo em vista que esses favorecem a compreensão e fornecem aportes teóricos que possibilitam a análise crítica da prática e dos elementos que a constituem. É, assim, importante destacar que a formação pedagógica que contempla as dimensões da docência e os processos de ensino-aprendizagem possibilita significar e qualificar a ação docente e, nesse sentido, é inegável o impacto negativo do despreparo e da não-formação acerca do processo de ensino e aprendizagem e suas múltiplas dimensões no desempenho da docência.

Destacamos, então, que tendo em vista a ausência de uma política de formação do professor universitário mais ampla e a lacuna legal sobre esse aspecto, as políticas e iniciativas formativas ficam a cargo das instituições que desenvolvem e imprimem em suas propostas sua própria concepção de docência.

No caso da Universidade de São Paulo (USP), a formação para a docência universitária no âmbito da pós-graduação encontra-se alicerçada no Programa de

Aperfeiçoamento de ensino (PAE)¹ e na política de formação promovida e implementada pela Comissão de Formação Didático Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

A referida Comissão foi instituída a partir dos desdobramentos do trabalho realizado pelo Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Pró-reitora de Pós-graduação, por meio da Portaria PRPG Nº3/2016 de 4 de junho de 2016, e composto por docentes de diferentes unidades da instituição com o objetivo de propor políticas de aperfeiçoamento para a formação docente dos pós-graduandos e aprimoramento pedagógico dos professores. As ações e formulações de estratégias para a formação didático-pedagógica no âmbito da pós-graduação, iniciadas em 2017 por essa Comissão, apresentam três pilares basilares: formação didático-pedagógica dos pós-graduandos, aprimoramento pedagógico dos professores, e criação de espaços de experimentação em Pedagogia, cuja proposta deve ocorrer de forma ampla e contemplar o maior número de alunos possível. Trata-se, portanto, de uma recente política institucional de formação docente disponibilizada essencialmente na modalidade EAD (SÃO PAULO, 2017).

A formação didático-pedagógica, objetivo central das ações propostas, ocorre pela via de seminários e pela oferta de duas disciplinas de 30 horas, na modalidade EAD, cujos programas contemplam aproximações com os fundamentos e bases teóricas necessários a compreensão da docência universitária.

É necessário, então, considerar que tal política de formação está imbricada em uma arquitetura formativa que articula as dimensões pedagógica, política e institucional, refletindo concepções, ideias e valores alicerçados em bases epistemológicas que regulam e fundamentam sua proposta de formação que deve, necessariamente, ser compreendida a partir do contexto histórico, político e social em que se situa (BOLZAN, 2008; BOLZAN; POWACZUK, 2021; CUNHA, 2013).

Assim, enquanto parte de uma totalidade que é complexa e marcada por inúmeras determinações, não pode ser compreendida isoladamente, mas a partir de suas relações constitutivas com a universidade e com os marcos políticos e legais mais amplos da política de formação docente, historicamente situados (MARTINS; LAVOURA, 2018).

¹ O Programa de Aperfeiçoamento de ensino (PAE) se desenvolveu, historicamente, a partir de um projeto criado na USP em 1992 destinado aos alunos regularmente matriculados nos programas de pós-graduação. Atualmente, mantém a proposta instituída em 1999 e consiste em duas etapas obrigatórias: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. A etapa de preparação pedagógica, pré-requisito para a realização do estágio supervisionado em Docência, pode ser ofertada de diferentes modos, ficando a definição a critério de cada Unidade. Salienta-se que, em sua maioria, as unidades ofertam disciplinas na etapa de preparação pedagógica e, essas disciplinas devem seguir as diretrizes específicas para oferta de disciplinas na etapa preparatória que apresenta sugestão de conteúdos e bibliografias que contemplam os referenciais teóricos que fundamentam a docência universitária (SÃO PAULO, 1999).

Política Institucional de formação docente: dimensões contextuais

A política de formação promovida e implementada pela Comissão de Formação Didático Pedagógica, enquanto política institucional, possui uma dinâmica própria que não pode ser analisada e compreendida apartada do contexto político, social, histórico e institucional a partir do qual foi formulada, pois tais fatores ajudam a “iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política” e a compreender sua relação com a dimensão contextual que está, aqui, relacionada com o contexto no qual as políticas são colocadas em ação (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158).

Depreende-se, então, que pensar a política de formação em uma dimensão contextual implica analisar o atual contexto universitário que está, fortemente, marcado pela multiplicidade de demandas e transformações sociais decorrentes de múltiplos fatores, sobretudo, dos pressupostos capitalistas e neoliberais refletidos nas orientações e diretrizes das agências multilaterais. Nesse sentido, é preciso pontuar que as principais orientações e diretrizes dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, estão relacionadas com a expansão do ensino superior pela via da Educação à Distância legitimado pelo discurso da democratização do acesso ao ensino superior que se caracteriza pela formação aligeirada e certificação “em massa”.

Outro importante aspecto fomentado pelas agências multilaterais é a racionalização dos investimentos no ensino superior que tem se materializado em cortes de diferentes naturezas, mas especialmente, no corte de bolsas de pesquisa no âmbito da pós-graduação e de recursos financeiros para custear programas e projetos de formação.

Faz-se importante salientar que as agências multilaterais marcam presença e imprimem sua proposta nas políticas educacionais do ensino superior, expressivamente, desde a reforma universitária instituída no final da década de 1960 cujas recomendações apontadas pelo Relatório Atcon² e pelo Acordo MEC/USAID preconizam a implantação de uma nova estrutura administrativa universitária cujos princípios básicos deveriam ser a racionalidade econômica e a eficiência (ATCON, 1966).

Paula (2009, p. 77) salienta que “a ideia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 68, dela derivando as demais diretrizes, todas embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade” que refletem a proposta do modelo universitário norte-americano que visa atender aos

² O Relatório Atcon resulta de um estudo acerca do ensino superior no Brasil realizado, a pedido do governo, pelo consultor norte-americano Rudolph Atcon entre junho e setembro de 1965 para a diretoria do ensino superior do ministério da educação e cultura. Esse relatório intitulado “Rumo a reformulação estrutural da universidade brasileira” teve forte impacto na reestruturação administrativa e pedagógica da universidade brasileira imprimindo ao contexto universitário brasileiro os princípios da eficiência e produtividade, associando o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento educacional (ATCOM, 1966).

interesses do setor produtivo e, nesse contexto, “o ideal de universidade inspirada no modelo alemão, voltada para a formação humanista, integral e desinteressada é crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual” que tem impacto importante na constituição da identidade universitária que abandona sua missão tradicional na construção do conhecimento e da formação, pautada na educação enquanto bem público, e passa a adotar o mercado como referência valorativa de suas ações e propostas formativas.

Para Chauí (2003, p.7) a universidade nesse contexto de reformas, sobretudo da reforma do Estado na década de 90, incorpora uma visão organizacional que a fragiliza no que diz respeito à formação intelectual e, nesse contexto, a docência sofre os impactos da realidade onde está inserida e dos desafios que se desenvolvem no contexto universitário e, assim, “passa a ser entendida como habilitação rápida, caracterizada por um processo de transmissão e treino”, para graduados que precisam entrar rápido no mercado de trabalho para atender a demanda da mão-de-obra qualificada e, obviamente, a formação, enquanto marca essencial da docência, fica muito enfraquecida.

Nessa perspectiva, a nova configuração universitária imposta pelo atual contexto político e social, ancorado nos preceitos neoliberais e nas mais amplas transformações sociais, desencadeia novas demandas para o trabalho docente que ganha dimensões cada vez mais complexas em um contexto marcado pela produção do conhecimento com ênfase no mercado, democratização de acesso ao ensino, fragmentação do conhecimento e aligeiramento da formação, tanto no âmbito da graduação quanto no âmbito da pós-graduação, que encontram-se traduzidas por distintas concepções de docência e de formação.

As ações desencadeadas, assim, pela Política Institucional de formação didático-pedagógica estão situadas nesse contexto de tensões e contradições e, nesse sentido, o objetivo desse estudo é investigar o que está proposto em termos de formação pedagógica a partir da análise dos programas (ementas, conteúdos e bibliografias) das duas disciplinas ofertadas, pela referida política.

Percurso Metodológico

Realizou-se pesquisa qualitativa de cunho descritivo exploratório e definiu-se enquanto corpus dessa proposta, a análise documental (CELLARD, 2008) das ementas das disciplinas ofertadas, aos pós-graduandos, na modalidade EAD no âmbito da política institucional implementada pela Comissão de formação didático-pedagógica.

Para identificar e interpretar, com rigor e precisão a dimensão pedagógica das disciplinas ofertadas, optou-se pela análise de conteúdo na modalidade temática, como

técnica de tratamento dos dados que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação (BARDIN, 2016; MINAYO, 2014).

Segundo Minayo (2014, p. 308), do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia-se pela leitura flutuante e, por meio de procedimentos que possibilitam relacionar estruturas semânticas e estruturas sociológicas, articula-se o texto com os fatores que determinam suas características atingindo, assim, um nível mais profundo que ultrapassa os sentidos manifestos do material coletado.

A partir da leitura flutuante, do contato exaustivo e da exploração do material para conhecer seu conteúdo, identifica-se e determina-se a unidade de registro, balizada pelo critério semântico, que tem o tema como base. O tema enquanto unidade de registro, ou seja, uma unidade de significação, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que, segundo Bardin (2016, p. 135) “é geralmente utilizada para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças e tendências”.

Assim, após leitura flutuante e contato exaustivo com o material, definiu-se os temas e, a partir do agrupamento dos temas pelo critério semântico, definiu-se as categorias.

Quadro 01 - Temas e Categorias de análise

Categorias de análise	Temas
Aspectos teóricos e históricos da Docência Universitária	Universidade: história e modelos
Organização da aula	Planejamento
	Estratégias
	Metodologias
	Avaliação
	Tecnologias aplicadas ao ensino
Fundamentos políticos e aspectos legais	Projeto Político Pedagógico
Relação professor-aluno	Contexto sócio-histórico dos alunos
	Autoridade e autonomia

Fonte: Elaborado pelas autoras

As categorias de análise foram definidas a posteriori e estão relacionadas com os temas (unidades de significação) identificados nas ementas, conteúdos e objetivos das disciplinas. O agrupamento dos temas em Categorias está relacionado com os saberes docentes pertinentes ao campo pedagógico que, segundo Cunha (2010) embora apresentam, em diferentes contextos, possibilidades diferentes de agrupamento, apresentam alguns núcleos: saberes relacionados ao contexto da prática; saberes relacionados com o contexto sócio-histórico do alunos; saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; saberes relacionados com o planejamento das atividades

de ensino; saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; saberes relacionadas com a avaliação da aprendizagem.

Os núcleos, apontados por Cunha (2010), estão materializados no programa das disciplinas analisadas e apresentam, por sua vez, maior incidência de temas no que tange aos saberes relacionados à organização da aula, como descrito no quadro 1.

Política Institucional de Formação docente: a dimensão didático-pedagógica

A docência universitária contempla múltiplos saberes e, considerando os saberes pedagógicos, concordamos com Pimenta (2005, p. 24), acerca da importância de uma formação docente pautada em bases teóricas e epistemológicas que fornecem subsídios para que os professores analisem e “compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais” que configuram seu campo de atuação profissional.

Assim, no que tange as disciplinas analisadas foi possível identificar que no âmbito da categoria “Aspectos teóricos e históricos da Docência Universitária”, são contemplados conhecimentos acerca da historicidade da universidade, as diferentes concepções e modelos e suas implicações na constituição do modelo universitário brasileiro, importantes para compreensão dos aspectos históricos que são constitutivos do campo de atuação do professor universitário. Não identificamos, porém, conteúdos e bibliografia que contemplem aspectos teóricos importantes como as questões acerca do Currículo, seus aspectos teóricos, concepções e historicidade.

Segundo Moreira (2021, p. 44) o estudo acerca das teorias do currículo possibilita uma maior compreensão acerca das diferentes organizações e arranjos curriculares “explicitando suas relações com o indivíduo, com a sociedade e com a história” e facilitando a “íntima associação entre o conhecimento e o sujeito que o aprende e o ensina, pretensão, sem dúvida, pertinente na formação de professores”.

Outro importante aspecto identificado relaciona-se com a diversidade de temas ancorados com a organização da aula dentre os quais evidenciam-se o planejamento e as metodologias que são contempladas pelas duas disciplinas em diferentes aspectos.

As discussões e conhecimentos relacionados as metodologias estão centrados em uma perspectiva instrumental que evidencia a tecnologia e os diferentes recursos, sobretudo, relacionadas ao ensino remoto e as possibilidades práticas a partir de ferramentas tecnológicas.

Destacamos, ainda, que as disciplinas contemplam importantes referenciais acerca do Projeto Político Pedagógico e da avaliação. No que tange ao PPP, as discussões enfatizam a construção coletiva e a organização curricular enquanto processo

que deve ser construído entre pares, superando propostas fragmentadas de formação. Com relação à avaliação, foram identificados conteúdos acerca das diferentes concepções de avaliação e dos diferentes Instrumentos avaliativos e suas relações com os objetivos previstos e com as práticas pedagógicas (FERNANDES, 2016; VEIGA, 2011).

Considerando, assim, que o processo ensino-aprendizagem é significativamente marcado pela cultura da avaliação e sua estreita relação com as práticas pedagógicas, é relevante discussões acerca das diferentes concepções e possibilidades de avaliação no âmbito da formação do docente universitário tendo em vista que é atribuição docente avaliar o processo de ensino-aprendizagem organizando, de forma coerente, a articulação da proposta e dos instrumentos avaliativos com o objetivo da disciplina/curso que ministra.

No que tange a relação professor-aluno os temas abordados pelas disciplinas estão centrados na diversificação e no novo perfil do corpo discente que está relacionado com a criação de políticas de facilitação do acesso, em igualdade de condições, de jovens oriundos de camadas antes discriminadas nesse nível de ensino, historicamente elitista. Dentre essas políticas, se destacam o REUNI, o ProUni e a Lei de cotas que indubitavelmente contribuem para a mudança do perfil universitário e imprimem desafios ao ensino superior que convoca os docentes a ressignificar as práticas para atender as demandas e necessidades de um contexto universitário permeado pela diversidade (SOARES; CUNHA, 2017).

Pode-se dizer que, de modo geral, embora os aspectos fundantes da docência universitária estejam contemplados pelo programa das disciplinas analisadas, os saberes relacionados à organização da aula (planejamento, avaliação, estratégias e metodologias) são os de maior incidência evidenciando, em uma das disciplinas, um caráter mais pragmático e instrumental.

5. Considerações finais

Toda e qualquer política educacional deve ser considerada a partir de um contexto mais amplo, em sua dimensão histórica, política e institucional tendo em vista que nenhuma política é neutra pois revela valores, ideias e concepções. Nesse sentido, depreende-se que a política institucional implementada pela Comissão didático pedagógica revela pressupostos formativos de um contexto político mais amplo marcado pela ampliação da oferta de formação de professores pela via da EAD. Nesse contexto, é preciso apontar que, embora, as ações privilegiam atividades assíncronas, os aspectos

fundantes da formação os saberes constitutivos da docência são contemplados pelo programa das disciplinas que apresentam relevantes referenciais teóricos.

Concordamos, assim, com D'ávila e Leal (2020) que toda profissão está ancorada e se constitui a partir de seus saberes estruturantes que são constitutivos de um campo epistemológico e, nesse contexto, defendemos os saberes da dimensão pedagógica como fundantes da docência universitária. Reconhecemos, assim, contribuições e desafios na proposta formativa analisada e pontuamos que, embora, as disciplinas contemplem aspectos relevantes acerca da dimensão pedagógica da docência universitária, aproximando os pós-graduandos dos saberes e referenciais teóricos que possibilitam compreender a docência, alguns aspectos fundantes, como as teorias do Currículo, não são contemplados pelo programa das disciplinas.

É necessário, assim, avançar nos estudos e pesquisas acerca das ações desencadeadas por essa política institucional no sentido de aprofundar as discussões e analisar, sobretudo, as contribuições das ações para a formação do professor universitário e os desafios de uma formação ofertada essencialmente na modalidade EAD.

5. Principais referências

ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ATCON, R.P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, 1966

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOLZAN, D. P. V., POWACZUK, A. C. H. Contextos emergentes e a reinvenção da docência: desafios da/na cotidianidade. In: BOLZAN, D. P. V., POWACZUK, A. C. H.; CORTE, M. G. D. C. **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente contextos emergentes na educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 51-74.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

CUNHA, M.I. A docência como ação complexa. In: Cunha, M.I. **Trajetórias e lugares de Formação da docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. (p.19-34).

