



## **Simpósio Temático 6 – Educação Superior: docência universitária em debate**

### **Sumário<sup>1</sup>**

#### **Constituição da identidade profissional docente e as ações formativas na Universidade Federal de Uberlândia – MG**

Vanessa T. Bueno Campos - Universidade Federal de Uberlândia - Marlei José de Souza Dias  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Anair Araújo de Freitas Silva - UFU ..... 2588

#### **Ações formativas no ensino superior: uma reflexão dos saberes inerentes à profissão docente**

Naiara Sousa Vilela - Wellington dos Reis Silva - Universidade Federal de Uberlândia ..... 2605

#### **A professoralidade na docência do ensino superior**

Darlene Silva dos Santos - Cristiana Barra Teixeira - Elaine Pontes Bezerra – UFU ..... 2622

#### **Formação e desenvolvimento profissional de professores universitários: compromisso institucional**

Geovana Ferreira Melo - Fernanda Vasconcelos de Oliveira - Helem Fernandes Naves Peixoto  
Universidade Federal de Uberlândia ..... 2638

#### **Metodologias ativas: em busca de processos de ensino-aprendizagem inovadores na educação superior**

Cecília Vicente de Sousa Figueira - UFU - Fernanda Quaresma Da Silva – ESEBA/UFU  
Ketiuze Ferreira Silva - Faculdade Pitágoras de Uberlândia (MG) ..... 2655

#### **A relação professor-aluno na docência universitária: considerações sobre a formação continuada de professores**

Nísia Maria Teresa Salles - Instituto Federal do Triângulo Mineiro ..... 2668

#### **Identidade e saberes docentes: uma experiência formativa da Universidade Federal de Uberlândia**

Rodrigo Oliveira de Souza - Naiara Sousa Vilela - Universidade Federal de Uberlândia ..... 2684

#### **Desafios contemporâneos à formação e prática do professor universitário**

Kênia Mendonça Diniz - Universidade Federal de Uberlândia - Aline Pires de Morais  
IFET/MT-CNP/UNEMAT ..... 2698

#### **Histórias tecidas e publicizadas: formação, identidade e desenvolvimento profissional**

Marlei José de Souza Dias - Universidade Federal de Uberlândia/ Instituto Federal do Triângulo  
Mineiro - Iara Vieira Guimarães - Universidade Federal de Uberlândia ..... 2713

#### **Adaptação dos primeiroanistas à universidade**

Cassandra Catarina Gonçalves Mineiro - Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES .... 2732

<sup>1</sup> A revisão das normas técnicas e da língua portuguesa, bem como da formatação de cada um dos trabalhos destes Anais, foi de responsabilidade dos próprios autores.



**Projeto integrador e arco de Magueres: metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior particular**

Ana Lúcia Costa e Silva - Maria Teresa de Beaumont - Instituto Máster de Ensino Presidente

Antônio Carlos ..... 2749

**Um olhar a respeito das relações interpessoais no ensino superior de uma Instituição Federal do Triângulo Mineiro**

Edilene Alexandra Leal Soares - Fernanda Oliveira Borges - Marieles Silveira - Universidade Federal do Triângulo Mineiro .....

2764

**Atividade de aprendizagem para assimilação de conceitos no ensino superior**

Ruben de Oliveira Nascimento - Universidade Federal de Uberlândia ..... 2777

**A articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação em saúde na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**

Thamar Kalil de Campos Alves - Juliana Rodrigues Bonifácio - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM .....

2793

**Reprovação no ensino superior de graduação e adolescência prolongada discente: reflexões a partir do curso de educação física da UFU**

Maria Clara Elias Polo - Daniel Gonçalves Cury - Yara Magalhães dos Santos – UFU ..... 2807

**Ensinar e aprender no ensino superior: histórias de vida de professores formadores iniciantes no norte do Brasil**

Sebastião Silva Soares - Selva Guimarães - Universidade Federal de Uberlândia ..... 2823

**Educação Superior: entre a dor e o prazer de ser professor**

Avani Maria de Campos Corrêa - Universidade Federal de Uberlândia ..... 2836

**A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor universitário**

Avani Maria de Campos Corrêa - Ana Claudia Medeiros - Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia ..... 2851

**Docência universitária: desafios da prática pedagógica**

Renata Altair Fidelis - Universidade Federal de Uberlândia - Leila Márcia Costa Dias - IFT Campus Uberlândia ..... 2863

**Acompanhamento pedagógico dos alunos do programa de auxílios da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

Débora Viviane Teles Magalhães Gontijo - Fernanda Oliveira Borges - Tenisziara de Moura Ferreira - Universidade Federal do Triângulo Mineiro ..... 2875

**Mapeamento das ações afirmativas na Universidade Federal de Uberlândia - caminhos da Lei 10.639/03**

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - Tamara Claudia Coimbra - Universidade Federal de Uberlândia ..... 2890

**A prática docente de alunos-mestres de biologia e sua articulação com a mobilização dos saberes**

Nilda Masciel Neiva Gonçalves - Cristiana Barra Teixeira - Darlene Silva dos Santos  
Universidade Federal de Uberlândia ..... 2907



---

**O sentido da pesquisa na formação e prática profissional em artes visuais**

Elsieni Coelho da Silva - Amanda Sousa Vieira - Rodrigo Oliveira Santos – UFU ..... 2923

**Aprendizado da docência no curso de medicina: em foco o desenvolvimento profissional**

Wellington dos Reis Silva - Universidade Federal de Uberlândia – UFU ..... 2941

**Um estudo sobre o papel da docência universitária nas IFES mineiras**

Noádia Munhoz Pereira - Doutoranda PPGED – FAGED/UFU ..... 2958



## CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E AS AÇÕES FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – MG.

Vanessa T. Bueno Campos  
Universidade Federal de Uberlândia  
[vbcampos@terra.com.br](mailto:vbcampos@terra.com.br)

Marlei José de Souza Dias  
Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro  
[marlei@iftm.edu.br](mailto:marlei@iftm.edu.br)

Anair Araújo de Freitas Silva  
Universidade Federal de Uberlândia  
[anairfs@yahoo.com.br](mailto:anairfs@yahoo.com.br)

Financiamento: CNPq e FAPEMIG

### Resumo

Este artigo contribui para a divulgação da pesquisa intitulada *Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa* e propõe reflexões sobre a constituição da identidade profissional de professores da Universidade Federal de Uberlândia, MG. Foi possível identificar “quem são” e “o que pensam” os professores da UFU, a partir da interlocução com eles ao longo do I Curso de Docência Universitária, organizado em quatro turmas, realizado entre 2013 a 2015, promovido pela Divisão de Formação Docente e Diretoria de Ensino da UFU. Apresentamos neste artigo dados obtidos em questionários dirigidos aos docentes no início e no final do curso. O diálogo com os professores nos permitiu depreender que o conceito de identidade docente não é único, nem preestabelecido e estático; múltiplos fatores, históricos, sociais, culturais e econômicos, influenciam a identidade docente. Neste sentido, consideramos que as ações formativas realizadas no I Curso de Docência Universitária tem possibilitado aos docentes da UFU a troca de experiências e conhecimentos, na construção de novas e atualizadas aprendizagens; tem contribuído também para que os docentes reflitam sobre a importância de uma formação mais ampla, com significativa fundamentação teórico-científica, necessária às especificidades da prática pedagógica contextualizada no desenvolvimento do pensamento crítico diante da realidade.