D'ÁVILA, C. M.; LEAL, L. Docência universitária e formação de professores saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Linhas Críticas**, [S.l.], v. 21, n. 45, p. 467–485, 2020. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4585. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4585> . Acesso em: 6 out. 2021.

FERNANDES, D. Ensino e avaliação no Ensino Superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do projeto AVENA. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 36, n. 99, p. 223-238, maio-ago., 2016.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos metodológicos. BALL, S. J; MAINARDES, J. (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-165.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista [online]**. 2018, v. 34, n. 71, p. 223-239. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428> . ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em 19 out. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed., São Paulo: Hucitec, 2014

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**. 2021, v. 29, n. 110 p. 35-50. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>>. Epub 14 Set 2020. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>. Acesso em 19 out. 2021.

PAULA, M. F. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84, Mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf> Acesso em 19 out. 2021.

PIMENTA, S. G, GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Portaria GR nº 2794, de 19 de novembro de 1992. Institui o Programa de Iniciação ao Ensino Superior. São Paulo: USP, 1992. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2794-de-19-de-novembro-de-1992> . Acesso em: 06 out. 2021

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Portaria GR nº 2906, de 09 de agosto de 1994. **Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**. São Paulo: USP, 1994. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2906-de-09-de-agosto-de-1994>. Acesso em: 13 out. 2021.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. **Diretrizes para a proposição das Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica**. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/pt-br/pae/o-que-pae>. Acesso em: 13 out. 2021.

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

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 316–331, 2017.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político-pedagógico. 2011, 6ª. Ed. São Paulo: Papirus Editora.

UM OLHAR CRÍTICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO MÉDICA

Ana Maria Rodrigues dos SANTOS, UNIFASE/FMP e UNESA
Stella Maria Peixoto de Azevedo PEDROSA, UNESA
Eixo temático: Formação de professores da educação superior
anamaria@fmpfase.edu.br

Introdução

O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação e, especialmente, em cursos de Medicina, vem crescendo a cada dia. No entanto, para que este seja produtivo e eficaz, é necessário que os professores conheçam o potencial das TIC e, principalmente, saibam realizar ações educacionais utilizando-as para o alcance dos objetivos planejados, de forma crítica.

Está em andamento um estudo descritivo e exploratório com o intuito de analisar como ocorre a formação continuada dos docentes para o uso de TIC na educação médica, tendo como pressuposto que há uma relação direta entre a concepção de educação do professor e as ações de formação continuada, das quais participou, com a forma como ele utiliza as TIC em sua prática pedagógica. As etapas do estudo são revisão integrativa, pesquisa bibliográfica, análise documental e realização de entrevistas narrativas com professores, médicos ou não, que atuam nos quatro primeiros períodos de cursos de Medicina e com profissionais responsáveis pelo planejamento e realização de ações educacionais para preparar professores para o uso de TIC em escolas médicas privadas.

No presente trabalho é apresentado o resultado da primeira etapa do estudo, a revisão integrativa, uma das possibilidades de revisão sistemática. De acordo com Galvão e Pereira (2014), uma revisão sistemática é abrangente e focada em uma questão definida diferindo das abordagens narrativas ou tradicionais, que são mais amplas trazendo informações gerais sobre o tema abordado.

Fundamentação Teórica

A revisão integrativa tomou como base três descritores: "educação médica", "tecnologia" e "desenvolvimento docente", denominação utilizada para a formação continuada de professores em escolas médicas.

Ao longo dos mais de 200 anos de educação médica no Brasil podem ser observadas muitas mudanças e adequações a fim de atender à crescente evolução social, política, científica, educacional e da própria prática médica (BATISTA; VILELA; BATISTA, 2015). Tais mudanças atingem a organização dos cursos de Medicina, o perfil do egresso, os conteúdos curriculares, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas do egresso, as estratégias de ensino e os recursos didáticos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Medicina (BRASIL, 2014, p.15) é destacada a necessidade de utilização de "metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão". Dentre elas incluem-se metodologias em que são utilizadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

De acordo com Nóvoa (2019), a formação docente ocorre em três grandes etapas: formação inicial, indução profissional e formação continuada. A formação inicial ocorre, nos cursos de graduação, de forma articulada entre a sociedade, a escola e os professores. A indução profissional acontece quando o professor iniciante assume a sua função na instituição de ensino, ou seja, inicia a sua prática docente, trocando ideias com seus pares e refletindo sobre sua ação. A formação continuada de professores pressupõe a participação em comunidades profissionais docentes, ressignificando o espaço da profissão. Por meio desta formação, os professores são convidados a reunirem-se em coletivo para pensarem o trabalho docente, para construírem práticas pedagógicas diferentes e para responderem aos desafios encontrados em sua carreira docente.

O professor do ensino superior muitas vezes assume a docência sem ter tido uma formação didático-pedagógica. São profissionais atuantes no mercado que precisam encarar a complexidade do trabalho docente. Poucos desses professores, na educação médica, realizaram a licenciatura.

A formação continuada de professores nas escolas médicas é conhecida como desenvolvimento docente, que é conceituado por Garcia (2007, p.55) como a "conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior à tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores". Nele, os professores participam de momentos formais de estudo e de troca em comunidades em que são compartilhadas boas práticas e discutidas estratégias a fim de responder aos inúmeros desafios que surgem no processo de ensino e aprendizagem. Um dos temas tratados nas ações de

formação continuada dos professores do ensino superior e, especialmente, da educação médica, é o uso de tecnologias na educação. Para a discussão sobre o uso de tecnologias na educação é importante abordar, inicialmente, o conceito de tecnologia.

Segundo Mill (2018, p.605), tecnologia é “um conhecimento que se interessa em projetar artefatos e processos”, baseando-se na ciência, mas considerando, também, “seus próprios conhecimentos, procedimentos e processos advindos do criativo e, muitas vezes imponderável, desafio de artificializar a natureza”.

De acordo com Dusek (2009), a tecnologia pode ser utilizada como instrumental, como regra ou como sistema. A tecnologia como instrumental envolve o uso de ferramentas e máquinas, como computadores, que são controlados pelo usuário, sendo considerada, então, como ferramenta. A tecnologia como regra privilegia os procedimentos em vez do objeto tecnológico, como um computador ou uma máquina. A tecnologia comportamental de Skinner é um dos exemplos da tecnologia com base em regras que devem ser seguidas. Pode-se dizer que a ferramenta é o “hardware” e as regras são o “software”, ou seja, o conjunto de códigos utilizados para alcançar o objetivo final. A terceira forma de considerar a tecnologia é como sistema, ou seja, como algo que está inserido no contexto das pessoas que o utilizam, enfatizando as habilidades e a organização do indivíduo como necessárias para que o artefato funcione, de fato, como uma tecnologia. Abrange o indivíduo que faz parte desse sistema e, até mesmo, é controlado por ele, como é o caso da publicidade. Dessa forma o artefato não é considerado “sozinho”, “isolado”, mas em conjunto com “as habilidades e organização humanas necessárias para operá-lo e mantê-lo” (DUSEK, 2009, p.50).

Procedimentos Metodológicos

A revisão integrativa foi realizada a partir da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e partiu da seguinte questão principal: como os professores de cursos de Medicina são preparados para utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação em sua prática pedagógica?

As etapas percorridas foram (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011):

1. Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa;
2. Estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura;

3. Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos;
4. Avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa;
5. Análise e interpretação dos resultados;
6. Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

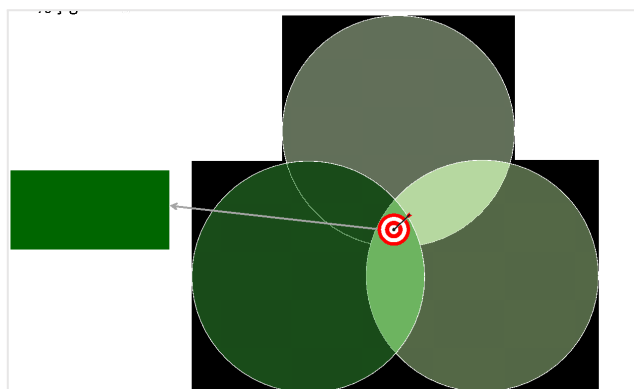
Os descritores educação médica, tecnologia e desenvolvimento docente foram utilizados, também, de forma combinada nas bases de dados definidas seguindo os critérios de busca estabelecidos: mestrado ou doutorado acadêmico; a partir de 2015 (as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Medicina entraram em vigor em junho de 2014); em português e com o arquivo completo disponível.

Resultados Obtidos

Utilizando o descritor na ferramenta de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas 148 publicações. Os títulos e os resumos dessas publicações foram analisados para selecionar aquelas pertinentes aos demais descritores: desenvolvimento docente e/ou tecnologia, sendo selecionadas sete publicações atendendo aos critérios previamente estabelecidos.

Na busca na BDTD, o número de publicações encontrado está representado na figura a seguir:

Figura 1 - Quantitativo de publicações no BDTD



Fonte: elaboração própria

Das duas produções encontradas com a combinação dos três descritores, uma também fazia parte do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e foram considerados mais dois estudos, que combinavam dois descritores. Dessa forma, a busca na BDTD teve como resultado quatro produções acadêmicas, sendo que uma já havia sido catalogada por meio da busca no Catálogo de Teses de Dissertações da CAPES. O total, portanto, considerando as duas bases de dados, foi de 10 produções acadêmicas.

Todos os estudos abordaram a educação médica, sendo que um abordou o uso de tecnologias na educação médica, dois abordaram o desenvolvimento docente na educação médica e sete abordaram o uso de tecnologias e o desenvolvimento docente na educação médica.

A seguir, são apresentados dados que foram considerados para resposta à questão central da revisão.

Baptista (2017) propõe o uso de tecnologias para o ensino de Anatomia em escolas médicas, a partir da premissa de que o uso de novas metodologias de ensino com o uso de tecnologias vem ao encontro dos estudantes de hoje, nativos da era tecnológica, com facilidade e interesse em utilizar novos artefatos de ensino baseados em tecnologias da informação.

O desenvolvimento docente em escolas médicas foi o foco dos estudos de Amore Filho (2018) e Silva (2017). Amore Filho (2018, p.21) destaca que “o ensino deve ser centrado no aluno, cabendo ao docente estimular a sua formação, por meio de uma atitude ao mesmo tempo facilitadora e desafiadora”, conforme preconizado pelas DCN do curso de Medicina. Aponta, também, que muitas vezes o professor não recebe, da instituição de ensino em que atua, o apoio necessário para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à prática docente, concluindo que é necessário “capacitar os docentes para aprimorar seu comportamento e atitudes” (AMORE FILHO, 2018, p.56) a fim de utilizar novas metodologias que atendam às demandas dos cursos de Medicina. Silva (2017) analisa, em seu estudo, o desenvolvimento docente na educação médica sob quatro perspectivas: formação didático-pedagógica, atualização técnico-científica, participação nos serviços de assistência e capacidade gerencial do docente. As duas perspectivas iniciais, formação didático-pedagógica e atualização técnico-científica, foram consideradas em uma única categoria e nela foram inseridos aspectos como formação institucionalizada, formação em pós-graduação e participação em eventos científicos. No que diz respeito à formação institucionalizada, foi citada, como avanço nas escolas médicas, a implantação de Núcleos de Desenvolvimento Docente promovendo programas de capacitação e/ou de atualização permanente, apoiando “as iniciativas de aprendizagem docente”, visto que os professores são os “principais protagonistas no processo de inovação pedagógica” (SILVA, 2017, p.37). As iniciativas de formação podem “sustentar a construção de uma prática pedagógica atualizada, crítica, coerente e cada vez mais ajustada às necessidades de saúde da população, com vistas a fortalecer o SUS” (SILVA, 2017, p.38). Foi ressaltado que “a periodicidade em que acontecem essas formações varia de acordo com a instituição, geralmente no início dos semestres ou anos

letivos, evidenciando momentos pontuais e não processuais de formação” (SILVA, 2017, p.58).

Almeida (2016) discorre sobre desenvolvimento docente e, especialmente, sobre Programa de Desenvolvimento Docente. A pesquisadora considera que “muitos professores de escolas médicas tradicionalmente não foram preparados para ensinar”, assumindo “a docência por seu conhecimento do conteúdo” (ALMEIDA, 2016, p.14). Dessa forma, aponta que as escolas médicas devem oferecer, aos docentes, formação para o ensino em programas de educação continuada, a fim de melhorar sua competência para o exercício de suas atividades nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. O aprender contínuo é essencial e concentra-se na própria pessoa, como agente, e na instituição, como lugar de formação continuada, permanente. Nesse sentido, uma variedade de programas e ações tem sido planejada e implantada nas instituições médicas acadêmicas, na perspectiva de ajudar os docentes a desenvolver as competências necessárias para o desempenho de suas várias funções. (ALMEIDA, 2016, p.15)

O desenvolvimento docente institucionalizado constitui o Programa de Desenvolvimento Docente, muitas vezes conhecido como PDD, que é formado pela oferta de ações educacionais, pelas instituições de ensino, com o intuito de preparar seus docentes para o exercício de suas múltiplas funções, podendo “constituir-se num fator importante para ressignificar o papel do professor e mudar o perfil de profissionalização da docência nos cursos de Medicina, aspecto cada vez mais exigido pelas universidades, agências de fomento e sociedade” (ALMEIDA, 2016, p.18).

Almeida (2016) aponta, também, que os PDD podem ser compostos por cursos de curta duração, seminários, workshops, atendimentos individuais, comunidades de prática ou de aprendizagem. O estudo conclui que, para que o PDD seja efetivo:

é fundamental contar com o apoio e reconhecimento dos gestores da instituição, fator que pode contribuir na gestão de recursos e de tempo, tanto para os docentes se comprometerem mais efetivamente com o processo de DD e se responsabilizarem com os resultados, quanto para a instituição alcançar as metas propostas. [...] para mudar o perfil de profissionalização da docência, melhorar a concepção e a promoção da educação e favorecer o desenvolvimento da carreira acadêmica dos professores. (ALMEIDA, 2016, p.68)

Brock (2015) ressalta que os profissionais da área da Saúde, geralmente, não têm como objetivo a sua formação como professor. Por isso, ele afirma ser importante uma atenção especial aos processos formativos para atuação como docente e para compreensão da sua prática, tendo como foco a construção de novos saberes, com base no conhecimento de teorias educacionais e na sua capacidade reflexiva. De acordo com a pesquisadora, o professor do ensino superior é um ator importante para a mudança da

universidade, posto que “é ele quem efetiva a definição pedagógica” (BROCK, 2015, p.17). Em relação ao uso de tecnologias na educação, são citados alguns eixos referentes à área pedagógica como domínio necessário do professor: o processo ensino aprendizagem; a concepção e a gestão do currículo; a compreensão das interrelações professor-aluno e aluno-aluno e as tecnologias educacionais. Em relação às tecnologias na educação é considerado que estas devem ser incorporadas pelas instituições de ensino “como recurso que já tem forte ligação com a rotina dos estudantes”, dando ênfase que “com o uso cada vez mais constante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a aprendizagem pode ocorrer a toda hora e em todos os lugares ressignificando o papel dos professores e alunos” (BROCK, 2015, p.55). Neste sentido, é necessário que os professores dos cursos de Medicina estejam preparados no que diz respeito “à didática, às metodologias, ao currículo, ao planejamento e aos recursos a serem utilizados” no processo de ensino e aprendizagem (BROCK, 2015, p.58), fortalecendo, portanto, a necessidade da “formação continuada de Medicina em relação às questões didático-pedagógicas” e o compromisso da IES com a formação docente [...] proporcionando “espaços de interação em que professores e pesquisadores partilhem suas experiências e possa elaborar uma reflexão crítica sobre a prática docente e os processos de ensino e de aprendizagem” (BROCK, 2015, p.59).

Aleluia (2015) também concorda que o processo de ensino e aprendizagem melhora quando o professor está preparado e seguro para aplicação de estratégias de ensino e utilização dos recursos didático-pedagógicos. E isto reforça a importância do desenvolvimento docente

como um importante componente na educação médica, que deve proporcionar ao docente e à instituição de ensino instrumentos e possibilidade de reflexão para exercerem seus papéis acadêmicos e melhorar o conhecimento e habilidades nas áreas de ensino, pesquisa e administração/gestão. (ALELUIA, 2015, p.14).

O estudo de Aleluia (2015), assim como o estudo de Almeida (2016), lista as ações educacionais que geralmente ocorrem nos Programas de Desenvolvimento Docente, reforçando que devem ser flexíveis e atender às demandas institucionais e individuais:

seminários, oficinas, minicursos, especializações, mas não excluem a utilização de tecnologias da comunicação, a mentoria e as comunidades de prática, ligadas diretamente ao campo de trabalho e ao compartilhamento de experiências, conhecimento, crenças e inseguranças. (ALELUIA, 2015, p.19)

Ressalta que o PDD não deve apenas instrumentalizar o docente a utilizar estratégias e recursos de ensino. Deve, também, “estimular o aparecimento de um profissional engajado no processo de ensino-aprendizagem significativa, reflexivo na sua prática, que ensina o estudante a estudar e está inserido no contexto cultural e social da

sua região” (ALELUIA, 2015, p.18). Em sua conclusão, Aleluia (2016, p.102) aponta a necessidade de novas pesquisas em Educação Médica, que ampliem “o estudo em desenvolvimento docente e suas implicações na prática do professor e no desempenho do estudante”.

Hernandes (2018) aponta que o docente é o grande responsável pelas mudanças no ensino médico. Sendo assim, a IES deve ter como compromisso o investimento na qualificação desses profissionais para que internalizem, “em sua prática de ensino, a disposição e a habilidade de aprender a partir de suas experiências e a se tornarem melhores ao longo da sua carreira acadêmica” (HERNANDES, 2018, p.26). Dessa forma, assume o “objetivo de formar um professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade” (HERNANDES, 2018, p.45). Faz parte da formação docente, o preparo para utilização de TIC, inserindo a identificação de oportunidades de uso de tecnologias na educação como uma das ações importantes do educador que, em sua prática pedagógica,

facilita a aprendizagem ativa, alavanca os princípios da aprendizagem de adultos, [...] possui ou experimenta experiências com pedagogia inovadora, identifica oportunidades para usar a tecnologia da educação, desenvolve avaliações adequadamente desafiadoras, [...] contribui para a literatura de educação médica aprendendo, facilitando sessões interativas de resolução de problemas em grandes grupos, fornecendo feedback efetivo, implementando estratégias de ensino inovadoras, empregando novas formas de tecnologia educacional. (HERNANDES, 2018, p.24)

Hernandes (2018, p.51) aponta que “essas tecnologias não constituem garantia de aprendizado e de qualidade do processo de aprendizagem”, daí a importância do professor no que diz respeito à aplicação dessas tecnologias. E acrescenta que “transitar no âmbito pedagógico e tecnológico pode tornar-se uma tarefa árdua” e que “as TIC vêm ocupando cada vez mais espaço como ferramentas importantes no processo educacional tornando-se imprescindível, considerá-las e incorporá-las, no processo de ensino aprendizagem”.

O pesquisador conclui que o professor pode contribuir para inovação dos modelos pedagógicos, a partir do uso de vídeos, animações, portfólios e outros artefatos computacionais que podem ser desenvolvidos pelo docente e pelo discente, favorecendo a autonomia e o protagonismo do estudante.

Sampaio (2017, p.31) cita as DCN do curso de Medicina que orienta “a manutenção de um Programa de Desenvolvimento Docente para a área de Saúde, envolvendo métodos de Andragogia”. E aponta o programa como um caminho para mudança na educação médica rompendo com o modelo de ensino centrado “no professor como transmissor de informações, em disciplinas estanques, sem interdisciplinaridade, sem integração ensino, pesquisa, extensão, sem muita preocupação com aprendizagem,

a cargo individual de cada aluno”. Segundo ela, as mudanças na educação médica vêm ao encontro do “atual modelo de produção de conhecimento, baseado nas redes, na sociedade da informação, com uma nova geração de estudantes que estão conectados e produzindo conhecimento de maneira global”. E é neste modelo que o “uso das TIC como apoio ao ensino presencial tem acrescentado novos desafios” dentre eles “ofertar oportunidades de aprendizagem personalizadas, possibilitando a construção de conhecimento de modo colaborativo” (SAMPAIO, 2017, p.27).

Afirma, ainda, que:

a sociedade atual, rica em informação e de complexidade crescente, acessível e disponível a qualquer hora e em qualquer lugar onde somos os sujeitos na sociedade do conhecimento, é fortemente influenciada pelas TIC. No ambiente virtual, é possível estabelecer contato com pessoas e trocar ideias, ajudando na resolução de problemas, podendo compartilhar experiências e cooperar com grupos de interesse mútuo. (SAMPAIO, 2017, p.27)

Conclui que é necessário que a IES invista na qualificação docente a fim de preparar os atores que conduzem o processo de ensino, no que diz respeito ao uso de TIC que são utilizadas com fins educacionais. Acrescenta, ainda, a importância de publicar e difundir o uso de TIC na educação médica, além de “sensibilizar a comunidade acerca da relevância das TIC e do seu potencial transformador” (SAMPAIO, 2017, p.82).

Costa (2017, p.19) aponta que os estudantes do século XXI fazem parte de “uma geração mais atualizada e informada” e isso requer maior preparo dos professores para utilizar “os modernos meios de comunicação liderados pela Internet”. E ressalta que “o acesso instantâneo à informação promove uma maior facilidade na busca pelo conhecimento”. Dessa forma, é necessário que o professor se aproprie das TIC “a fim de lançar-se a novos desafios e reflexões sobre sua prática docente e o processo de construção do conhecimento por parte do aluno”. Em sua pesquisa, com foco na utilização do ambiente virtual de aprendizagem por alunos do curso de Medicina de uma IES, ele conclui que “no atual cenário da educação, é fundamental que as instituições de ensino se disponham a conhecer e trabalhar novas ferramentas, tanto no processo de aprendizagem quanto no de avaliação” (COSTA, 2017, p.49).

O estudo de Pio (2017, p.61), de todos os selecionados nesta revisão, foi o que mais deu ênfase à importância da concepção de educação adotada pelo professor como norteadora da sua prática docente, afirmando que “avaliar as concepções de professores sobre o processo ensino-aprendizagem é uma importante opção para adequação do processo”. Ressalta que “suas circunstâncias educacionais podem explicar as referências que estão inscritas em sua forma de ensinar” sendo que sua inserção e sua prática demonstram o estilo e a opção educacional que fez em sua vida acadêmica (PIO, 2017, p.62). A pesquisadora aponta que os professores devem estar atentos às suas atitudes

conhecendo estratégias do ensinar a pensar, ensinando a aprender a aprender, apoiando os estudantes a buscarem uma perspectiva crítica e reflexiva dos conteúdos e das práticas, reconhecendo o impacto das TIC e investindo em sua formação de maneira contínua. Acrescenta que a formação continuada de professores deve ter como base os processos de reflexão do aprender possibilitando que o professor atue a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, na concepção reflexiva, desenvolvendo competências pedagógicas e relacionais (PIO, 2017). Conclui que é necessário um olhar singular para a formação dos professores da educação médica:

baseando-se nas aproximações que têm com os métodos pedagógicos e com outros referenciais que embasam a construção do projeto pedagógico. Ressalta-se, então, a importância do acolhimento, de conhecer as concepções pessoais, profissionais e metodológicas desse professor para propor estratégias. Relações de confiança, que podem ser traduzidas em cuidado, amenizam possibilidade de desencontro. (PIO, 2017, p.161)

E afirma que as mudanças e as inovações didático-pedagógicas devem estar associadas ao docente e à sua identidade profissional, pois existe interdependência de ambos os fatores e que, por isso, a universidade deve redimensionar a formação docente. A universidade deve realizar processos de formação contínua, que tenham a potência da reflexão crítica e da transformação, considerando a necessidade de acolher os professores e sabendo que existem resistência às mudanças e a encontrar espaços na agenda do professor para participação em ações de formação.

Conclusões

Após apresentar os estudos selecionados, é preciso responder à questão “como os professores de cursos de Medicina são preparados para utilização das TIC em sua prática pedagógica?”.

Em alguns estudos, foram listados formatos de ações utilizados na formação continuada de professores: workshops, cursos, seminários e outros, bem como a importância do envolvimento das IES na organização das ações de formação. Mas o “como” na questão não se referia somente a estes aspectos, mas, também, à abordagem adotada nas ações, crítica ou não.

Foi constatado que os professores que atuam na educação médica necessitam de mais ações de formação continuada para que possam utilizar as TIC e sua prática docente. E que estas ações devem, preferencialmente, ser realizadas pelas IES em Programas de Desenvolvimento Docente, para que possam utilizar as TIC como um apoio à resposta a desafios educacionais como a construção colaborativa do conhecimento e a oferta de oportunidades de aprendizagem personalizadas.

Dessa forma, foi verificado nos estudos a importância da visão crítica na prática pedagógica, mesmo que esta não tenha sido citada nas palavras-chave nem nos resumos dos estudos. Seguem citações que apontam que alguns pesquisadores lançaram um breve olhar para a questão.

Em relação aos programas e ações de formação continuada de professores, alguns estudos afirmam que estes devem proporcionar a reflexão crítica sobre a prática, como um momento de compartilhamento de crenças, atitudes, opiniões e experiência, e de promoção de reflexão crítica sobre a prática docente, questionamento de hipóteses e aprendizado. Outros acrescentam que a formação, além de crítica, deve ser humanizada e compromissada, possibilitando que o professor atue de forma reflexiva, crítica e competente.

Dessa forma, percebe-se que a atenção para o aspecto crítico ocorre nos estudos, principalmente, no que diz respeito à prática pedagógica de professores e não em relação ao uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, foco da pesquisa em desenvolvimento.

Principais Referências

ALELUIA, Iêda Maria Barbosa. **Implantação e avaliação do impacto de um programa de desenvolvimento docente para utilização do mini Cex na avaliação do estudante de graduação em Medicina**. Tese. Salvador, BA: Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, 2015, 112p. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2916901 Acesso em: 31 mar. 2020.

ALMEIDA, Maria Tereza Carvalho. **Concepções e práticas de professores do curso médico de uma instituição pública sobre desenvolvimento docente**. Tese. Montes Claros, MG: Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, 2016, 83p. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3609455 Acesso em: 31 mar. 2020.

AMORE FILHO, Edson Dell. **Ações para a retomada do ensino da humanização nas escolas de Medicina: uma revisão sistemática da literatura de 2010 a 2016**. Dissertação. Belo Horizonte, MG. Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas, 2018, 74p. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v42n4/1981-5271-rbem-42-4-0014.pdf> Acesso em: 20 set. 2020.

BAPTISTA, Fabrício Quintanilha. **Integração de modelos virtuais tridimensionais com o ambiente de ensino e aprendizagem Moodle para o ensino da anatomia humana**. Dissertação. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2017, 69 p. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151410/baptista_fq_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 31 mar. 2020.

BATISTA, Nildo Alves; VILELA, Rosana Quintela Brandão; BATISTA, Sylvia Helena Souza Silva. **Educação médica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eletrônica Gestão e Sociedade**, v.5, n.11, p.121-36, ago 2011. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220/906> Acesso em: 06 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rc-es003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 16 mar. 2021.

BROCK, Ieda Maria. **Professores do curso de Medicina: os saberes e o exercício da docência**. Dissertação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015, 78 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2683217 Acesso em: 31 mar. 2020.

COSTA, Tiago Almeida Santos. **Utilização do ambiente virtual como metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem de dermatologia**. Dissertação. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2017, 91p. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/331059/1/Costa_TiagoAlmeidaSantos_M.pdf Acesso em: 31 mar. 2020.

DUSEK, Val. O que é tecnologia? Definindo ou caracterizando a tecnologia. In: DUSEK, Val. **Filosofia da tecnologia**. São Paulo: Loyola, 2009. p.41-55.

GALVÃO, Tais Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**. Brasília, v.23, n.1, p.183-184, jan-mar 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/yPKRNymgtzwzWR8cpDmRWQr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 mai. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 2007.

HERNANDES, Mauro Esteves. **Análise do processo de transição de médico a docente**. Dissertação Mestrado. Sorocaba, SP: Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde, 2018. 111p. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20926/2/Mauro%20Esteves%20Hernandes.pdf> Acesso em: 31 mar. 2020.

MILL, Daniel (org.) **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300402&script=sci_arttext Acesso em: 21 nov. 2020.

PIO, Danielle Abdel Massih. **A experiência do professor médico com métodos ativos de ensino-aprendizagem:** formação permanente e gestão como mediadoras. Tese. Botucatu, SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017, 224p. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4923020 Acesso em: 31 mar. 2020.

SAMPAIO, Samára dos Santos. **A educação em saúde e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação** . Dissertação. Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo, 2017, 82 p. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5153154 Acesso em: 31 mar. 2020.

SILVA, Fabiana Aparecida da. **Processo avaliativo do desenvolvimento docente em escolas médicas brasileiras:** espelhos e reflexos nas percepções dos atores institucionais. Universidade Federal de Goiás. Faculdade Medicina. Programas de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Goiânia, GO, 2017. 138 p. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6955/5/Tese%20-%20Fabiana%20Aparecida%20da%20Silva%20-%20202017.pdf> Acesso em: 31 mar. 2020.

V Congresso Nacional de Formação de
Professores e XV Congresso Estadual Paulista
sobre Formação de Educadores

Volume 4

Eixo 04: Formação de Professores da Educação
Superior

Relatos de Experiência

DISCIPLINA DE IMPLANTODONTIA NA GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DA TUTORIA DO ALUNO DE PÓS-GRADUAÇÃO PELO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Ísis de Fátima BALDERRAMA, Elcio MARCANTONIO-JÚNIOR
Faculdade de Odontologia de Araraquara - UNESP
Eixo 4: Formação de professores da educação superior
CAPES – código #001
if.balderrama@unesp.br

1. Introdução

Reforçar que nos cursos de graduação em saúde, a articulação entre a Educação Superior e a Saúde é objetiva de formação geral e específica dos egressos, isto é, profissionais, com ênfase na promoção, prevenção e recuperação, assim como na reabilitação da saúde, e diante de todas as competências comunis gerais, esse perfil de formação contemporânea, dentro de referenciais nacionais e internacionais de qualidade (MOYSÉS, 2003).

A Implantodontia é uma das áreas da especialidade odontológica que realiza o tratamento do edentulismo através de reabilitações protéticas suportadas por implantes dentários, devolvendo função mastigatória, estética e fonética ao indivíduo (BUSER et al., 2017). Nos anos 90, a área da Implantodontia foi reconhecida pelo Brasil como uma área de especialidade Odontológica, e atualmente vem sendo empregada na grade curricular aos alunos de Graduação em Odontologia. Porém, ainda é possível distinguir e observar algumas limitações na disciplina em diferentes instituições públicas e privadas do Brasil, assim como em outros países.

Levando-se em consideração que área da Implantodontia envolve o domínio teórico e prático de diversas especialidades odontológicas associadas e que a

base fundamental de um profissional vem da graduação, é notória a necessidade do aluno da graduação em receber durante a disciplina da Implantodontia um bom embasamento teórico associado com convívio observacional de técnicas cirúrgicas, ao qual denota que estas atividades, além de valorizarem o aluno, despertarão o interesse extracurricular nesta possível especialidade futura.

A tutoria acadêmica do pós-graduando em poder acompanhar o desenvolvimento do graduando, orientar nas atividades e estimular os alunos se vincula diretamente ao conhecimento, experiência e comportamento em busca constante de um desenvolvimento pessoal e profissional vinda pelo futuro professor, isto é, o pós-graduando (ALPES e WOLF, 2018).

Com auxílio dos doutorandos tutores, os alunos de graduação recebem recursos realistas e motivacionais essenciais tanto na aprendizagem como no ensino (BOTTI e REGO, 2008), o aluno de Doutorado é apto a ensinar e agregar conhecimento ao aluno da graduação, assim como, promover no estudante a competência do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente, assim como também, poder estimular a superação das concepções antigas das grades curriculares.

2. Objetivo

O objetivo deste relato de experiência é descrever sobre o estágio de docência por pós-graduando realizado a alunos de graduação em uma faculdade de Odontologia, na disciplina da Implantodontia.