**Palavras-chave:** Docência universitária; ações formativas; identidade docente.

### Introdução

Historicamente, a formação, a identidade e o desenvolvimento profissional docente têm se constituído como importantes objetos de investigação nas pesquisas educacionais nacionais e internacionais. Trata-se de questões essenciais da sociedade, atravessada por discussões complexas que se estendem da natureza às finalidades e princípios que orientam os cursos que se ocupam em formar professores. Os estudos de



Marcelo Garcia (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2010); Balzan (1998), Morosini (2001), Nóvoa (1992; 2000), dentre outros, sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a este segmento e apontam as fragilidades teóricas e práticas da formação dos professores da educação superior, principalmente, para dar conta das transformações sociais, cada dia mais velozes e impactantes.

A construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente são dimensões imbricadas e, nesse sentido, segundo Nóvoa (2000), identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Portanto não se faz adequado falar em processo identitário quando se realça a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor e vice-versa. Somente quando:

[...] o professor deslocar a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que essa reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autoreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão) (NÓVOA, 2000, p.134).

Inseridas nessa discussão, as reflexões apresentadas nesse artigo advêm da análise de parte dos dados obtidos na pesquisa intitulada *Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa* e propõe reflexões sobre a constituição da identidade profissional de professores da Universidade Federal de Uberlândia, MG<sup>1</sup>.

O Curso de Docência Universitária é uma das ações desenvolvida na investigação, com o apoio Divisão de Formação Docente - DIFDO e a Diretoria de Ensino - DIREN da UFU; foi possível identificar “quem são” e “o que pensam” os professores da UFU, a partir da interlocução com docentes efetivos que participaram de quatro edições do referido curso, no período de 2013 a 2015, mediante a aplicação de questionários no início e ao final do curso além de entrevistas. Neste artigo apresentamos análises e reflexões oriundas das declarações docentes que participaram da primeira a

---

<sup>1</sup> Esse estudo é um recorte da pesquisa *Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa*, coordenada pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo. A investigação contou com a colaboração de professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Curso de graduação em Pedagogia da UFU e pesquisadores integrantes do Rede de estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores na Educação Superior.



quarta turmas do I Curso de Docência Universitária no referido período. O curso objetivou constituir em um espaço formativo pedagógico, no qual os docentes em exercício na UFU pudessem refletir a respeito dos desafios da docência no ensino superior e contribua com a constituição da identidade docente.

É possível inferir, a partir dos dados encontrados que a docência é uma atividade complexa e exige formação cuidadosa, comprometida com singulares condições de exercício do magistério. Cunha (2010, p. 83) afirma que é preciso uma distinguir a profissão docente das demais, pois segundo a autora “ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras”.

A constituição da identidade docente, de acordo com Nóvoa (1992, p. 25), “não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas) mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (1992. p. 25). Tal premissa implica considerarmos que a constituição da identidade exige a formação permanente e constante reflexão da prática.

Nesta perspectiva, consideramos, que as ações formativas realizadas no I Curso de Docência Universitária têm contribuído significativamente para ampliar a compreensão do sentido da docência enquanto “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992. p. 25).

### **Espaços de formação e identidade profissional docente no Brasil**

Pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional evidenciam que a expansão quantitativa da educação superior, o consequente aumento do número de docentes e a ausência de uma formação específica, que contemple a aquisição de conhecimentos necessários ao exercício da docência, são, sem dúvida, os principais fatores que interferem na qualidade do ensino superior brasileiro. Tais mudanças levam a uma reflexão crítica sobre as implicações e repercussões desse fenômeno. Nessa realidade, outro fator, comumente encontrado, é um olhar para a especialização do professor, como (em alguns casos) acomodação na posição de “especialista” de uma



disciplina, levando-o a entender que isso, aliado à reprodução de sua própria formação, é suficiente para ensinar. Apesar dessa constatação, as instituições de ensino superior, em todo território brasileiro, atualmente, admitem, através de concursos públicos, um número significativo de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento.

De acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES, 2015) o número de mestres e doutores titulados no Brasil dobrou nos últimos dez anos, mas apesar desse indicativo, a política educacional brasileira não tem demonstrado preocupações concretas com a formação profissional inicial e continuada desses docentes. É importante destacar que compete ao professor do ensino superior duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas respectivas áreas de conhecimento.

Para ingressar no magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, exige que a “preparação” para a docência no ensino superior seja realizada “prioritariamente” nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de qualificar mestres e doutores para atuarem como pesquisadores e professores no ensino superior. Os programas de pós-graduação, em especial os *stricto sensu*, embora explicitem nos seus objetivos a preparação para docência, conforme definição do art.13 da LDB.9394/96, notadamente privilegia a formação de pesquisadores para áreas específicas. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço ínfimo. Em geral, a “preparação” para docência fica a cargo das atividades do Estágio de Docência ou da disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula.

O Estágio de Docência ou as disciplinas “pedagógicas”, mesmo com carga horária irrisória, podem para contribuir para suscitar a importância da formação profissional para a docência, mas, entendemos, juntamente com Almeida (2012), Pimenta (2012), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta e Anastasiou (2010), que tal formação não se resume a treinamento didático. Tampouco ocorre automaticamente e em decorrência das habilidades de investigação que o pós-graduando adquire no mestrado ou no doutorado (CAMPOS, 2010; MELO, 2008). E por que não?



A resposta possível decorre da complexidade da atividade docente, a qual demanda saberes específicos, assim como mantém sua complexidade independentemente da área específica à qual o professor se vincula e atua, seja ela a pedagogia, a enfermagem, a história, as engenharias, etc. Por isso mesmo, ser professor requer construção ininterrupta de saberes e fazeres, porque a sua atividade é permeada por condicionantes sociais, culturais, políticos, institucionais, profissionais e pessoais (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2008; 2007; 2006; 2005; 1998; PIMENTA, ALMEIDA, 2011).

Nesta perspectiva consideramos necessário questionarmos: como os docentes do magistério superior têm traçado suas trajetórias e identidades profissionais?

A identidade docente é caracterizada por idiossincrasias que envolvem um indivíduo (ou uma comunidade) que forma a pessoa perante a sociedade e a si própria, por meio de sua consciência do que é e de como se diferencia das outras. A identidade se relaciona às características e aos traços de um indivíduo enquanto profissional, adquiridas a partir de suas vivências, pois é, segundo Aguiar (2006, p. 155-173) “um construto e, ao longo da vida, reveste-se cumulativamente de várias facetas identitárias e até contraditórias entre si, mas que mantêm uma certa organização, coerência e estabilidade.