3. Desenvolvimento

Relato de experiência

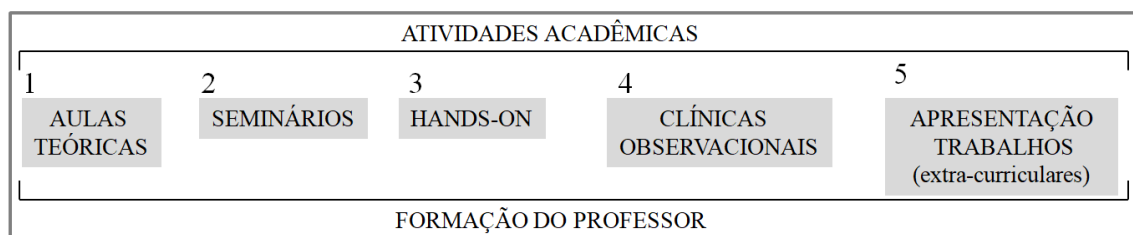
Sabe-se que alguns aspectos são verdadeiramente cruciais para a concretização de novas bases para a educação superior, para a formação

profissional e para uma cidadania contextualizada com os problemas brasileiros, alguns aspectos são interessantes e vale a pena ressaltar que o perfil do graduando, competências, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares e o acompanhamento e avaliação são extremamente relevantes (MOYSÉS, 2003).

Com base nesta valorização ao aluno da graduação e na importância da mentoria e tutoria acadêmica por meio de alunos do doutorado durante o estágio de docência exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES (VERHIN e DANTAS 2007), a disciplina de Implantodontia da graduação na Faculdade de Odontologia de Araraquara da Universidade Estadual Paulista (FOAr/UNESP) determinou medidas para otimizar e acrescentar o convívio entre o jovem universitário iniciante e os tutores do estágio de docência, isto é, os pós graduandos a nível de Mestrado e Doutorado, a fim de estimular e orientar o aluno da graduação.

Durante a disciplina são desenvolvidas diversas estratégias educacionais como desenvolvimento de aulas teóricas, apresentação de seminários e/ou grupos de estudo, práticas através de treinamentos em manequins confeccionados com poliuretano, atividade conhecida e denominada de "hands-on", possibilidade de auxiliar os profissionais experientes em procedimentos cirúrgicos ou então participar de clínicas observacionais de procedimentos cirúrgicos (Figura 1).

Figura 01: Atividades acadêmicas vinculadas à formação do futuro professor.



Fonte: Própria (2021).

Essas atividades acadêmicas são voltadas ao aluno da graduação que possui vínculo direto com o auxílio de um pós-graduando em uma futura formação

de professor universitário. As aulas teóricas são administradas pelo Docente vinculado a instituição, porém se o aluno do estágio docência atender aos requisitos pelo PAADES A – Aperfeiçoamento e Apoio a Docência no Ensino Superior, o aluno poderá administrar aulas teóricas junto com Docente.

Os seminários são divididos de acordo com os temas na área da Implantodontia, sendo que o aluno da pós-graduação deverá auxiliar o graduando em busca de artigos científicos e livros.

O hands-on é uma atividade prática e essencial na disciplina, pois demonstra ao aluno como é a experiência com os instrumentais na área específica. Ademais, previamente ao hands-on, vídeos demonstrativos e manuseio nos instrumentais são explicados e orientados.

As clínicas observacionais são atividades que podem despertar o aluno da graduação a entender melhor os esquemas das aulas teóricas, as ilustrações de livros e até mesmo as fotos clínicas expostas em aulas teóricas. O aluno poderá visualizar como os futuros especialistas (clínica de pós-graduação) realiza o planejamento dos casos com a utilização de implantes dentários.

Muitas vezes se o aluno se interessar pela área, demonstrar um ótimo rendimento nas aulas e provas, e se oferecer a participar em atividades extra-curriculares, um dos caminhos oferecidos entre o vínculo do graduando e pós-graduando é realizar trabalhos científicos para publicação e/ou até mesmo para apresentar em jornadas e/ou congressos acadêmicos. Ademais, vale salientar que muitas vezes é nessa rede de contato entre ambos, que a oportunidade de bolsa de estudos para iniciação científica pode ser um dos itens propostos.

Porém, junto ao modelo pela proposta de ensino, os objetivos das diretrizes curriculares nacionais são aprimorar aos alunos da graduação em saúde aprender a aprender, o que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo assim, a capacitação dos profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e a humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e assim como, as comunidades. (MOYSÉS, 2003)

Por demonstrar uma disciplina que demanda de um bom embasamento teórico associado com aprendizado clínico, poder compartilhar a experiência vivenciada como especialista ou até mesmo pós-graduanda da disciplina na área, demonstra um interesse adicional ao aluno, como função de educadores, que irá contribuir para a construção do conhecimento e interesse ao aluno, e assim aprendizagem para a prática do futuro docente.

4. Conclusões

Diante do relato de experiência abordado, é possível determinar que o convívio e o desenvolvimento do aluno de graduação irão contribuir com o aprimoramento da docência do pós-graduando, totalizando em um conjunto de oportunidades provenientes das atividades realizadas a prática docente, e assim a formação de um futuro professor.

5. Referências Bibliográficas

ALPES, M. F.; WOLF A. E. Tutoria Acadêmica ("Mentoring"): relato de experiência de um tutorado a tutor. *Revista Extensão em Foco*, v.16, p. 90-98, 2018.

BOTTI, S. H. O.; REGO, S. Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são Seus Papéis?. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 32, n. 3, p. 363-373, 2008.

BUSER, D.; SENNERBY, L.; DE-BRUYN, H. Modern implant dentistry based on osseointegration: 50 years of progress, current trends and open questions. *Periodontology* 2000, v. 73, n. 1, p. 7-21, 2017.

MOYSÉS, S.J. A humanização da educação em odontologia. *Pro-Posições*, v.14, n.1, p1-20, 2003.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 4, n. 8, p. 11, 2007.

ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: PÓS-GRADUAÇÃO E GEPEFOR EM FOCO

Daniela SCHIABEL
Flávia Pinheiro da Silva COLOMBINI
Marília Ferranti Marques SCORZONI
Noeli Padilha Prestes RIVAS
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-SP (USP)
Eixo 04: Formação de professores da educação superior
daniela.schiabel@usp.br

1. Objetivo

O presente estudo apresenta reflexões acerca dos espaços de desenvolvimento profissional docente de três pedagogas que atuam em áreas distintas da profissionalidade. Encontram-se cursando o Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto e são atuantes no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR)¹, de modo a identificar as contribuições destes espaços no desenvolvimento profissional de cada uma.

2. Seções do trabalho

O trabalho objetiva relatar como a Pós-Graduação e o GEPEFOR contribuem para o desenvolvimento profissional de três pedagogas que atuam em áreas distintas, com aporte teórico de Day (2001), Marcelo Garcia (1999; 2009), Goodson (2008), Libâneo (2007), dentre outros. Para relatar essa experiência as respectivas pedagogas serão identificadas da seguinte forma: P1, P2 e P3, para que a identidade seja preservada, respeitando as dimensões éticas da pesquisa.

¹ O GEPEFOR é um grupo de estudos e pesquisas formado por professores pesquisadores da Universidade de São Paulo, estudantes de Pós-Graduação e Graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), e demais pesquisadores oriundos de Instituições de Ensino Superior de Ribeirão Preto, cujo objetivo é investigar os processos de formação para a docência na Educação Superior sob a ótica dos saberes curriculares e pedagógicos, no âmbito da didática e do currículo, compreendendo que o foco da formação de professores não está restrito apenas ao pensar e discutir o currículo e as práticas pedagógicas implícitas, mas incluem a reflexão e a compreensão da problemática docente, as políticas de formação e da organização dos currículos (GEPEFOR, 2019).

P1, é graduada em Pedagogia, mestre em Educação, doutoranda em Educação, atuou como professora na Educação Superior e hoje atua como Assessora Pedagógica, ingressou na pós-graduação e no GEPEFOR há 12 meses.

P2, é graduada em História e Pedagogia, atuou como professora de História na educação básica, mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, doutoranda em Educação e membro do GEPEFOR há 4 meses. Atualmente é professora em um curso de Pedagogia e gestora escolar em uma escola municipal de educação infantil e anos iniciais.

P3, é graduada em Letras e Pedagogia, atuou como professora na educação básica, mestre em Ciências, doutoranda em Educação e membro do GEPEFOR há 4 anos. Atua como coordenadora da pós-graduação lato sensu em Alfabetização e Letramento e como docente do ensino superior nos cursos de licenciaturas em Letras e Pedagogia em dois Centros universitários do interior do estado de São Paulo, participando como membro dos seus respectivos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE).

Considerando, assim, as distintas experiências e campos de atuação profissional, este trabalho se apóia na perspectiva das autobiografias, que para Goodson (2008), é uma ferramenta útil para analisar as características das mudanças que se desenvolvem na educação, em que se utiliza as histórias de vida e de trabalho dos professores como instrumento metodológico. O autor defende que os estudos sobre os padrões de vida e trabalho dos professores nos contextos de transformações e reformas, por exemplo, possibilitam avançar na compreensão contextual e teórica das referidas mudanças. É nesse sentido que propõe, portanto, modos de pesquisa mais reflexivos e baseados na investigação-ação.

Nessa perspectiva, Goodson (2008) reconhece que o ensino é social e politicamente manipulado, mas defende a criação de espaços vitais para a reflexão crítica. Daí a potência das autobiografias que se apresentam como um novo sentido de posse dos docentes, como um meio para que as ligações entre o saber teórico e o contextual sejam mantidas, como uma maneira de oposição ao que ele chama de fundamentalismo prático. Defende, portanto, ser possível consolidar uma noção mais ativa do conhecimento profissional dos professores por meio das autobiografias docentes, o que permitiria a elaboração e implementação de iniciativas de reforma e mudança educativas.

Desse modo, as biografias são extremamente potentes se utilizadas como ferramentas para a construção do ensino de modo colaborativo e fundamentado. Elas permitem observar as movimentações e motivações contemporâneas no sentido de reestruturar e reformar a educação escolar; dão visibilidade às perspectivas dos professores sobre novas possibilidades de reformar e reconceitualizar a educação e

evidenciam a falta de profundidade e inexatidão da perspectiva gerencialista e prescritiva vivenciada na atualidade.

Estudar a história dos professores oferece dados sobre as condições de trabalho dos docentes, sobre sua história no passado e presente, sobre seu estilo de vida e sua cultura, sobre suas escolhas e contingências. Ao defender as narrativas autobiográficas, Goodson (2008) destaca a importância de se tomar as perspectivas pessoais dos professores não apenas como uma ferramenta voltada para a compreensão de prática, mas, voltada para uma abordagem mais ampla e conceitual que se relaciona com questões que vão além da escola e do espaço de atuação do docente. Segundo o autor, os relatos de professores se conectam às histórias de seus próprios contextos, contribuindo para novos entendimentos acerca da construção social e política que se relacionam às suas práticas. Para ele, essa é uma poderosa estratégia para se reestruturar e reformar a educação, abandonando as “prescrições importadas”, pensadas para a sala de aula, porém formuladas a partir de outros locais.

Nesse sentido, o trabalho está estruturado em duas unidades a primeira se refere aos contextos e campos de atuação profissional do Pedagogo, a qual discute os campos de atuação de P1, P2 e P3 e a segunda se refere às implicações dos espaços formativos para o desenvolvimento profissional das referidas pedagogas, nesta unidade é apresentado quais as implicações da Pós-graduação e do GEPEFOR nos espaços de atuação profissional das três pedagogas e, conseqüentemente o próprio desenvolvimento profissional, posteriormente as conclusões e as principais referências.

3. Contextos e campos de atuação profissional do Pedagogo

Para Libâneo (2007), a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. “Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar que houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia” (LIBÂNEO, 2007, p. 51). Deste modo, o Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

As possibilidades e espaços de atuação do pedagogo são determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia que apontam um amplo campo de atuação e definem que o pedagogo pode atuar na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na

Educação de Jovens e Adultos, como gestores, em espaços escolares e não escolares de aprendizagem e em instituições que demandam conhecimentos pedagógicos e apoio escolar (BRASIL, 2006).

As DCNs evidenciam, então, um amplo campo de atuação para o pedagogo “que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares” (PIMENTA et al, 2016, p. 18).

Concordamos assim, com Libâneo, ao afirmar que a Pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Nesse contexto, favorece a compreensão e análise dos diferentes contextos sócio, históricos e culturais nos quais as atividades profissionais do pedagogo se desenvolvem, possibilitando a práxis e as intervenções necessárias naquela realidade.

Considerando as possibilidades de exercício profissional definidas pelos marcos regulatórios do curso de pedagogia, as experiências aqui relatadas de três pedagogas desenvolvem-se em diferentes contextos e refletem o amplo campo de atuação profissional do pedagogo que, para além da docência, exerce função educacional de diferentes dimensões.

Entretanto, no que se refere ao desenvolvimento profissional dos pedagogos ou especificamente professores, Day (2001, p.15), pontua que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente”.

No caso da P1, a trajetória profissional se iniciou em 2014 como docente do curso Normal a Nível Médio, posteriormente como docente do Ensino Superior, atuou no curso de Pedagogia e nas licenciaturas de História, Letras, Ciências Sociais, Química e Biologia, além dos programas de Pós-Graduação, a nível de especialização. Atualmente é Analista Pedagógica em uma Universidade Privada, fornecendo assessoria didática/pedagógica; orientando a (re)construção dos Projetos Pedagógico do Curso; discutindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os curso de graduação ofertados pela instituição, por meio de oficinas e atua junto aos processos avaliativos do Ministério da Educação (MEC), como autorização, credenciamento e recredenciamento dos mais de trinta cursos da Universidade.

Essa trajetória corrobora com a ideia de Libâneo (2007), quando destaca que a identidade profissional do pedagogo se reconhece na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e o educativo. Já que a pedagoga em questão atuou na dimensão educativa,

mais relacionada à docência, aos processos de ensino aprendizagem e atualmente se encontra na dimensão educacional, relacionado a educação de forma mais abrangente.

As experiências profissionais da P2 configuram-se na esfera da docência, tendo atuado como professora na educação básica entre 2008 e 2016 e atualmente como professora no Ensino Superior no curso de Pedagogia de uma fundação educacional. No âmbito da gestão escolar, atualmente exerce a função de Orientadora Educacional de uma escola pública municipal de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo a definição de Pinto (2006), P2 atua como pedagoga escolar. Para o autor, o pedagogo escolar é o profissional, formado em Pedagogia, que trabalha na escola, não como professor, podendo ser o diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, etc; ou seja, são os profissionais da gestão que tem na escola o seu lugar de trabalho, porém, não necessariamente exercendo a atividade docente. Atuando nesta função, P2 sentiu a necessidade de investir em sua formação continuada a fim de compensar o que considerava como uma deficiência formativa de sua formação inicial na graduação em Pedagogia. Após a realização do mestrado em Planejamento e Análise em Políticas Públicas, na linha de Política e Gestão Educacional, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP-Franca), ingressou recentemente no curso de doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP), passando a frequentar também os encontros do GEPEFOR.

Para P3, o exercício profissional desenvolve-se no âmbito da Educação Superior, especificamente na docência dos cursos de Licenciatura e na gestão pedagógica por meio da participação enquanto membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

O (NDE) é um órgão consultivo responsável pela concepção do Projeto Pedagógico dos cursos de Graduação que, segundo a Resolução 01 de 17 de junho de 2010, é definido enquanto “um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso” cujas atribuições são:

I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (CONAES nº 01 de 2010).

A proposta de um núcleo docente responsável por acompanhar e contribuir com a construção do PPC e zelar pela qualidade do curso é legitimada pelo Parecer CONAES nº 4 de 2010, ao afirmar que “todo curso que tem qualidade possui (ainda que

informalmente) um grupo de professores que poder-se-ia dizer, é a alma do curso. Em outras palavras, trata-se de um núcleo docente estruturante”. Desse modo, a concepção que permeia a criação do NDE é a de um grupo de professores que contribui coletiva e democraticamente com a implementação do PPC e com o desenvolvimento do curso e e pressupõe assumir o compromisso coletivo de refletir sobre a proposta pedagógica que norteará a formação requerida ao egresso, organizando a matriz curricular e as atividades formativas. Nesse sentido, reflete uma concepção de educação e formação que imprime seus pressupostos na construção da identidade do curso.

Alguns estudos (CAMPOS FILHO, 2014; DUDEQUE, FILIPAK, 2015; SAKR, DUDEQUE, 2019; NUNES, 2018; MATIAS, 2020) investigaram a perspectiva docente acerca da participação no NDE e, embora apontem uma relação conflitante ou confusa em relação às atribuições do NDE, reconhecem a importância desse espaço para o desenvolvimento profissional docente. Assim, apesar de alguns limites apontados como a falta de autonomia e funções que, muitas vezes, são essencialmente burocráticas e caracterizam-se no cumprimento de requisitos legais/normativos centrados no atendimento às comissões de avaliação externas, reconhece-se que as funções vão além das funções administrativas, tendo caráter fortemente pedagógico.

Consoante com os estudos mencionados, a experiência enquanto membro do NDE tem se constituído enquanto importante espaço de formação e desenvolvimento profissional, aqui, compreendido enquanto “processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais [...]” (MARCELO, 2009, p. 9).

Nesse sentido, Carlos Marcelo (2009), pondera que o desenvolvimento profissional docente é um processo que integra experiências e conhecimentos que não estão apartados das influências institucionais e das reformas políticas e, assim, constitui-se em processo formativo complexo que é permeado por experiências pessoais e coletivas.

4. Implicações dos espaços formativos para o desenvolvimento profissional das referidas pedagogas

A identidade profissional, construída ao longo do desenvolvimento profissional, não é inerente à formação acadêmica, mas vai se construindo ao longo do tempo, “é uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente” (LASKY, 2005 apud MARCELO, 2009, p. 112a). Mas pode ser influenciada por outros fatores

externos, como a escola, o contexto social, econômico, político, por experiências e vivências.

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p.12b).

O conceito de desenvolvimento profissional tem se modificado durante os últimos anos, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. “Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO, 2009, p. 7a).

Neste sentido, os espaços formativos, considerados no presente estudo (Pós-graduação e GEPEFOR), fazem parte do desenvolvimento profissional de P1, P2 e P3, proporcionando um pensamento crítico e reflexivo sobre a problemática educacional, na medida em que discutem e problematizam questões educacionais contemporâneas a partir dos diferentes referenciais teóricos que balizam os estudos e pesquisas da área. Destacam-se, nesse contexto, os aportes teórico-conceituais das disciplinas do programa de doutorado em educação que contribuem com as pesquisas no campo educacional e com o próprio desenvolvimento docente por meio das discussões, reflexões e do estreito diálogo com nossos objetos de estudo.

No que tange às experiências no âmbito do GEPEFOR, evidencia-se a coletividade no desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionadas à formação do professor a partir de referenciais teóricos que discutem seu lócus formador, a universidade, o currículo, as implicações das políticas educacionais e as tensões contemporâneas oriundas, dentre outras, das políticas neoliberais que imprimem seus princípios na formação e no desenvolvimento das funções docente.

A formação continuada a partir da Pós-graduação e do grupo de pesquisa, concomitantemente ao desempenho de diferentes funções como na Pedagogia, acarreta em uma maior conscientização dos problemas e desafios do campo educacional. As compreensões acerca das origens destes problemas tornam-se ainda mais evidentes a partir do aprofundamento das leituras e estudos realizados nestes espaços formativos.

Como membros participantes do GEPEFOR, temos desenvolvido importantes reflexões acerca das implicações capitalistas e neoliberais sobre a educação, mais intensificadas nos últimos anos, e que nos levam a identificar situações que representam

a precarização do trabalho docente. Mais recentemente, tem se apresentado um intenso debate, entre profissionais da educação e comunidade acadêmica, sobre os absurdos promovidos pela Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Segundo Pimenta, Pinto e Severo (2020, p.12), esta nova política de formação “corporifica uma tendência desintelectualizante e neotecnicista distante de uma concepção de formação pedagógica comprometida com a melhoria da qualidade social da educação”, demonstrando uma clara sujeição aos preceitos neoliberais. Exemplo disso seria o aligeiramento da formação docente, apresentado na resolução, visando atender às ordens de organismos internacionais. Sendo assim, esse tipo de discussão proporcionada pelos estudos no GEPEFOR, tem contribuído para uma análise mais crítica acerca das políticas educacionais que interferem diretamente no cotidiano dos nossos campos de atuação.

Compreende-se, dessa forma, que tanto as definições, mais antigas como as mais recentes, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que está inserido em um determinado contexto, geralmente no local de trabalho do docente, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de experiências de cunho formal e informal. Sendo assim, o desenvolvimento profissional se legitima no campo profissional do professor que, segundo Roldão (2007), é “uma construção histórico-social em permanente evolução” (ROLDÃO, 2007, p. 94).

Sobre as implicações destes espaços formativos para a prática profissional das pedagogas aqui referidas, P1 destaca que ambos os espaços formativos, considerados neste estudo, tiveram impacto direto no exercício da profissão, já que alteraram a forma de interpretar os critérios de avaliação presentes nos instrumentos de avaliação de curso disponibilizados pelo INEP-MEC e quais as questões de fundo permeiam esses instrumentos. O mesmo acontece com os estudos das DCNs, já que os debates sobre as políticas públicas são constantes nas disciplinas do Doutorado e nos debates do GEPEFOR, e que contribuem também no processo de apoio aos docentes, já que abordamos referências sobre o desenvolvimento profissional docente. Ademais os dois espaços formativos têm estreita relação com meu objeto de pesquisa.

P2 analisa que, enquanto aluna do Doutorado em Educação, a realização das disciplinas e das leituras próprias da pesquisa, tem levado a uma intensa reflexão sobre sua prática enquanto gestora escolar. Dessa forma, P2 tem procurado efetivar os princípios da gestão democrática, fortalecendo os conselhos escolares e buscando, junto aos atores sociais que pertencem à escola, a legitimação necessária para ajudar a

pensar em soluções oportunas para/na escola, contribuindo para concretizar processos de mudanças que prevaleçam mesmo que ocorram mudanças de membros da equipe.

Considerando, nesse sentido, para P3, que a participação enquanto membro do NDE pressupõe a análise e compreensão das normativas acerca da formação e do perfil do egresso, as discussões coletivas que objetivam a construção do PPC e das matrizes curriculares, oportuniza a mobilização de conhecimentos e saberes das múltiplas dimensões relativas à formação do licenciando e, assim, favorecem experiências pautadas na coletividade que contribuem com o desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, destaca ainda, a significativa contribuição dos estudos desenvolvidos no âmbito do GEPEFOR que constituem-se enquanto dimensão fundante da práxis na medida que oferece subsídios teóricos para analisar os diferentes contextos e marcos regulatórios, bem como sua implicação para a formação docente.

Day (2001), pontua que as atividades de formação contínua incidem na promoção da reflexão com o propósito de conduzir a mudanças pessoais e/ou sistêmicas, mas que tem mais chance de se prolongarem no tempo se puderem ser apoiadas e adaptadas aos contextos locais do exercício da profissão.

5. Conclusões

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional enquanto processo que integra diferentes experiências e oportunidades coletivas e individuais que se situam em espaço social, histórico e politicamente determinado, tem a Pós-graduação em Educação e o grupo de estudos e pesquisas sobre formação de professores e currículo (GEPEFOR) como espaços privilegiados e potencialmente significativos no que tange o desenvolvimento de competências e reflexão sobre a práxis.

Nesse contexto, a participação nas atividades do grupo tem contribuído significativamente, por meio de estudos e desenvolvimento de pesquisas coletivas, com nossa formação e com o desenvolvimento profissional, nos aproximando da produção científica acerca da formação do docente universitário e de toda a problemática mais ampla que envolve essa temática.

Vale destacar que estes espaços formativos contribuem para o desenvolvimento profissional das pedagogas aqui referidas pela perspectiva da formação continuada. É preciso considerar, portanto, que a formação continuada de professores deve ser compreendida a partir das especificidades do processo de aprendizagem que ocorre em adultos. Segundo Knowles (1983), o processo de aprendizagem em adultos possui uma perspectiva permanente, sendo necessário considerar a experiência de cada um e o

envolvimento destes aprendentes no planejamento e avaliação de sua própria formação, sempre mediados por uma relação dialógica e contextualizada.

6. Principais referências

BRASIL. *Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. *Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

CAMPOS FILHO, R. N. S. *Inovação na Gestão da Educação Superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante. Tese de Doutorado em Educação*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa – Portugal, 2014.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR — CONAES. *Parecer n. 4, de 17 de junho de 2010a*. Dispõe sobre o Núcleo Docente Estruturante NDE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093. Acesso em 10 nov 2021.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto/Pt: Porto Editora. 2001.

DUDEQUE P. V., A. M.; FILIPAK, S. Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 44, p. 61-87, jul. 2015. ISSN 1981-416X. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1921>. Acesso em: 02 nov. 2021.

GEPEFOR. Sites USP. Ribeirão Preto, 08 de Novembro de 2021. Disponível em: <https://sites.usp.br/gepefor/>. Acesso em 10 nov. 2021.

GOODSON, Ivor F. *Conhecimento e Vida Profissional – estudos sobre educação e mudança*. Porto/Pt: Porto Editora. 2008.

KNOWLES, Malcolm. Andragogy: an emerging technology for adult learning. In: TIGHT, Malcolm (Ed.). *Adult learning and education*. Londres: Croom Helm, 1983. p. 53-70.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo/SP. Cortez Editora. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar, Curitiba*, n. 17, p. 153-176. 2001a. Editora da UFPR.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. In: *Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente*, vol. 01, n.01 – Especial, p. 109-131, ago/dez. 2009a.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: *Revista de Ciências da Educação*, n.8 – Especial, p. 7-22, jan/abr. 2009b.

MATIAS, A. P. *Gestão Pedagógica em Instituições do Ensino Superior*: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

NUNES, J. A. Vozes em confronto no Núcleo Docente Estruturante de cursos de Letras: entre o prescrito e a prática institucionalizada. Bakhtiniana: *Revista de Estudos do Discurso*. 2018, v. 13, n. 2, p. 117-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457335092>. Acesso em 02 nov.2021

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os *cursos de licenciatura em Pedagogia*: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 43, p. 23, 2016.
PIMENTA, Selma; PINTO, Umberto; SEVERO, José. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 19 ago 2020

PINTO, Umberto A. *Pedagogia e Pedagogos Escolares*. Tese de Doutorado em Educação, USP, São Paulo: 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/pt-br.php>. Acesso em: 19 ago 2020

ROLDÃO, M. C. *Função docente*: Natureza e construção do conhecimento profissional. In: Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 34 - Especial, p. 94-103, jan/abr. 2007.

SAKR, M.; DUDEQUE P. V., A. M. O Núcleo Docente Estruturante (NDE): A Experiência de uma Instituição. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v. 12, n. 2, p. 179–192, 2019. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.2.009>. Acesso em: 02 nov. 2021.

O IMPACTO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA NÃO LICENCIADOS

Rodrigo TERRA, UNIVESP - Digital House Brasil

Camila NOGUEIRA, CEFET - MG - Digital House Brasil

Maria Betânia MELO, USP - Digital House Brasil

Pâmela MACHADO, USP - Digital House Brasil

Eixo 04: Formação de professores da educação superior
rterra@digitalhouse.com

1. Introdução

A partir de algumas ações realizadas pelo time de pedagogia da Digital House Brasil - São Paulo, apresentamos como as mesmas implicam diretamente na qualidade docente, sob a circunstância de que tal time de professores não possui licenciatura como formação inicial.

Os profissionais especialistas tornam-se docentes e são confrontados com novos desafios, como aliar em sala de aula os conteúdos teóricos ao compartilhamento de suas experiências profissionais. Para Pimenta (2002), esse desafio já é indicado nas investigações mais recentes acerca da formação docente, a referida autora entende que é na articulação dos saberes da área específica, aliado com os da experiência que se compõem os saberes da docência:

[...] Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais (PIMENTA, 2002, p. 08).

Nesse sentido, um dos desafios vividos pelos novos professores é o desenvolvimento da atuação docente em aulas remotas síncronas e assíncronas, atrelada à necessidade de trazer o aluno para o lugar de protagonista do processo de aprendizagem.

Este cenário leva o time de pedagogia ao motivo de debruçar sobre esse tema relacionando-o com experiências passadas, enquanto formadores de professores da Digital House Brasil. Os cursos ofertados são caracterizados como cursos livres, relacionados à tecnologia digital divididos da seguinte maneira: Marketing Digital, Web

Full Stack, Data Science, Data Analytics e CTD (Certified Tech Developer). Logo, tal experiência só se tornou possível devido ao percurso impulsionado por formações docentes, encontros recorrentes com os professores acerca de suas atividades em sala de aula, além da oportunidade de tornar ideias em práticas viáveis para serem aplicadas em tempo hábil.

2. Algumas de nossas ações

Citamos o CTD como exemplo de um cursos oferecidos pela Digital House, cuja duração é acima de seis meses, característicos dos cursos livres mencionados anteriormente: MKT Digital, Web Full Stack, Data Science e Data Analytics. Sua estrutura foi pensada e desenvolvida para durar cerca de dois anos, sendo que cada matéria tem duração de um bimestre. Dentro destes dois anos, os alunos desenvolvem tanto as Hard Skills, quanto as Soft Skills, habilidades necessárias para formar profissionais mais críticos, criativos e proativos. Com isto, é imprescindível que toda a equipe docente esteja alinhada à metodologia proposta e motivada para ter condições de orientar os alunos nos momentos práticos. Para Minozzo, Cunha e Spindola (2016), profissionais capacitados e motivados são atores essenciais para despertar o interesse nos alunos pela aprendizagem.

Com o objetivo de assessorar os professores da Digital House, a equipe pedagógica discute constantemente sobre como desenvolver capacitações e acompanhamentos que sejam mais efetivos para todos. A capacitação pedagógica consiste em reunir professores, apresentar conteúdos voltados para o seu trabalho diário e propor atividades mão na massa:

[...] A inserção de ferramentas tecnológicas em sala de aula predispõe a educação a diversas transformações, especialmente quando tal inserção se dá em metodologias que são pautadas pela dialogicidade e não mais unidirecionais. A utilização de metodologias diferenciadas do convencional leva o professor a perceber que o processo de ensino e aprendizagem também sofre alterações. (MINOZZO, CUNHA e SPINDOLA, 2016)

Durante o processo seletivo, os profissionais entrevistados passam por uma fase que se chama aula-teste. Aqui os candidatos devem escolher um assunto introdutório que tenham mais afinidade, dentre uma lista de possibilidades, para preparar e apresentar uma aula teste. A apresentação da aula-teste acontece com a presença de outros dois atores, um responsável pela validação técnica do conteúdo, e um outro responsável pela validação pedagógica do candidato. Ao final da apresentação o entrevistado recebe feedback tanto da parte técnica, quanto da parte pedagógica de sua aula-teste. Caso sejam aprovados, os novos colaboradores iniciam sua jornada na Digital House, sendo

convidados a participarem do Onboarding de professores. Nessa modalidade de capacitação, os novos professores passam por cursos (online), para que conheçam a empresa e sua estrutura, bem como, as ferramentas e metodologias utilizadas durante o curso. Ao final deste primeiro momento, reavaliam suas aulas-testes, com os feedbacks e novas orientações recebidos da equipe pedagógica, somados também aos novos conhecimentos adquiridos nos cursos de onboarding.

Já o microteaching consiste em uma reunião com docentes, novos colaboradores e/ou equipe pedagógica. Aqui, o novo professor deverá simular um ambiente de sala de aula e apresentar o mesmo conteúdo da aula teste. Nesse momento verifica-se a adequação do conteúdo à metodologia utilizada. Após verificada a prática, os novos docentes estão capacitados para entrar em aula, assumindo turmas com duração de um bimestre. A partir desta ação, podemos incorporar alguns elementos de ordem metodológica, trazendo a aproximação com questões reais que podem ajudar os alunos a entenderem melhor o que estão estudando, sem que os alunos indaguem o porquê de estarem aprendendo determinados assuntos.

Acreditamos que as metodologias problematizadoras — como a "aprendizagem baseada em problemas" (problem-based learning, em inglês) — podem estimular a curiosidade dos alunos. Ao trazer vivências e problemas característicos da vivência de um profissional da tecnologia, os alunos se sentem mais motivados ao perceberem que podem ser situações futuramente vividas. E, neste sentido, concordamos com a ideia de Pimentel (2011:183) de que “não é apenas o sujeito cognitivo que se senta na carteira da escola, mas é também o sensível que necessita estar em um constante despertar para o novo, para o diferente, preparando-o para o amanhã”.

Outra ação importante é o acompanhamento contínuo do trabalho docente, para tanto, reuniões intituladas *Conselhos Jedis* ocorrem semanalmente. Aqui todos os envolvidos com uma determinada turma são convidados a participar e a compartilhar suas percepções, ações, preocupações acerca de uma turma específica. Esse momento é de fundamental importância, pois muitas das soluções são propostas e desenvolvidas coletivamente.