Nesses termos, as identidades não são constituídas de forma isolada, pois são:

[...] processos contínuos, históricos e sociais, se constituem nos processos de desenvolvimento humano, portanto, em relações e interações entre as pessoas durante toda a vida. Os sujeitos são aquilo que dizem de si e também o que outros dizem deles, suas identidades se compõem também das narrativas que fazem de si para si mesmos e para outros, das que ouvem ou conhecem. Ou seja, identidades têm caráter narrativo, dialógico e semiótico. As identidades se constituem, dessa maneira, num processo contínuo de fazer-se e refazer-se a partir de experiências e significações (GENTIL, 2006, p. 175-188).

A identidade profissional, conforme Dubar (2005), “[...] é um dos aspectos das várias identidades que cada indivíduo possui e pode ser estudada em função de suas características”. Ela é dinâmica e se desenvolve continuamente em detrimento de cada história de vida, sendo construída por meio de nossas escolhas, que podem ser conscientes ou não, com significados ou orientações distintas. É o resultado “[...] estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que constroem os indivíduos” (*ibidem*, p. 107).

A identidade profissional se constrói de acordo com nossas escolhas através do tempo, sendo o produto de longo processo histórico que, entre outros fatores, sofre uma





enorme influência de vários contextos sociais. A construção da identidade do professor não pode ser considerada somente a partir dos seus conhecimentos adquiridos em sala de aula, uma vez que sua história precisa ser levada em conta. Cada pessoa carrega consigo a carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentados em sala de aula. No processo de se refazer para a formação da identidade, Tardif (2005, p.32) aborda a docência como atividade profissional que implica em um aprimoramento constante “que abrange muito mais que a atividade de ensino, coloca-o professor como responsável pela educação que é oferecida e como personagem ativo de mudanças no processo de desenvolvimento”.

Pesquisa realizada por Campos (2010), identificou os processos formativos constitutivos da identidade docente no ensino superior a partir das representações de quase mil mestrandos e doutorandos no território brasileiro; a autora considera que, se por um lado a formação em programas de pós-graduação no Brasil, a formação pedagógica é preterida e é um “hiato” na formação, na profissionalização do professor do ensino superior e indicam a fragilidade na constituição da identidade docente no ensino superior, por outro a autora identificou a importância de as universidades constituírem espaços para discussão e reflexão a respeito da formação para a docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão, como o objetivo de promover o entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional dos estudantes.

### **As ações formativas dos Cursos de Docência Universitária e a constituição da identidade dos professores na UFU: diálogo com os dados**

O exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação. Diante da complexidade inerente ao exercício da docência, a formação de professores deverá ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta em que atuam os docentes. O desafio que se apresenta às instituições educacionais é o de organizar os cursos de formação continuada com base numa perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um partícipe de seu processo formativo. Outro desafio será o de reconhecer que medidas simplistas não são



capazes de resolver questões complexas, ou seja, será preciso instituir processos formativos baseados em princípios orientadores que realmente possibilitem uma sólida formação teórico-prática, capaz de munir os professores dos diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Nessa perspectiva, as instituições educacionais deverão propiciar condições efetivas, como a disponibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que seus professores possam e desejem participar dos cursos de formação continuada.

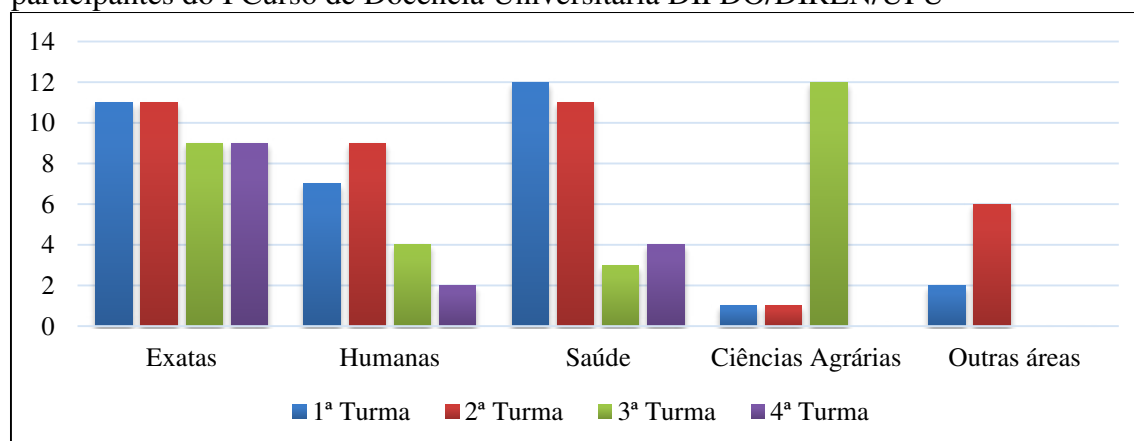
Nessa direção, destacamos o trabalho realizado pelo Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade Federal de Uberlândia – PDPD/UFU. A implementação desse Programa contempla, dentre outros aspectos: a) vinculação da formação com a prática profissional, no sentido de organizar um processo permanente de formação continuada, de modo que a realidade universitária possa ser o ponto de partida para reflexões mais aprofundadas a respeito dos desafios do exercício da docência; b) práticas formativas que possibilitem a valorização permanente dos saberes da docência, para além das aulas expositivas, baseadas numa perspectiva tradicional de educação, proporcionando aos professores vivenciar diferentes práticas que viabilizem uma maior compreensão do fenômeno educativo e toda a sua complexidade; c) conhecimento didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, a partir de metodologias que favoreçam a compreensão dos objetos de ensino e o trabalho de transformação destes objetos de saber em objetos a serem ensinados em sala de aula; d) realização de práticas investigativas que possibilitem a articulação entre teoria e prática.

Dentre as ações realizadas pelo PDPD destacamos o Curso de Docência Universitária já em sua 7ª edição. O curso, com carga horária de 32 horas, dividido em oito módulos semanais (4h/a) é oferecido aos professores que ingressam e aqueles que já estão há mais tempo na UFU com o objetivo de contribuir para a construção da identidade profissional dos professores universitários mediante a apreensão de diferentes saberes que poderão contribuir para a melhoria da prática pedagógica, entendo que, para que haja melhoria da qualidade do ensino na graduação e na formação dos estudantes, atenção também deve ser dada à formação dos professores, esta entendida como possibilidade real de interdisciplinaridade no meio acadêmico, superando a ideia de capacitação para aplicação de metodologias ou técnicas de ensino.