3. Impacto das ações pedagógicas na sala de aula

Ao participarem destes momentos de capacitação pedagógica, os docentes ficam mais alinhados, preparados e motivados para as dificuldades encontradas no cotidiano de seus trabalhos. Uma vez alinhados com a metodologia de trabalho, a atenção foca em

outros pontos da aula, como na didática ou na busca de melhores exemplos para ilustrar conceitos.

Dessa forma, vê-se uma relação direta na melhoria da qualidade da aula apresentada aos alunos. Ao realizarmos pesquisas continuamente, notamos que o NPS (*Net Promoter Score*) atrela-se diretamente com as ações pedagógicas, uma vez que temos consciência de que não há como exigir conhecimentos de pedagogia/educação àqueles que não a vivenciaram em suas experiências profissionais.

Entretanto, ressaltamos que tais impactos só surgem perante a importância dada pelo time docente. Consideramos como via de mão dupla a ação pedagógica e ação docente, já que não atuamos diretamente em sala de aula para com os alunos. De maneira que quando o professor não participa das ações do time pedagógico, tampouco terá alguma melhoria ou desenvolvimento em suas práticas de ensino.

4. Conclusões

Num ofício em que os problemas são recorrentes, a reflexão se desenvolve também antes da ação, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos (Perrenoud, 1999) e guardar maior lucidez.

A conclusão pode estar atrelada ao fato da capacitação pedagógica fazer diferença no cotidiano de trabalho dos professores. Na perspectiva de Tardif (2004; 2011) os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

Além disso, frisamos que junto à construção individual docente, o professor deve encarar o aluno como aquele em que deve ter espaço para deixar sua “mochila” em evidência. Acreditamos que a capacitação docente deve ser constantemente atualizada, sem estar presa a moldes antigos. Tal, possibilita novas oportunidades tanto para o professor quanto para o aluno, permitindo ao primeiro que explore outras maneiras de ensinar e aprender, e o segundo se descobre em contato constante com outros mundos e sociedades, permeados entre o professor e os outros colegas. A partir do momento em que o professor permite que o aluno se expresse, ele não só possibilita a troca de experiências entre a classe, como também dá lugar para o sensível e à voz daqueles que se emudecem.

O espaço escolar, aqui focado na sala de aula e no currículo, se transforma ao abrir espaço para algo novo. Indo além do espaço físico, as relações humanas também se modificam, uma vez que o professor entende que não basta ter o conhecimento técnico e formação na área da educação: é necessário também dar espaço para a participação discente. Logo, ao nos debruçarmos sobre a formação do professor, enfatizamos que esse encontro favorece uma nova aprendizagem, mais dinâmica e atual. Esse cenário é favorável e determinante de um futuro promissor, já que atualmente somos cercados por atualizações constantes do mundo, da tecnologia, das premissas dos ambientes profissionais:

Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. (MORAN, 2000, p. 29).

Considerando o exposto, podemos afirmar que nunca tivemos tanto acesso a tanta informação, e a escolha de quais serão transmitidas e como, também fazem parte desse percalço. Tal realidade reforça a necessidade de o professor se envolver nas ações pedagógicas desenvolvidas, para que haja não apenas reflexão sobre como está transmitindo o conhecimento, assim como também sobre o que está ensinando. Logo, reforçamos a ideia de que o professor não é a única referência de conhecimento, havendo assim uma “democratização do saber”, em que o aluno passa a ser protagonista de seu aprendizado e o docente, um mediador. O professor passa a ser um guia do processo de aprendizagem, no qual o aluno possui liberdade para apresentar seu ponto de vista a partir de seu contato com os conteúdos técnicos, não só o que aprendeu acerca dos mesmos, como também a sua visão de determinado assunto.

Nesse sentido, concordamos com Almeida (2015) e nas possibilidades que essa troca de conhecimento pode permitir, dando espaço para o desenvolvimento de habilidades como: pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração entre os colegas, em que o professor seja norteador dessas:

No mundo com uma decorrência tão intensa global, o pensamento criativo está se tornando requisito chave para o sucesso pessoal e profissional. Quando falamos de criatividade, não queremos criar algo para uma audiência fechada, mas sim para uma audiência global. Para isso, é importante conhecer metodologias que a estimulem a criatividade [sic], nas quais uma ideia inicial criada seja ampliada continuamente por outros de um mesmo grupo. (WUNSCH; CRUZ; BLASZKOWSK; CUCH, 2017, p. 13145).

Tão logo que a formação docente permita notar a necessidade de ações por parte dos docentes, conseguimos transformar tais habilidades citadas por Almeida em realidade da

sala de aula. Logo, concluímos que a sala de aula se torna um lugar de atravessamentos, quando permitimos em paralelo o desenvolvimento da capacitação docente juntamente com a exaltação da criatividade do aluno. Assim, acreditamos que ao longo de suas respectivas jornadas, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, haja uma mudança de olhar sobre o mundo que os cercam, da construção de sua bagagem cultural e de suas capacitações como cidadãos em um mundo digital.

5. Referências

ALMEIDA, M. Prática educacional como o cinema nas Licenciaturas. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, v.20, n.2, pp.125-134, jul-dez. 2015.

MINOZZO, L. C.; CUNHA, G. F. da; SPÍNDOLA, M. M.. A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**, RICA UCS. v. 1, n. 1, p. 22-25, 2016.

MORAN, J. Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, 2000. vol. V, pp.57-72.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. **Docência no ensino superior**. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v. 10, p. 103-113, 2002.

PIMENTEL, L. **Educação e Cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

WUNSCH, L. P.; BLASZKOWSKI, D. A. A. M. ; CUCH, L. R. ; CRUZ, M. B. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação Educere**. Comunicação, Colaboração, Criatividade e Críticidade: Os 4C e os saberes do docente na Educação Básica. 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24758_13961.pdf Acesso em: 08/11/2021.

PIBID: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

João Pedro R. NONATO – UNESP

Vanessa P. CAMARGO – UNESP

Eixo temático: Formação de professores da educação superior

Agência Financiadora: Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior – Bolsa Pibid

jp.nonato@unesp.br

Resumo

Este artigo contempla, com base em estudos e experiências acadêmicas dentro do Pibid, o debate sobre a importância enriquecedora de se ter esse programa no processo de formação dos futuros professores. São abordadas questões como a valorização dos cursos de licenciatura na realidade atual, as características relevantes de se ter um programa incentivador para a carreira profissional de educação e, também, evidenciar a consequência, para o futuro professor, de se ter um aluno e a realidade escolar frente a frente, preparando-o para seu futuro e conscientizando-o que educação é extremamente importante, porém ela precisa ser repensada, inovada e renovada. Trata-se da importância de, ainda que em uma situação delicada no país, contamos com este tipo de programa que deixa resquícios de esperança para que a formação dos licenciados seja a melhor possível. Com os cortes de bolsas e desvalorização da educação do Brasil, nossa melhor armadura é a resistência e a dedicação para/com a Educação.

Palavras chave: Pibid. Ensino de Matemática. Formação de professores.

Metodologia

O trabalho é teórico, sendo realizado e fundamentado a partir de estudos feitos em trabalhos escritos que abordam e trazem reflexões sobre temas como a formação inicial de professores, políticas e prática de formação, atualidade da Educação, dados de pesquisas sobre o Ensino Superior, e também contou com a experiência, reflexão e ações vividas dentro do Pibid, por estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista, um projeto de ensino cuja edição se iniciou em 2020 e se estenderá até 2022.

Introdução

Em nosso país, Brasil, no decorrer do tempo se acumularam problemáticas que

envolvem a formação do profissional da educação, o processo que gera esses entraves acumulados ocorreu, e ainda ocorre, acompanhando o desenvolvimento da sociedade.

Os cursos de licenciatura se mostram pouco atrativos em relação a outros cursos de graduação, segundo os números de ingressos em cursos de graduação do ano 2019, que foram separados por grau acadêmico, o que torna muito evidente a diferença entre as opções, as licenciaturas representam 20,2% enquanto os bacharelados possuem 57,1% do total, os 22,7% restantes são respectivos aos cursos que oferecem o grau tecnológico, esses dados são oriundos do Censo da Educação Superior 2009–2019 disponibilizados pelo MEC/Inep.

Nos últimos meses, não há tantas notícias animadoras para os alunos de graduação, principalmente para aqueles que se auxiliam de bolsas nas universidades, os cortes constantes de investimento em Educação, Ciência e programas dentro da universidade formam um cenário além de triste, preocupante, pois são esses programas articulados ao Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso de licenciatura que colocam o graduando em uma realidade próxima a sua profissão. Assim, faz-se necessária a conscientização e o entendimento de manter programas de Iniciação à Docência e debates ao redor do tema.

Além disso, tem acontecido uma procura maior pelas universidades privadas em detrimento das universidades públicas como cita o Censo da Educação Superior: "Quando se comparam os anos de 2009 e 2019, observa-se um aumento no número de matrículas de 47,3% na rede privada e de 36,5% na rede pública.", nos últimos dados de 2019, temos um total de 6.523.678 inscritos em universidades privadas em contrapartida a 2.080.146 das públicas. A preferência pela universidade privada é uma realidade e mostra como a universidade pública vem perdendo volume e o interesse dos estudantes, que preferem confiar na certeza do privado do que na incerteza do público.

Dessa maneira, o PIBID é uma das forças que mantém a licenciatura tão rica, pois coloca os futuros professores no contexto de trabalho valorizando sua formação, trazendo-o para uma caminhada mais completa e é, decisivamente, um programa de caráter motivador, trazendo um peso e um ânimo para o aluno que quer mergulhar na realidade. Certamente o aluno se fermenta de um programa que entrega conteúdo teórico, prático, relatos de profissionais da área e debates constantes sobre o mundo educacional se mantendo sempre antenado, atualizado e acima de tudo pensando, constantemente, em melhorias visando contribuir com a educação no Brasil, sempre buscando a inovação e renovação em um futuro ambiente escolar.

Relações entre o Pibid e a formação de professores.

A formação de professores é um grande desafio, devido à grande desvalorização da profissão, e precisa ser enfrentado com serenidade porque se trata de um fator educacional que está ligado diretamente à cultura.

Mesmo depois de anos do surgimento dos cursos de licenciatura, os professores ainda parecem ser vistos como técnicos que sempre têm a necessidade de agir rigorosamente e separadamente dos alunos. Essa visão ofusca o verdadeiro papel do profissional e nos mostra um valor que não é real. O professor, na realidade, é uma peça central de extrema importância que ajuda na compreensão da sociedade, não sendo apenas um replicador de conhecimento, mas sim, um profissional em contínuo aprendizado e desenvolvimento, levando os alunos e a si mesmo, à capacidade de reflexão.

No que diz respeito à formação de professores no Brasil, não se tem uma política nacional fortalecida em que acompanhe as necessidades escolares de cada região, na verdade, o foco da formação é sempre na bagagem que o professor tem que levar até a sala de aula, considerando a importância de entender os alunos inseridos em sua realidade, levando o profissional a rever a estrutura de sua formação quando entra em contato com a profissão. Essa dinâmica pode ser alterada quando o graduando, ainda no curso superior, entra em contato com o que é real através de iniciativas como o PIBID, preparando-o melhor para o horizonte fora da sala de aula da universidade.

Assim, percebe-se a importância de inserir esses programas no cotidiano do aluno para poder ultrapassar barreiras engessadas que ficam apenas em teorias, tirando o graduando do comodismo da imaginação para o levar a encarar a escola e o ensino como eles, de fato, são. Novos caminhos se fazem necessários quando queremos uma formação responsável e completa de futuros professores, os quais vão estar em contato com a educação brasileira após sua formação.

É importante ressaltar que o aproveitamento de programas que incentivam à docência não acrescenta apenas no dia a dia profissional, mas o aluno de licenciatura pode enriquecer sua caminhada acadêmica dentro do próprio curso quando entra em contato com tudo que o programa oferece, desde interações com outros alunos até estar de frente com profissionais com mais experiências e estar em contato com as discussões educacionais que cercam o país e influenciam diretamente sua futura performance como professor. Além de tornar o curso mais atrativo e proporcionando um dos pontos centrais para sua conclusão, evitando a evasão.

Pode-se dizer que o constante movimento do programa em diminuir a distância do teórico e da prática, leva os alunos a desenvolverem a criatividade enquanto pensam como elaborar atividades atrativas de intervenção em sala de aula e ajuda a montar um senso crítico sobre a educação que ele presenciou e isso ajuda a elevar a qualidade do curso em que está inserido, tornando-o um aluno – e futuro professor – uma figura pensante e ativa em sua própria carreira acadêmica e profissional.

A valorização do PIBID

Por definição, o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, tem como propósito contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, como se vê no Art. 1º do Decreto nº 7219 (Brasil, 2010).

Neste mesmo documento, estão especificados os objetivos do programa sendo, então, o combustível para o melhor enquadramento na realidade brasileira. A princípio tem-se a ideia de incentivo, sendo o programa visto como estimulante e encorajador para os graduandos em formação, trazendo em conjunto a valorização do ofício de professor, estimulando contato com o exercício da profissão afeiçoando o aluno e seu futuro.

É possível perceber a contínua preocupação do programa em elevar a qualidade da formação, integrando a educação superior com a educação básica, colocando frente a frente as duas realidades, o ganho de experiência e a relação pessoal entre os envolvidos, já que o programa permite a inserção dos graduandos na rotina da escola pública, permitindo a eles o contato com as metodologias, tecnologias, as práticas da escola e dos professores, garantindo portanto que o licenciando consiga identificar falhas e até mesmo práticas admiráveis para que no futuro ele consiga manter práticas saudáveis e/ou auxiliar na correção das falhas observadas.

Em contrapartida, as escolas públicas de educação básica também se beneficiam deste programa, pois a vantagem de tornar seus professores atuais, agentes importantes na formação dos futuros profissionais da mesma área é valorizar todo o processo educacional do nosso país.

Destaca-se também que confrontar a prática e a teoria é algo de extrema importância e como este contato é enriquecedor para a formação completa do professor. No dia a dia, o graduando dentro da sala de aula lendo as teorias das metodologias, lendo relatos, assistindo palestras realiza, sem dúvidas, um exercício necessário e engrandecedor. Observa-se que é um fator decisivo o licenciando estar em uma escola, com alunos reais e assistindo professores reais exercendo a sua futura função, pois é neste momento que o aluno começa a associar o que estudou, leu ou ouviu em suas próprias experiências, com a realidade que ele deverá enfrentar, estando agora do outro lado, não mais vendo a escola sob a ótica de aluno.

O programa permite ao licenciando ter um olhar mais profundo e sensível para a educação brasileira, pois ele é o agente principal e responsável pela sua dedicação no programa, mas além de tudo ele é um observador que pode analisar e estudar as vivências com um olhar mais aguçado e curioso, tendo cuidado e responsabilidade com suas conclusões e reflexões. Além disso, o PIBID é um programa coletivo, é um programa em que os licenciandos e orientadores se juntam para o debate de fatos relevantes e observações importantes sobre as experiências ou assuntos relevantes do país relacionados à educação, fazendo disso um dos momentos que mais impulsionam o pibidiano, pois é um período em que se troca experiência, se interage e permite as quebras de barreiras ao ouvir relatos de outras realidades e uma melhor construção do panorama quando se fala e se escuta a experiência de todos os envolvidos.

Experiências no programa

Quando um jovem completa seus estudos da Educação Básica e ingressa em um curso de graduação, como é a Licenciatura, começando então sua jornada dentro do Ensino Superior irá se deparar com diversos aspectos que irão incidir na sua formação. Alguns fatores que podem ser mencionados como a responsabilidade, proatividade, criticidade e sociabilidade, servem como aliados no aperfeiçoamento profissional do aluno que está motivado, que busca e se interessa em agregar esses princípios à sua formação. Estar disposto a mudar a própria realidade é o primeiro passo para começar a aproveitar todas as possibilidades e oportunidades que a Universidade oferece.

Alguns de nós, alunos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, do curso de Licenciatura de Matemática de Bauru, temos o privilégio de participar do programa PIBID. Ao entrar no curso de licenciatura temos como fundamento a confiança de que a mudança, que a educação e o conhecimento podem fazer, é poderosa.