Analizamos neste artigo dados coletados oriundos da interlocução com os 115 professores que participaram, da 1ª a 4ª turma, do I Curso de Docência Universitária. Deste total observamos que 58 são mulheres e 57 homens. A faixa etária está entre 26 a 35 anos e indica que são iniciantes na profissão docente. Em seu processo de inserção profissional, o professor iniciante se encontra em um período repleto de angústias, incertezas e inseguranças. O “choque de realidade” pelo qual passa esse professor, diante da dicotomia entre o pensado e o vivido por ele, no que se refere ao perfil dos alunos, à prática pedagógica e à cultura institucional, trazem temores e dúvidas, necessidade de ajuda e companheirismo (RUIZ, 2008, p. 177). Nesse sentido, entendemos que as Instituições de Ensino Superior, também são responsáveis pelo trabalho dos professores, principalmente daqueles que estão na fase inicial de suas carreiras e merecem atenção especial, pois as aproximações e os distanciamentos entre a identidade pessoal e a identidade profissional não podem ser realizados individualmente por cada docente, mas requerem uma construção coletiva. As discussões suscitadas no I Curso de Docência Universitária têm possibilitado aos docentes que estão no início de suas atividades na UFU refletirem sobre a importância de “ser” e “tornarem-se” professores. Na sequência apresentamos no Gráfico 1, a quantidade de professores segundo a área de conhecimento nas quais exercem as suas atividades.

**Gráfico 1** – Número de docentes UFU segundo a área conhecimento declarada pelos participantes do I Curso de Docência Universitária DIFDO/DIREN/UFU



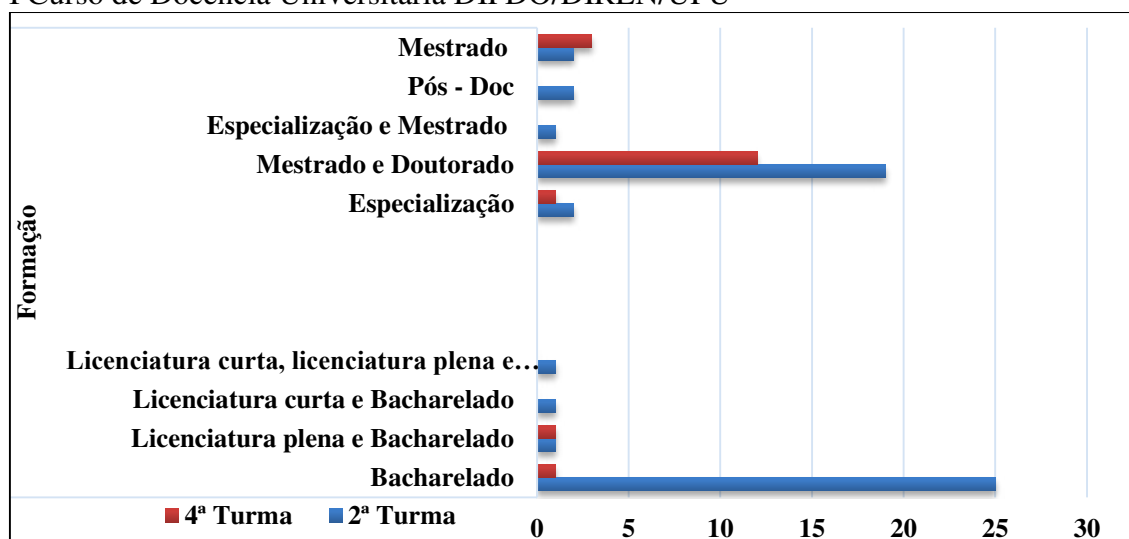
Fonte: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Turmas do I Curso Docência Universitária – DIFDO/DIREN/UFU. Período de Agosto de 2013 a dezembro de 2015.

Ao analisarmos os dados contidos no Gráfico 1, podemos depreender que o maior número de professores é das áreas das ciências exatas e da saúde. De acordo com



Pimenta e Anastasiou (2002), na maioria das instituições de ensino superior no Brasil, embora seus professores possuam experiência significativa e anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico sobre processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em uma instituição de ensino superior. As autoras avaliam que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados; trazem consigo conhecimentos de suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, contudo, em geral não se questionam sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Compreendemos que tornar-se professor, professora significa, necessariamente, formar-se profissionalmente e conhecer a especificidade epistemológica para o pleno exercício no magistério superior. No que se refere a formação inicial na graduação e a continuada na pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, observamos no Gráfico 2 as declarações dos professores que participaram da 2ª e 4ª turmas.

**Gráfico 2** – Formação acadêmica de docentes UFU declarada pelos participantes do I Curso de Docência Universitária DIFDO/DIREN/UFU



Fonte: 2ª e 4ª Turmas do I Curso Docência Universitária – DIFDO/DIREN/UFU. Período de Agosto de 2013 a dezembro de 2015.



A partir da análise dos dados contidos no Gráfico 2 apreendemos que a maior parte dos professores cursaram o bacharelado na graduação e minoria licenciatura. Já na pós-graduação é expressivo o índice daqueles que fizeram mestrado e doutorado. Em qualquer área de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão, que o torna capaz de desenvolver todas as suas funções. Esse conhecimento constrói-se na formação inicial e continuada e é aprimorado na prática diária de sua profissão. Contudo, quando se fala em “formação de professores”, associamos ao processo de formação para a docência na educação básica (ensino fundamental e, no máximo, médio). Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

A formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização em uma área do saber. De acordo com Vasconcelos (1998, p. 86), há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Tal constatação nos leva a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 190-196) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade. Tais angústias e as expectativas para superarem as lacunas da formação pouco adequada para o exercício da docência podem ser identificadas, no Quadro 1, apresentadas pelos professores ao iniciarem o Curso de Docência Universitária.



**Quadro 1** – Respostas declaradas pelos participantes do I Curso de Docência Universitária DIFDO/DIREN/UFU

Expectativas Docentes em relação ao curso	
Repostas Docentes	Área conhecimento
Melhorar capacidade de transmitir conhecimento de forma eficiente e atraente.	Exatas
Adquirir estratégias pedagógicas para melhorar o trabalho.	Ciências Biológicas
Novas metodologias; melhorar a qualidade de aulas; melhorar a comunicação com os alunos; melhorar as avaliações (ter avaliação da instituição); entender o aluno; interdisciplinaridade.	Exatas
Compartilhar experiências metodológicas; aprimorar didáticas.	Exatas
Preocupação com a docência; com aprendizado do aluno; atualizações no ensino na área didática e científica.	Humanas
Encontrar técnicas de atração dos alunos; curso de pós-graduação não prepara para ser professor.	Ciências Biológicas
Suprir defasagem pedagógica.	Saúde
Trocar e compartilhar informações.	Ciências Econômicas

Fonte: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Turmas do I Curso Docência Universitária – DIFDO/DIREN/UFU. Período de Agosto de 2013 a dezembro de 2015.