O Pibid foi apresentado aos discentes do 1º e 2º anos da licenciatura em Matemática por meio de edital, divulgação e conscientização de nossos professores, em 2020. Resolvemos nos inscrever com a esperança de sermos aceitos, e foi uma grande satisfação quando, de fato, integramos o projeto, passando a ser considerados pibidianos. A ideia inicial de participar do programa foi completamente diferente da prática de estar ali realmente participando, valendo ressaltar que estávamos em uma situação completamente atípica que se estende até o momento atual: a pandemia da Covid 19.

Sabíamos que o Pibid seria desafiador de qualquer forma, porém na pandemia os ânimos e anseios se tornaram dúvidas e questionamentos: Como tudo será agora? Então, a

resposta veio rápida e podemos concluir que a educação não para. Ela não pode parar porque, durante a pandemia, ela mostrou o quanto é poderosa e o quanto o estudo, a ciência, as pesquisas são inquestionavelmente necessárias para uma sociedade.

Assim, começamos tudo de forma remota - a maneira mais segura e consciente do momento - o contato com professores e orientadores via reuniões virtuais regulares utilizando os instrumentos que foram disponibilizados de forma responsável pela instituição. Pudemos conhecer os professores atuantes da escola básica, além de receber convidados que acrescentaram muito à nossa visão sobre a educação. Foram momentos preciosos, poder conhecer a forma de trabalho, o valor de cada um e como eles estavam se adaptando à esse momento delicado, funcionou como alimento para as nossas esperanças, engrandecendo nossa admiração. Os professores atuais enfrentam um ensino online, às vezes híbrido, com muitas perdas, tais como: férias fora do período usual e utilização do ambiente familiar para o trabalho, porém eles continuaram. Eles acreditaram e se dedicaram. É, realmente, grandioso como a educação funciona como “porto seguro” para muitos.

Tudo isso foi de extrema importância para nós, que percebemos que muitas vezes vamos ter que ir além do que acreditamos e sabemos, vamos ter que fazer mais do que apenas perpetuar o conteúdo a ser ensinado. É necessário sermos empáticos e entender que a educação vai quebrar barreiras do conhecimento e a interação aluno e professor vai se tornar uma interação muito mais humana.

Os desafios da escola pública se fez presente, e ainda se faz, na nossa caminhada no Pibid, as reuniões semanais nos permitem entender o que cada aluno, nossos colegas de faculdade e do programa estão passando, as ideias trocadas, as sugestões, as reflexões vão nos fazendo crescer a cada passo, pensando e adaptando-se à realidades novas. As atividades de intervenções, em conjunto com os professores da educação básica e orientadores do programa, tem como objetivo entender o conteúdo atual e tentar trazer algo da realidade de uma forma transdisciplinar para que o aluno da educação básica entenda o conteúdo emoldurando o próprio senso crítico.

O benefício do programa é para todos que dele participam, não há prejuízo. Os licenciandos são inseridos em sua futura realidade, provando na prática a profissão que escolheram. Eles se aproximam dos colegas de curso e conseguem refletir sobre as experiências boas e ruins. Os orientadores e organizadores do Pibid dentro da universidade conseguem estar em contato com os estudantes que estão ajudando a formar, sendo como uma luz para os auxiliar e deixar o caminho mais claro e seguro e até mesmo questionando-os sobre as experiências para que os pibidianos formem um pensamento crítico e reflitam sobre a realidade. Os professores de educação básica conseguem caminhar juntos com os futuros professores e colegas da profissão, eles podem observar e fazer parte de forma ativa da formação desses novos professores, repassando sua própria experiência. E ainda, os alunos da escola básica são beneficiados com atividades diferentes, fora de sua rotina escolar, bem como podem conhecer novas metodologias de ensino e aprendizagem, pois os pibidianos são sempre incentivados na busca pela inovação e interdisciplinaridade.

Ressaltamos aqui que esse período fazendo parte do Pibid, nos fez compreender que a educação não pára, e que apesar dos desafios, a escola básica e a universidade resistem, ainda que com muita luta para se manter firme e responsável, as experiências que a Educação Básica oferece através do programa nos faz acreditar que juntos somos muito mais fortes.

Conclusão

Não temos aqui a intenção de finalizar as reflexões iniciadas, ou mesmo nos deter em algum lugar específico. Nosso objetivo foi viabilizar e instrumentalizar novos debates e reflexões acerca dos temas que permeiam a educação como, por exemplo, formação profissional, valorização da profissão e das instituições de ensino superior. O decorrer dos anos traz, cada vez mais, a necessidade de se compreender a realidade em que vivemos da maneira que ela realmente é, evitando comodismo, porque questionar é um aspecto essencial ao ser humano. É sempre a partir de novas indagações e reflexões que a educação sobrevive, se desenvolve e se renova.

A democratização da educação é um grande objetivo para aqueles que acreditam e se dedicam ao magistério, buscar que todos os cidadãos tenham acesso ao conhecimento e que, independente de suas condições raciais, sociais e demográficas, eles consigam estar dentro de uma escola para a formação do senso crítico, entendendo o mundo que os rodeia, fazendo com que a inspiração do licenciando se renove na defesa de uma educação melhor.

A grande questão de se estar inserido em um programa como o PIBID é que se pode ir além de sonhar, aqui, se pode lutar, refletir e estar inserido no contexto educacional de forma real, além da teoria.

Ao reunir elementos como: a teoria, a prática e o apoio governamental, podemos ter um bom prelúdio de como a formação acadêmica dos alunos de licenciaturas, podem alcançar um estado mais completo e fomentador, que de fato acrescenta e melhora a condição educacional do país, levando com seriedade e com admiração a futura profissão e fazendo a difusão do conhecimento de maneira justa, dissipando da história da educação a ignorância e o preconceito.

De maneira mais lúdica, pode-se dizer que o Pibid é como uma “viagem no tempo”: trazendo o futuro para o presente, pois o programa traz para os licenciandos a experiência que ele só teria depois de formado. Esse é um dos motivos pelos quais o programa é um momento e uma vivência decisiva na vida dos alunos de licenciaturas, fazendo valer a pena se dedicar ao programa.

Para além do programa diminuir a distância entre a prática e a teoria, ele faz com que os licenciandos possam vivenciar a realidade escolar de maneira verdadeira, evitando muitas surpresas que a teoria, infelizmente, não dá conta. Associar a teoria e a prática é aumentar o panorama de reflexão para melhores intervenções dentro do ambiente escolar.

O PIBID é uma oportunidade única para quem cursa licenciatura e para quem acredita que a educação pode salvar vidas, sonhos e ser a esperança para um caminho melhor e transformador para a sociedade. É uma experiência incrível para se permitir viver.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Brasília/DF 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior: 2019 – Resumo Técnico. Brasília, Inep, 2019.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior: 2019 – Notas Estatísticas. Brasília, Inep, 2019. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf

TRABALHO DOCENTE: UMA VISÃO ERGONÔMICA

Marco Antônio ROSSI – Universidade Estadual Paulista – Unesp
Formação e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior
marco.rossi@unesp.br

1. Introdução

Na visão cultural brasileira e atual, a universidade e suas vertentes, sendo ensino, pesquisa, e extensão tem sua importância não somente pelo fato de existir, mas pelo seu altíloquo predominante na sociedade contemporânea.

À universidade é atribuída larga participação na formação de pensadores e de profissionais nos mais diversos campos de pensamentos e de líderes culturais e sociais no país. No Brasil, a universidade pública foi introduzida na terceira década do século XX, em que sua configuração privada teve apresentação administrativa e com tradição fundadora já no antigo império, nas quais as faculdades de Direito e de Medicina se destacavam.

A educação superior tem o seu espaço social, cuja década de 2000 para cá se fortaleceu com contribuição em 1996 a lei 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (ver site:< <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> o qual, no artigo 1º diz que: “*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*”. E ainda, no § 2º “*A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*”.

Desde então, o Governo Federal do Brasil atua com políticas públicas no intuito de modificar o panorama da educação no país, especificamente, o da educação superior. Conforme Conceição; Alves (2013), o Governo Federal do Brasil introduziu mudanças concretas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, e ainda faz suscitar mudanças no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior.

O que percebe, atualmente, quando o Brasil manifesta em uma nova, ou outra, reforma universitária demonstra mais uma dessa instabilidade. Quem trabalha na docência tem a impressão que estamos sempre correndo atrás de uma coisa, a qual nunca alcançável, numa expectativa de que o ensino superior se adequasse de uma

forma contundente ao quadro das exigências do modelo de sociedade do momento. Este modelo caminha para a adaptação ao exemplo do contexto capitalista.

A atividade de trabalhar em docência nos apresenta um cotidiano de elementos estressores e psicossociais, inerentes às características da função.

Ainda, vale pontuar que muitos alunos matriculados regularmente nos cursos superiores em Universidades Públicas vem de escolas públicas do ensino básico e fundamental. Desta forma, conforme apontam os dados do próprio governo do Estado de São Paulo, obtidos exclusivamente pelo UOL via LAI (Lei de Acesso à Informação) notou-se que a cada dia, ao menos dois professores do ensino fundamental e médio são agredidos fisicamente por alunos dentro da sala de aula de escolas estaduais. Em 2018, foram registrados 434 ROEs (Registros de Ocorrência Escolar) referentes à violência física dentro da sala de aula (ver: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/22/a-cada-dia-ao-menos-2-professores-sao-agredidos-em-escolas-estaduais-em-sp.htm>>).

Com as várias mudanças e contingenciamentos para a pasta da educação faz com que surjam transformações governamentais e sociais, sendo: a inclusão crescente de jovens carentes financeiramente na educação superior e a expansão desordenada dessa modalidade de ensino têm mudado o papel do professor e as funções das escolas e universidades, enquanto instituições sociais.

As mudanças atuais proposta pelo Governo Federal, e a Pandemia com início em março de 2019, têm conduzido as instituições de ensino e o docente a se adequarem, adaptarem às novas demandas e exigências. Em decorrência disso, a educação superior vem buscando modelos de gestão que possam dar suporte, ou mesmo entendimento às transformações atuais incidentes no trabalho docente e na relação ensino-aprendizagem. Porém, os modelos de gestão atuais têm impactado no trabalho dos gestores, como o risco da precarização do trabalho.

2. Objetivo

O principal objetivo desta pesquisa é discutir o trabalho docente numa universidade pública brasileira e no âmbito do sofrimento, da danação do trabalho, em que ao exercer essa profissão, e ao longo dos tempos está cada vez mais com pressões nas atividades docente. Além disso, temos as mudanças drásticas devido a Pandemia, o qual o ensino tornou-se remoto. O intuito principal desta pesquisa é analisar e apresentar referência de qualidade de vida no âmbito profissional de docência em escola pública do ensino superior, precisamente da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design da Unesp / Bauru /SP. A justificativa é o crescente desânimo em atuar

profissionalmente na docência de muitos professores que reclamam de várias questões ao exercer a profissão.

3. Desenvolvimento

3.1. Profissão Docente Universitário

Muitos dos profissionais que se dedicam a ministrar aulas são contratados exclusivamente por sua titulação e alguns docentes sem terem uma formação pedagógica prévia para a prática profissional, o que pode comprometer a qualidade educacional e de vida do professor.

Perrenoud (2000, p. 134) sintetiza o que um professor deve ser capaz de fazer: analisar situações complexas, tendo como referência leituras de autores variados; optar por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas da profissão; escolher técnicas e instrumentos adequados, estruturando suas formas de abordagens; adaptar seus projetos em função da experiência; analisar suas ações e seus resultados de maneira crítica; aprender, por meio de reflexão e avaliação contínua, durante toda a sua carreira.

O docente além de conhecer o conteúdo programado da disciplina, a qual ele ministra deve também saber em que momento iniciar a mediação reflexiva e crítica com as transformações sociais de forma que o aluno possa questionar, refletir, pensar, fazer relações dos tópicos discutidos em sala de aula.

Nas novas concepções do saber, ainda dominadas pelo conteúdo do passado, o profissional professor é um especialista que precisa lidar com a pluralidade de saberes. Portanto, o professor especialista precisa dar lugar ao professor profissional (PERRENOUD, 2000, p. 204-205).

Esse profissional docente contratado pela universidade pública brasileira tem hoje que ser multifacetado, sendo um pesquisador científico, um docente presente em sala de aula e disponível para os alunos em momentos extra sala de aula, preparar, organizar e gerenciar projetos de extensão universitária, na qual envolva alunos e a comunidade em que a Universidade está situada e ainda, de preferência ser cadastrado num curso de pós-graduação em que terá a responsabilidade de ministrar aulas, organizar eventos científicos, palestras, mesas redondas, workshops, e orientar em pesquisas alunos envolvidos com mestrado e doutorado. Ainda, o docente tem que publicar suas pesquisas junto a sociedade acadêmica para que possa disseminar seus conhecimentos.

Neste contexto deve ressaltar que o profissional docente tem uma bagagem teórica de saber no decorrer de sua trajetória acadêmica. Essa bagagem de saberes está sempre anexada aos seus valores superiores.

3.2. Ergonomia no Trabalho Docente

A Saúde do Trabalhador é um termo que compreende o trabalho frente à saúde e a doença. Nessa interpretação, o conceito saúde e doença estão diretamente ligados ao desenvolvimento produtivo da população. A necessidade de produção, condições de trabalho e a escassa preocupação com a saúde do trabalhador têm como consequência o adoecimento e a morte dessa população (SIQUEIRA et al., 2013).

Consequentemente surge a preocupação com o homem na produção – conceito da ergonomia – em que as relações humanas necessitam dos dados científicos. Houve uma mistura de várias ciências (multidisciplinar) com seus dados e conhecimentos, os quais o ser humano é distribuído em áreas específicas de trabalho.

Os vários momentos o trabalhador inter-relaciona seus conhecimentos e habilidades, na qual o resultado é a competência para que o docente possa caminhar dentro do fazer os ensinamentos.

Devemos alertar que o profissional professor não está inerente aos modelos de Taylor e Ford. Muitos docentes por questões de excesso de trabalho tornam suas aulas repetidor de gestos mecânicos rotineiros e busca a produção maior. Isso é culpa do docente, ou da instituição de ensino, ou mesmo da sociedade atual que vivemos?

Num breve resumo, a profissionalização do educador brasileiro começou a ser desenhada no ano de 1835, quando a primeira escola de educadores foi criada na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro.

Oliveira (2010) alerta que o conhecimento é a base para a competência, mas tem que se juntar à habilidade e a outros atributos muito difíceis de desenvolver na sala de aula tradicional. Isso significa que as práticas na sala de aula têm que mudar, pois o desenvolvimento da educação superior atual não pode mais deixar de lado as metodologias ativas e se basear simplesmente em transmissão de conteúdo (passar a matéria).

Será que o trabalhador docente neste momento não está fazendo mais, e ainda mais aquilo que já é de sua competência? Assim, o docente passa a ser um trabalhador, o qual é transformado de uma vez por todas em fator de produção, porque possui a capacidade de produzir mais do que o necessário para a sua subsistência.

A qualidade de vida na profissão docente está inserida na análise e metodologia da Qualidade de Vida do Trabalho.

3.3. Qualidade de Vida no Trabalho

A ergonomia em relação a QVT (Qualidade de Vida no Trabalho) apoia-se nas reflexões, essencialmente na abordagem franco – belga da ergonomia. Do ponto de vista social, a relevância se manifesta pelo papel central que o mundo do trabalho assume na vida em sociedade.

A Qualidade de Vida é um conceito cuja interpretação individual está associada ao ambiente social em que o ser humano está inserido e de fatores intrínsecos a ele. Desta maneira, o entendimento de Qualidade de Vida diverge para cada pessoa, por possuir caráter subjetivo, complexo e multidimensional, tornando difícil sua conceituação (ROCHA; FELLI, 2004).

O conceito de Qualidade de Vida tem se transformado e evoluído ao longo do tempo, a Tabela 1 a seguir apresenta alguns conceitos e suas características:

Tabela 1 – Conceitos e características da qualidade de vida.