Os docentes expressaram significativas expectativas em relação à proposta do curso analisado, principalmente, relacionadas a melhorar a prática pedagógica e buscar novas metodologias de ensino adequadas ao novo perfil do estudante que chega à universidade. Porém, sabemos que apesar dos anseios a formação do docente deve ser permanente, Marcelo Garcia (1999) e que apenas um curso, talvez não seja o suficiente para que possa haver mudanças nas práticas docentes, haja vista que precisa haver primeiro uma mudança nas crenças e concepções dos professores. Esse processo deve ser dar ao longo da vida profissional constituindo assim a identidade e desenvolvimento profissional docente.

Marcelo Garcia (1999) adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores, como uma noção que parte de conceber o docente como um profissional do ensino. Esta definição tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores; pressupõe uma abordagem da formação de professores que valoriza o caráter contextual e organizacional; e oferece uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores predominante até hoje.



Ser ou tornar-se professor? A resposta à este questionamento pode ser apreendida ao analisarmos as justificativas declaradas pelos docentes que colaboraram com a nossa pesquisa. No Quadro 2 a seguir relacionamos as principais respostas:

**Quadro 2** – Respostas declaradas pelos participantes dos I Curso de Docência Universitária DIFDO/DIREN/UFU

Ser Professor é...	
Respostas Docentes	Área do Conhecimento
Gerar o incentivo ao aluno e estimular para a busca do conhecimento.	Ciências Biológicas
Gostar de ensinar e do que faz.	Exatas
Cooperar para o crescimento dos seus alunos.	Exatas
Facilitador do processo de ensino- aprendizagem.	Saúde
Comprometer-se com um contínuo processo de aprendizagem.	Exatas
Mediar o conhecimento para promover a transformação do sujeito	Linguagens
Motivar/ inspirar os alunos.	Saúde
Ser parceiro do aluno em seu processo de construção do conhecimento.	Saúde
Ter prazer em transmitir o que aprendeu e estudar sempre para melhorar o conhecimento.	Humanas
Aprender ao ensinar.	Saúde
Motivar o aluno, educar.	Exatas

Fonte: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Turmas do I Curso Docência Universitária – DIFDO/DIREN/UFU. Período de Agosto de 2013 a dezembro de 2015.

Ao analisar as respostas organizadas no Quadro 2 verificamos que há uma concepção de educação centrada nos estudantes, na qual o docente assume o papel de “incentivar, estimular, motivar” os estudantes; contudo, na perspectiva de Freire (1996, p.25) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Porém, em uma das respostas é nítida a ideia de transmissão de conhecimento, concepção tradicional de educação: “Ter o prazer em transmitir o que aprendeu e estudar sempre para melhorar o conhecimento”. Talvez por falta de formação específica para a docência, há uma tendência em reproduzir o modo como foram ensinados ao longo da vida acadêmica. De acordo com Cortesão (2000, p.40), o que se observa é que “os docentes universitários ensinam, geralmente, como foram ensinados, garantindo pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto”. Dessa forma, acabamos por repetir metodologias sem a





devida reflexão, porém deixam marcas profundas na constituição de nossa identidade docente.

Ao concluírem o I Curso de Docência Universitária os docentes que colaboram com a pesquisa avaliaram a prática desenvolvida. As suas considerações podem ser identificadas no Quadro 3 a seguir.

**Quadro 3** – Respostas declaradas pelos participantes do I Curso de Docência Universitária DIFDO/DIREN/UFU

Hoje eu atuo melhor, como professor, principalmente porque...	
Respostas Docentes	Área do Conhecimento
Apreendi com a experiência a organizar melhor as ideias, porque entendo melhor as dificuldades dos alunos e tenho uma relação mais amistosa com eles.	Exatas
Nós amadurecemos a cada dia fruto das experiências e vivência, a vida é dinâmica e o ato de ensinar também sofre esta influência.	Exatas
A experiência em sala de aula e as diversidades de alunos me faz pensar em maneiras de atender a todos, essa diversidade é que me faz refletir sobre minhas aulas”.	Exatas
Com o tempo adquirimos experiências profissionais, acadêmicas e até mesmo pessoais que nos dão maturidade e discernimento para melhor aproveitamento do aluno.	Educação Física
Com a experiência dos anos em sala de aula, você entende as dificuldade dos alunos, procurando motivar o mesmo a buscar novas informações, aplicá-las e discuti-las para que possa aplicá-las na sua atividade profissional.	Biológicas
Acredito que muito do que penso e faço hoje como docente é resultado de aprendizados e reflexões construídas ao longo de cursos e disciplinas cursadas na pós-graduação, uma vez que sempre me interessei pela docência universitária, mas, confesso que as minhas próprias experiências como aluna também me influenciaram muito em como sou professora hoje.	Saúde
Tento aprender com a experiência. Observo e converso com colegas da área, principalmente, aqueles com maior tempo de vida docente.	Humanas

Fonte: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Turmas do I Curso Docência Universitária – DIFDO/DIREN/UFU. Período de Agosto de 2013 a dezembro de 2015.

É possível inferir, a partir das respostas apresentadas no Quadro 3, que os docentes atribuem significativa importância aos saberes da experiência como um fator preponderante para que “hoje” consigam atuar melhor como professores. A formação profissional é um processo que exige do professor um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as formas de ensinar e aprender. O professor deve ser ativo e comprometido com esta realidade. O conhecimento do professor não se constrói somente com esses elementos, é preciso que





haja, nesse contexto, a construção de saberes que possam servir como instrumento para análise da realidade, compreender o que há por trás das situações que se depara no seu cotidiano profissional. Assim, a construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como estudante e também, através da história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas na sala de aula. A partir destas reflexões, destacamos que, nos processos de formação de professores é preciso considerar:

[...] a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (PIMENTA, 2005, p. 71 – grifos das autoras).

Estas são capacidades importantes na construção da identidade do profissional da Educação Superior, que precisa exercer sua profissão voltada para promover o desenvolvimento social, político e econômico. Remetemo-nos ainda a Tardif (2000) quando caracteriza os saberes dos professores como sendo *temporais*, que se desenvolvem ao longo da vida profissional e fazem parte da constituição identitária e do processo de socialização. São *plurais e heterogêneos*, pois provêm de fontes culturais, pessoais, disciplinares (didáticos e pedagógicos), curriculares e os *saberes da experiência*, são ecléticos, pois são utilizadas muitas técnicas, teorias, concepções que estão imbricadas nas relações humanas. Assim, cabe a cada profissional de educação buscar permanentemente novos conhecimentos, de forma a manter-se atualizado em suas informações, com ideias inovadoras, oportunizando adequadas formas de pesquisa, por intermédio de programas que visem o aprimoramento e o desenvolvimento pessoal dos estudantes universitários.

### Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas ao longo do artigo, suscitadas pelo diálogo com os docentes que participaram do I Curso de Docência Universitária, depreendemos



que somente com a reelaboração permanente da identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar algo que poderá fazer a diferença em se adotar novas atitudes tanto individuais quanto coletivas. Neste sentido, consideramos que as ações formativas realizadas no Curso de Docência Universitária tem possibilitado aos docentes da UFU a troca de experiências e conhecimentos, na construção de novas e atualizadas aprendizagens; tem contribuído também para que os docentes reflitam sobre a importância de uma formação mais ampla, com significativa fundamentação teórico-científica, necessária às especificidades da prática pedagógica contextualizada no desenvolvimento do pensamento crítico diante da realidade.

## Referências

AGUIAR, Maria da C. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 155-173. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a08.pdf>. Acesso em: maio 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. **Cadernos CEDES** (22). São Paulo: Cortez, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Marcas indelévels da docência no ensino superior**: representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – **CAPES. Avaliação** – Qualis. 2013<sup>a</sup>. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br> Acesso em: 28 mar. 2016.

CORTESÃO, Luisa. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? Portugal, Porto: Ed. Afrontamento, 2000.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



\_\_\_\_\_. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

\_\_\_\_\_. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

DIFDO. Divisão de Formação Docente/ DIREN – Diretoria de Ensino/Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia, MG. Disponível em: <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/principal.php>>. Acesso em: maio de 2016.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andrea Stahel M. da Silva. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora: Portugal, 1999.

GENTIL, Heloisa S. Identidades de professores e redes de significações – configurações que constituem o “nós, professores”. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 175-188. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a09.pdf> . Acesso em: maio 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editor Porto, 1999.

MELO, Geovana F. **Formação Continuada dos Professores da UFU**. NAPP – Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor. Universidade federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008. Disponível em: < <http://www.napp.prograd.ufu.br/docs/NAPP.doc> >. Acesso em maio de 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface-Comunic, Saúde, Educ**, v.4, n.7, p.129-137, ago.2000.

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

PIMENTA, Selma G; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior. Coleção docência em formação. v. I**. São Paulo: Cortez, 2002.

RUIZ, Cristina Mayor. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: GARCIA, C.M. (coord.) **El profesorado principiante – inserción a la docencia**. Sevilla: Octaedro, 2008.



SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 77-94.



## **AÇÕES FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO DOS SABERES INERENTES À PROFISSÃO DOCENTE**

Naiara Sousa Vilela  
Universidade Federal de Uberlândia  
naiara\_vilela@hotmail.com

Wellington dos Reis Silva – UFU  
Universidade Federal de Uberlândia  
wellingtonreis.doutorado@gmail.com

### **Resumo**

O estudo tem como objetivo analisar a formação e o desenvolvimento profissional de docentes universitários, em sua maioria bacharéis, participantes de ações formativas contínuas. A questão principal que norteia a presente proposta de pesquisa é: Quais saberes os docentes participantes das ações formativas consideram essenciais para o exercício da docência? Os programas de estágio docência dos cursos de pós-graduação têm proporcionado uma formação crítico - reflexiva para atuação docente? Deste problema, surgem outros questionamentos: Quais saberes são construídos pelos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento profissional dos professores universitários? Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa. Os dados foram obtidos por meio de diários de campo das ações formativas, questionários e entrevistas. A pesquisa-ação constituiu-se estratégia de compreensão, análise e diagnóstico da realidade, uma vez que busca compreender a realidade, seus problemas e desafios, além de estudar meios concretos para modificá-la. A pesquisa demonstrou que houve mudanças na atuação profissional dos docentes, principalmente no que se refere aos seguintes aspectos: compreensão do que significa ser professor universitário, qualidade das aulas, metodologias ativas, relação professor-aluno, planejamento como importante estratégia do trabalho docente e avaliação como perspectiva formativa.

**Palavras-Chave:** Docência Universitária. Ações formativas. Desenvolvimento profissional.

### **Introdução**

O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa maior intitulada: “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa”.



A docência na educação superior e a preocupação com a formação docente têm sido tema discutido por diversos autores no âmbito da educação (MARCELO GARCÍA, 1999; MASETTO, 1998; PIMENTA, 2002; BEHRENS, 2000; MELO, 2007; NÓVOA, 2008;) como também, em eventos nacionais e internacionais que, priorizam o estudo a respeito da formação de professores, especificamente no âmbito do Ensino Superior: Encontro de Formação de Professores da Educação Superior (ENFORSUP); Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); Encontro de Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – nacional e regional; Congresso Nacional de Formação de Professores; IX Congresso Ibero-americano de Docência Universitária; dentre outros.

Diante do estudo da literatura mencionada, é possível compreender que constitui como elemento primordial para o exercício da docência, o domínio de diversos saberes inerentes à profissão, uma vez que, não basta ter o domínio dos conhecimentos específicos da disciplina a ser ministrada, é preciso “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Desse modo, é necessário que o docente reconheça esses outros saberes e não atribua à docência “um caráter amador”, recusando a ideia de que “se aprende a ensinar, ensinando sendo suficiente apenas a vocação” (ARANTES e GEBRAN, 2012, p. 80).

Ainda nesse contexto, é possível mencionar que, os cursos *stricto sensu*, os quais “preparam” o docente para o exercício da profissão têm proporcionado uma formação verticalizada do conhecimento, priorizando os conhecimentos específicos de cada área, desprovidos de conhecimentos primordiais para o exercício da docência que, envolvam os aspectos pedagógicos. Conforme, Vasconcelos (1998, p. 86), há “pouca preocupação com o tema formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país”.

Entre os desafios a serem enfrentados pelas Universidades está a urgente necessidade da construção de políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente, no sentido de criar condições para que haja a efetiva participação dos professores em cursos de formação continuada.



Nesse artigo, apresentaremos dados obtidos a partir da segunda edição do curso de formação continuada propiciada pela DIFDO (Divisão de Formação Docente) aos docentes da instituição pesquisada.

Nortearmos nossa investigação com os seguintes questionamentos: Quais saberes os docentes participantes das ações formativas consideram essenciais para o exercício da docência? Os programas de estágio docência dos cursos de pós-graduação têm proporcionado uma formação crítico - reflexiva para atuação docente? Destes problemas, surgem outros: Quais saberes são construídos pelos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento profissional dos professores universitários?

O curso de formação propiciado pela instituição contou com a participação de trinta docentes universitários (57% mulheres e 43% homens), fizeram parte, em sua maioria, de forma voluntária, sujeitos de 26 a 60 anos. As ações formativas foram compostas por oito módulos com os respectivos temas: Identidade docente / História de vida e Ensino superior; Aspectos gerais da docência universitária; Planejamento na Educação Superior; Metodologia ativa e Ferramentas de ensino-aprendizagem; Técnicas de ensino e Recursos didáticos; Avaliação em Educação superior; Instrumentos de avaliação e Concepção de Educação.

Os encontros demandaram uma carga horária semanal de 4 horas, totalizando 32 horas. A metodologia utilizada foi aula dialogada, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates e filmes, os quais possibilitaram aos docentes uma ampla interação com seus pares.

Todos os professores receberam o material de apoio com amplos referenciais teóricos para leitura prévia (BERBEL, 2011; CINTRA, 2014; CUNHA, 2006; MARCELO GARCÍA, 2009; MALUSÁ e FELTRAN, 2003; MASETTO, 2003; MIRANDA, 2012; MITRE, 2008; ROMANOWSKI, 2006).

Os docentes participantes das ações formativas são oriundos de diversas áreas do conhecimento: Administração; Agronomia; Arquitetura; Artes e Comunicação Social, Educação Física e Educação Artística; Biologia; Ciência da Computação; Economia; Engenharia Ambiental; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Engenharia Química; Fisioterapia; Medicina Veterinária; Odontologia; Química; Zootecnia. A





diversidade das áreas de atuação dos professores participantes contribuiu de forma significativa para a promoção de diálogos entre os docentes, favorecendo a troca de experiência e uma percepção maior acerca dos problemas enfrentados pelos docentes nos diferentes contextos da instituição.

A pesquisa inspirou-se no modelo de formação de professores centrado na reflexão, descrito por Marcelo García (1999). Adotou-se o conceito de desenvolvimento profissional de professores, como processo de autoformação, heteroformação e interformação.<sup>2</sup>

A investigação teve caráter qualitativo, pois a abordagem possibilita uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". Nesse processo:

O investigador é o elemento principal sendo o ambiente natural, a fonte de dados para a pesquisa; trata-se de uma abordagem descritiva; os investigadores se interessam pelo processo e não pelos resultados ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; o significado é de importância vital para a pesquisa (BOGDAN E BIKLEN, 1994)

Dessa forma, para os autores, os dados vão sendo construídos a partir da mediação e relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado(s), configurando-se como elemento crucial para que o significado da pesquisa não se resuma em simples averiguação de resultados ou produtos, mas possa ser a construção de um processo.

Pela metodologia da pesquisa-ação crítico - colaborativa (PIMENTA, 2005) os espaços de formação continuada permitiram que os docentes refletissem suas crenças e atitudes profissionais e problematizassem suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, compreender, analisar e diagnosticar junto aos professores, a realidade apresentada pela prática educativa tornou-se fundamental no processo desenvolvimento da pesquisa-ação.

---

<sup>2</sup> O processo de se autoformar, em um processo individual; heteroformar, a partir de situações externas e interformar, de forma coletiva e reflexiva (GARCIA, 1999).





A partir de ações coletivas e de inter-relação estabelecida entre pesquisadores e pesquisados foi possível investigar os problemas trazidos pelos docentes universitários, no que se refere às concepções de ensino, planejamento, relação professor-aluno, metodologias ativas e avaliação.

Frente a essa investigação, pautada em enfrentamentos específicos daquele grupo de professores participantes das ações formativas, foi possível, junto a eles, estudar meios para modificar tal realidade, uma pesquisa “realizada com os professores e não para os professores; priorizando a construção e reconstrução da identidade e saberes docentes; em detrimento do desenvolvimento de um trabalho coletivo (PIMENTA, 2005)”.

### **O exercício da docência universitária**

Para que o professor atue enquanto docente no Ensino Superior Brasileiro é necessário perpassar pelos cursos de mestrado e doutorado, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Base nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 66, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Nota-se que não há nenhuma submissão à preparação do docente para uma condizente prática pedagógica, pelo contrário, intrinsecamente, há a exigência de inúmeras publicações para que se possa continuar atuando nesse nível de ensino.

O desempenho pedagógico do docente universitário não se resume apenas em publicações de artigos, textos em livros, participação em seminários, entre outros elementos, mas, em sua prática pedagógica.

Segundo Vasconcelos (1998, p. 86), há “pouca preocupação com o tema formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido “alimentada” por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Nesse sentido, o excesso de publicação não tem garantido qualidade para o ensino ou mesmo para o professor que se vê pressionado a estar envolvido em diferentes atividades que o mantenha na docência universitária.



A verticalização do conhecimento específico para a formação de docentes universitários mediante o eixo pesquisa deixa de lado os aspectos relacionados à docência e influi diretamente na prática educativa dos docentes universitários, que muitas vezes se sentem despreparados para o exercício da profissão. De acordo com (ARANTES e GEBRAN, 2012, p. 80) “não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento do seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões”.

De acordo com Tardif (2002) para o exercício da docência torna-se necessária a elaboração de saberes inerentes à profissão (da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais), reafirmados e reformulados, uma vez que configuram o trabalho do professor. A construção dos saberes docentes corrobora para que aos poucos os professores construam sua identidade docente e contribua para a profissionalização da carreira. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 113) afirmam que:

Para a construção da identidade é necessário que o docente busque reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas. Refletir coletivamente sobre o que se faz é por na roda, é deixar-se conhecer, apesar do docente do ensino superior estar acostumado a executar processos de planejamento e das atividades de forma individual é preciso superar essa atuação: na vivência com o grupo vai criando vínculo e se posicionando.

Ao professor cabe a constante reelaboração de seus saberes, uma vez que a própria dimensão sócio-política, econômica e cultural exige o domínio de vários outros conhecimentos que recusa uma prática transmissiva dos conteúdos, de modo tradicionalista do ensino, o qual contrapõe aos impactos dos novos eventos da sociedade do conhecimento, heterogeneidade de discentes apresentados no contexto universitário, imediatismo, dentre outros aspectos, o qual requer do docente “inovar/ousar, romper com o paradigma tradicional, de transmitir informações e vivências profissionais acumuladas em anos de prática” (GAETA E MASETTO, 2013, p.117).

Desse modo, muitos professores em detrimento de uma formação técnico-científico, respaldam suas ações educativas a partir das experiências anteriores à docência, vividas nos ambientes escolares, muitas delas arraigadas de teor tradicionalista.



São trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimento anteriores, de crenças e de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2002, 68).

Dentre as possibilidades para a desconstrução de crenças e atitudes profissionais até então não repensadas pelo professor, construção de saberes e identidade docente estão às ações formativas/contínuas, que proporcione aos docentes autoformação, heteroformação, e especificamente a interformação. Debesse (1982, *apud*, MARCELO GARCÍA, 1999, p.19) destaca que a identidade docente não se dá de forma autônoma, mas em um processo de autoformação, permeada de modo independente, em um constante controle dos objetivos, processos, instrumentos e resultados; heteroformação, desenvolvido a partir de fora, por especialistas e, finalmente; a interformação uma construção entre futuros professores e entre professores em fase de atualização de conhecimento.