Conceitos da qualidade de vida	Características e diferenciações
1. QV em um conceito amplo, OMS WHOQOL GROUP (1994, P.28)	Relaciona o indivíduo com o meio e a sociedade onde ele vive, valorizando os aspectos de cultura e de população.
2. QV centrado na saúde. Fleck et al (2003)	Sugere que a saúde é o aspecto primordial para a manutenção de uma boa qualidade de vida.
3. QV centrado no trabalho, Comte (2003)	Indica que a qualidade de vida está relacionada diretamente e de maneira bastante incisiva à satisfação do indivíduo com seu trabalho.
4. QV centrado no indivíduo, Minayo, Hartz e Buss (2005)	Relaciona a qualidade de vida com uma série de parâmetros objetivos e subjetivos.
5. QV centrado na comparação, Ferris (2006)	Considera o “endo” e o “exo” do indivíduo a partir da comparação das forças endógenas e exógenas incidentes, ao se considerar o todo do organismo humano.
6. QV centrado na ausência de doenças, Kalschnig (2006)	Afirma que as boas condições de qualidade de vida estão intimamente relacionadas à ausência de patologias de qualquer origem.
7. QV centrado nas variadas dimensões da vida. Toscano e Oliveira (2009).	Compara a diversas dimensões da vida dos indivíduos, destacando que a ausência de patologias é apenas um fator a ser considerado.

Fonte: Beltrame (2009) apud Hauser (2012).

As transformações que operam nas organizações públicas e privadas na área da educação e, sobretudo, os indicadores de metas a alcançar e sociais críticos que têm sido produzidos robustecem o desafio de se compatibilizar o bem-estar de quem trabalha e a satisfação do docente / aluno com os imperativos de eficiência e eficácia nos contextos de produção de resultados relativos ao aprendizado.

Se olharmos atualmente para as salas de aula, a relevância inscreve-se numa perspectiva de enfrentamento de um elenco de problemas presentes no cotidiano dos ambientes de trabalho docente que colocam a qualidade de vida no trabalho como uma real necessidade.

No âmbito do trabalho em docência, percebe-se dois aspectos que caracterizam as transformações: o fortalecimento das exigências multifacetadas do docente em relação as tarefas atribuídas, não somente as salas de aula, mas também questões da gestão, extensão universitária, e pesquisas científicas. A outra transformação é o docente que precisa satisfazer as questões de ensino e de aprendizado. Questões estas que para serem exercidas satisfatoriamente precisaria de mais tempo para leituras científicas, para o pensamento, para as reflexões e análises, entre outras. Estas questões nos leva a pensar sobre o estilo de vida atual do professor de ensino superior.

Além deste dois aspectos citados, temos o momento atual desde março de 2020 a Pandemia do novo Corona Vírus, o qual nos colocou numa situação de mudanças muito drásticas, em que o docente teve que entender como ministrar as aulas para alunos fora do ambiente educacional, ou seja, extra paredes da universidade. Adotando saídas como: melhorar seu computador, sua internet, seu *smartphone* para comunicar com os alunos de forma remota, diria mais, não somente comunicar, mas fazer o ensino, o aprendizado, a avaliação acontecerem sem perdas de qualidade.

4. Metodologia

Existe um instrumento que aborda a avaliação da Qualidade de Vida do Trabalhador, o qual consiste na forma de um questionário conforme o modelo proposto por (WALTON, 1973) que compreende 8 dimensões, conforme mostra a Tabela 2. A escolha deste modelo para avaliação justifica-se porque seus 8 critérios abrangem com boa amplitude aspectos básicos das situações de trabalho, os quais foram adaptados ao trabalho docente. E também por ser um instrumento flexível, já que os critérios enumerados não estão em ordem de prioridade, e podem ser arranjados de maneira distinta para assumir outras importâncias de acordo com a realidade em cada organização.

Tabela 2: Aspectos fundamentais Qualidade Vida no Trabalho.

CRITÉRIOS	INDICADORES DE QVT
1. Compensação justa e adequada	Equidade interna e externa Justiça e compensação Planilha dos ganhos de produtividade Proporcionalidade entre salários
2. Condições de trabalho	Jornada de trabalho razoável Ambiente físico seguro e saudável Ausência de insalubridade
3. Uso e desenvolvimento de capacidades	Autonomia Autocontrole relativo Qualidades múltiplas Informação sobre o processo total de trabalho
4. Oportunidade de crescimento e oportunidade	Possibilidade de carreira Crescimento pessoal

	Perspectivas de avanço salarial Segurança de emprego
5. Integração social na organização	Ausência de preconceitos Igualdade Mobilidade Relacionamentos Senso comunitário
6. Constitucionalismo	Direitos de proteção ao trabalhador Privacidade pessoal Liberdade de expressão Tratamento imparcial Direitos trabalhistas
7. O trabalho e o espaço total da vida	Papel balanceado no trabalho Estabilidade de horários Poucas mudanças geográficas Tempo de lazer com família
8. Relevância social do trabalho na vida	Imagem da empresa Responsabilidade social da empresa Responsabilidade pelos produtos Práticas de emprego

Fonte: Adaptação de Walton (1973).

Para identificar a percepção do entrevistado em relação a sua QVT foi utilizado uma escala polarizada (ver Quadro 1) de 5 pontos baseada em Reis Júnior (2008).

Quadro 1: Escala numérica e interpretação.

Escala numérica das respostas	Interpretação
1	Nada - Muito Baixa - Nunca - Muito Ruim - Muito Pouco.
2	Pouco - Baixa - Raramente – Ruim.
3	Mais ou Menos - Média - Às vezes.
4	Bastante - Alta - Frequentemente - Bom – Muito.
5	Extremamente - Muito Alta – Sempre - Muito Bom – Completamente.

Fonte: adaptado de Reis Júnior (2008).

Ambos os instrumentos, ou seja, Tabela 2 e Quadro 1 foram aplicados simultaneamente à mesma população docentes e, devendo o sujeito tomar como referência para as respostas o ano de 2019 (fevereiro até setembro) que antecederam a aplicação do questionário.

Esta metodologia, portanto, aborda a qualidade e a quantidade de informações resultantes do questionário investigativo para as análises conclusivas.

O questionário foi aplicado pelo método *Google Forms* no mês de outubro de 2019 para docentes da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design da UNESP, sendo Universidade Pública situada na cidade de Bauru / SP. A população é composta por 85 docentes regularmente contratados para a função de docência. Destes 85 docentes somente 53 responderam o questionário.

As oito perguntas do questionário foram pensadas e analisadas conforme as situações percebidas no trabalho docente em cursos superior e em referência a Tabela 2.

1. Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de autonomia e informações prévias de suas atividades?				
muito baixa	baixa	média	alta	muito alta
1	2	3	4	5

2. Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de crescimento pessoal e de avanço salarial?				
muito baixa	baixa	média	alta	muito alta
1	2	3	4	5

3. Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de relacionamentos pessoais e senso comunitário?				
muito baixa	baixa	média	alta	muito alta
1	2	3	4	5

4. Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de direitos ao trabalhador e liberdade de expressão?				
muito baixa	baixa	média	alta	muito alta
1	2	3	4	5

5. Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de estabilidade de horários e tempo de lazer?				
muito baixa	baixa	média	alta	muito alta
1	2	3	4	5

6. Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de responsabilidade no exercício da docência e responsabilidade em referência a instituição de ensino?				
muito baixa	baixa	média	alta	muito alta
1	2	3	4	5

7. Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de justiça e compensação?				
muito baixa	baixa	média	alta	muito alta
1	2	3	4	5

8. Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de jornada de trabalho e ambientes físicos adequados?				
muito baixa	baixa	média	alta	muito alta
1	2	3	4	5

5. Discussões e Resultados

Estas oito perguntas foram aplicadas pelo método de Walton (1973), as quais os resultados foram assim apresentados:

A amostra foram 53 docentes que responderam o questionário com 8 perguntas diretas. Portanto, foram analisados cada pergunta para discussão.

Pergunta 1 - *Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de autonomia e informações prévias de suas atividades?*

Destes 53 docentes da amostra tivemos 32 docentes que pontuaram 3 (média). 8 docentes pontuaram 4 (alta) e 13 docentes pontuaram 5 (muito alta). Portanto, analisamos que as maiorias dos docentes entenderam que as informações não são previamente disseminadas.

Pergunta 2 - *Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de crescimento pessoal e de avanço salarial?*

Destes 53 docentes da amostra tivemos 25 docentes que pontuaram 2 (baixa), desta amostra tivemos 18 docentes pontuaram 1 (muito baixa), e pontuaram 3 (média) somente 5 docentes, e ainda, pontuaram 4 (alta) somente 5 docentes. Portanto, a maioria dos docentes da amostra relacionaram as questões de crescimento pessoal e avanço salarial na pontuação baixa.

Pergunta 3- *Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de relacionamentos pessoais e senso comunitário?*

Destes 53 docentes da amostra tivemos 15 docentes pontuaram 3 (média), destes da amostra 15 pontuaram 4 (alta) e outros 15 docentes pontuaram 5 (muito alta). Entretanto, 8 docentes pontuaram 2 (baixa). Portanto, existe uma concordância média entre os docentes na pontuação média, alta e muito alta. Entende-se que os docentes se sentem bem relacionados junto ao convívio comunitário.

Pergunta 4 - *Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de direitos ao trabalhador e liberdade de expressão?*

Destes 53 docentes da amostra tivemos 20 docentes pontuaram 4 (alta), destes da amostra 17 pontuaram 2(baixa). Entretanto, 8 docentes pontuaram 1 (muito baixa) e outros 8 docentes pontuaram 5 (muito alta). Portanto, para a maioria dos docentes

entrevistados entendem que as questões de direitos ao trabalhador e liberdade de expressão é alta. Mas, temos 8 docentes que entendem estas questões muito baixa.

Pergunta 5 - *Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de estabilidade de horários e tempo de lazer?*

Destes 53 docentes da amostra tivemos 41 docentes que pontuaram 2 (baixa), ainda destes da amostra 10 pontuaram 3 (média) e outros 2 docentes pontuaram 4 (alta). Portanto, a maioria dos docentes desta amostra entenderam a relação de estabilidade de horário e o tempo de lazer está baixa.

Pergunta 6 - *Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de responsabilidade no exercício da docência e responsabilidade em referência a instituição de ensino?*

Destes 53 docentes da amostra tivemos 39 docentes que pontuaram 5 (muito alta), já outros 10 docentes desta amostra pontuaram 3 (média) e ainda, 4 docentes pontuaram 4 (alta). Portanto, se atribuímos muito alta e alta soma-se 43 docentes, os quais entendem suas responsabilidades quanto ao exercício da docência em referência a instituição de ensino.

Pergunta 7 - *Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de justiça e compensação?*

Destes 53 docentes da amostra tivemos 33 docentes que pontuaram 3 (média), outros 10 docentes pontuaram 1 (muito baixa), já outros 5 docentes pontuaram 2 (baixa) e ainda, outros 5 docentes pontuaram 5 (muito alta). Portanto, as questões de justiça e compensação em suas atividades de trabalho a maioria entendem como média.

Pergunta 8 - *Em que pontuação você avalia em suas atividades as questões de jornada de trabalho e ambientes físicos adequados?*

Destes 53 docentes da amostra tivemos 44 docentes pontuaram 3 (média), já outros 9 docentes da amostra pontuaram 5 (muito alta). Portanto, a maioria dos docentes entende que as questões de jornada de trabalho e ambientes físicos são adequadas.

6. Considerações Finais

Considerando e ponderando as análises apresentadas, percebe-se a necessidade em garantir que haja eficácia, eficiência e equidade no ensino, além de que esse seja de qualidade. Entretanto, a precarização do trabalho docente, com salas de aula quase sem acordo ao arranjo físico de ambiente, as poucas condições de formação, salário e de plano de carreira, além de pontuar à docência uma atividade pouco chamativa, pode provocar ao professor problemas de saúde física e mental.

As maiores queixas dos docentes são relacionadas às questões jornada de trabalho. Entende-se que o trabalho excessivo e diversificado nas áreas de ensino,

pesquisa, gestão e extensão pode adoecer o docente. Outra questão de muitas queixas está relacionada a falta de tempo para o lazer e mesmo estabilidade de horário para o trabalho, visto que, muitos docentes trabalham dentro da instituição de ensino e também fora da instituição, sendo em casa ou mesmo respondendo perguntas dos alunos de graduação e de pós-graduação por mídias e comunidade de grupos de pesquisa.

Outra reclamação está relacionada a justiça e a compensação. Os docentes se dedicam muito a determinadas áreas da instituição e nem sempre é reconhecido por atuar e dedicar tanto a essa área, por exemplo: docentes que se dedicam muito a projetos de extensão dentro da instituição. E quando solicita recursos financeiros para desenvolver o projeto nem sempre é contemplado. Na questão de avanço salarial os docentes se sentem frustrados, pois já faz um tempo que as reposições salariais das universidades públicas estaduais não atingem o percentual que deveria atingir. Isso não é aumento salarial e sim, quando acontece, reposição salarial.

A questão de responsabilidade de suas atividades com a instituição e mesmo com o ensino é uma das contemplações benéficas que os docentes pontuam. Grande parte dos docentes entendem que suas responsabilidades de trabalho, nas áreas de ensino, pesquisa, gestão e extensão são pertinentes no exercício de suas atividades.

Ainda, ressalta-se a existência de um grupo docente que tem capacidade de resiliência, o qual é a compreensão das dificuldades reais dentro da Instituição. Esse grupo de docentes entende que pode haver grandes mudanças de dentro para fora, não acomodados às políticas governamentais. São os profissionais docentes imbuídos em metas de melhorias em vários aspectos dentro da instituição. É a etapa, na qual esses docentes praticam entre si a confiança, estabelecem novos padrões, compromisso com seus desempenhos profissionais e com a instituição.

Antes mesmo da Pandemia o ensino a distância (forma remota) já estava sendo adotado por alguns docentes do ensino superior, assim, com a suspensão das aulas presenciais devido ao isolamento social necessário para não contaminação da COVID19, o domínio das tecnologias foram necessárias e urgentes. O grau de dificuldades para lidar com as tecnologias do ensino remoto, mostraram que muitos docentes se tornaram ansiosos e frustrados no processo de ensinar remotamente. Estudos sobre saúde mental em decorrência da pandemia, ainda são escassos por se tratar de fenômeno recente, mas apontam para repercussões negativas na saúde do docente (SCHMIDT, 2020).

Schmidt (2020) em seus estudos sobre “Saúde Mental e Intervenções Psicológicas durante a Pandemia” afirma que as investigações e análises científicas acerca dos impactos na saúde mental dos professores em decorrência da pandemia causada pelo Corona Vírus ainda são incipientes, por se tratar de um fenômeno considerado recente, mas que já sinalizam para implicações negativas consideráveis.

Qualidade de vida no trabalho envolve esforços não somente do trabalhador, mas também da instituição e da sociedade em geral, com intuito da valorização e do respeito. Entender qual a importância da atividade de docência para a sociedade e para a instituição e porque não dizer, para o docente, também é fundamental nesse entrosamento. O estilo de vida de cada pessoa também atribui benefícios para o trabalhador. Ter um projeto de vida em que envolve o âmbito da profissão é pertinente para o bem estar e para a satisfação no desempenho profissional da docência. Isso faz com que o docente tenha saúde física e mental satisfatória para exercer a profissão. Ainda, pensar que um dia sairemos desta situação pandêmica.

Bibliografia

- FLEURY, M. T. ; FLEURY, A. L. (2001). **Construindo o conceito de competência**. In: RAC , Edição Especial, 2001, pp. 183-196.
- GONÇALVES, M. H. B.; WYSE, N. **Ética e trabalho**. São Paulo: ed. Senac. 1997, 80p.
- HAUSER, M. W. Análise da qualidade de vida no trabalho em operários da construção civil da cidade de Ponta Grossa, utilizando o Diagrama de Corlett e Manenica e o questionário Quality of Working Life Questionnaire – QWLQ - 78 /. **Dissertação** (Tese de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2012.
- OLIVEIRA, V. F. Procuram-se engenheiros. In: **Revista Minas Faz Ciências**. Edição 42. Belo Horizonte. 2012. Disponível em: <http://revista.fapemig.br/materia.php?id=642>>. Acesso em: 22 out. 2018.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- REIS JUNIOR, D. R. Qualidade de vida no trabalho: construção e validação do questionário QWLQ. **Dissertação** (Tese de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Ponta Grossa, Paraná, 2008.
- ROCHA, S. S. L. ; FELLI, V. E. A. Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. 2004, vol.12, n.1, pp.28-35. ISSN 1518-8345. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692004000100005>. Acesso em 22 mai 2019.
- SIQUEIRA, C. E. et al. A experiência do Observatório de Saúde do Trabalhador (Observatoriost) no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v.38, n.127, p.139-148, jun. 2013.
- SCHMIDT, B. **Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus** (COVID-19). Estud. psicol. Campinas, 2020.
- WALTON, R. E. Quality of working life: what is it? **Sloan Management**, v. 15, n. 1, p. 11-21, 1973.