Nesse sentido, a partir do processo de interformação, o professor reelabora coletivamente seus saberes, identidade, e contribui para seu desenvolvimento profissional e de seus colegas de trabalho. Já que, a partir das ações formativas os professores possuem a “oportunidade de conviver, conhecer e compartilhar mais e melhor de experiências de outros cursos, setores, departamentos ou unidades” (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 49).

Ao docente, incumbe à tarefa de permanente avaliação crítico-reflexivo de práticas pedagógicas que, permite tomar consciência de suas ações e o torna capaz de gerar mudanças em sua própria prática, o que também reporta modificações dos resultados da aprendizagem dos alunos (MARCELO GARCÍA, 1999). Ainda nesse sentido, Imbernón (2009, p. 27) afirma que:

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo.



Destarte a isso, enfatiza-se que as ações formativas contínuas, tendem a contribuir tanto para a profissionalização do docente universitário quanto para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, a fim de promover mudanças nas crenças e atitudes dos professores universitários, fazendo-os repensar suas ações didático-pedagógicas, o que conforme Nóvoa (2007) requer sair do patamar do discurso que esconde uma grandeza de práticas.

### **Reflexões sobre a prática docente e seus desafios**

Em decorrência de inúmeras mudanças econômicas, culturas, sociais e políticas já percebidas desde o século XX, a prática docente se mostra cada vez mais desafiadora. Diversas transformações relacionadas ao mundo do trabalho, avanço tecnológico, meios de informação e comunicação têm exigido da universidade e docentes, a criação de “redes” em cisão a paredes, que venham dificultar toda a relação estabelecida nas relações ensino, pesquisa e extensão.

Acerca disso, o perfil dos discentes universitários tem mudado, e junto a isso, é exigido do professor não somente os saberes específicos da docência como também, o amálgama de múltiplos saberes (pedagógicos, disciplinares, específicos).

Frente a esse cenário, o professor tem por objetivo construir e reconstruir, constantemente seus saberes para responder às necessidades de seu fazer cotidiano. A docência é uma profissão que exige conhecimentos bastante específicos para o seu exercício, dentre eles destacamos: o conhecimento sobre planejamento, avaliação, relação professor-aluno, processos de ensino-aprendizagem, tecnologias da educação, políticas públicas, dentre outros temas importantes que permeiam o universo da docência.

Mediante a participação nas ações formativas os docentes universitários, por meio de questionário inicial, foram indagados a respeito de “quais saberes destacam como essenciais para o exercício da docência”. Alguns deles pontuaram:

*Conceitos de educação no ensino superior, conhecimentos técnicos e específicos dos temas a serem lecionados, conhecimentos práticos.  
(sujeito 1)*



*Didática, técnicas de exposição de conteúdos. (sujeito 2)*

*O conhecimento da área específica das disciplinas ministradas aplicações práticas. (sujeito 3)*

*Conhecimentos teórico-práticos que fundamentam a área de atuação; conhecimento a cerca das relações pessoais com equipe de trabalho e alunos. (sujeito 4)*

*Ter conhecimento e gostar de “paixão” da profissão que escolheu, acima de tudo. (sujeito 5)*

Dentre os relatos abordados pelos docentes universitários, foi possível identificar que, cerca de trinta e cinco por cento (35%) mencionaram, de acordo com o sujeito 1 ao 4, apenas os conhecimentos específicos da disciplina como base para o exercício da docência.

Outros destacaram diversos outros conhecimentos: a oratória, relacionamento pessoal, ou mesmo, “ter conhecimento e gostar – paixão pela profissão que escolheu” (sujeito 5), o que transparece o sentimento amor a profissão, descaracterizando os saberes necessários a ela. Em síntese, os conhecimentos didáticos, foram ressaltados por apenas 4 professores de 30 pesquisados.

Mediante os três primeiros relatos (sujeito 1 ao 3) acima citados é perceptível que, somente os conhecimentos específicos, práticos e técnicos são destacados como necessários para o exercício da docência, não sendo mencionado nenhum outro saber. Segundo (PIMENTA, 2014) “não se pode saber se comunicar, apenas; os saberes experienciais, específicos, curriculares e pedagógicos precisam estar articulados para o alcance dos objetivos e para que o processo de ensino e aprendizagem seja alcançado”.

Para a autora, não basta o domínio de apenas um saber específico do conhecimento, pois é indispensável articular os saberes experienciais, curriculares e pedagógicos para que de fato, o processo de ensino - aprendizagem seja alcançado. Imbernón (2009, p. 90) acrescenta:

Um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil [...]. São velhos e novos desafios que continuam tornando a educação nada fácil e, nos novos tempos a introduzem numa maior complexidade.



Imbernón (2009) reafirma que a complexidade da profissão docente tem requisitado o domínio dos diversos saberes inerentes à profissão. Contudo, diante os desafios apresentados no decorrer do processo educativo, uma formação crítico-reflexiva contribui para que os enfrentamentos da docência sejam perpassados a partir de embasamentos teóricos.

Posteriormente, por meio de entrevistas foram feitos alguns questionamentos a cinco sujeitos participantes das ações formativas<sup>3</sup>, a destacar: “Você considera ter recebido nos cursos de mestrado e doutorado algum preparo didático - pedagógico para a docência, ou apenas uma formação específica?”. Um dos professores afirma: *“No meu mestrado sim, eram duas disciplinas obrigatórias. No meu caso, o orientador foi o mesmo no mestrado e doutorado e ele sempre permitia corrigir provas e revisava todas as correções (sujeito 1)”*.

No que se refere ao sujeito 1 percebe-se que, apesar de ter destacado (questionário inicial) apenas os saberes teóricos e práticos como essenciais a prática educativa, o estágio supervisionado, durante os cursos de mestrado e doutorado, o permitiu ter contato com aspectos didático-pedagógicos relacionados à docência a incluir os processos de avaliação da aprendizagem.

Já o sujeito 2 ressalta: *“no curso de mestrado não, o de doutorado parcialmente, mas a forma como estágio em docência foi conduzido me desobrigou de participar, de assistir à aula, de interferir em alguma coisa da prática docente (sujeito 2)*. Nesse contexto, o sujeito 2 afirma que a forma como foi conduzido o estágio docência no curso de doutorado, tampouco corroborou para sua formação didático-pedagógica.

De acordo com Melo (2015, p. 15):

A monitoria deverá configurar-se em uma perspectiva relacional entre professor orientador e monitor, com a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente, constituindo-se em atividade formativa. Ao promover a interlocução direta entre professor orientador, monitor e estudantes de graduação, a monitoria constitui-se, dessa forma, em um espaço de reflexão e ação do fazer docente, de modo que o estudante possa vivenciar e construir saberes relativos à docência universitária.

<sup>3</sup> As entrevistas foram feitas com cinco sujeitos professores das áreas de Humanas e Exatas, os dados foram visualizados em consonância com o questionário inicial, para que pudessem ser analisadas possíveis modificações de crenças e atitudes profissionais dos professores participantes das ações formativas.



Para Melo (2015), a monitoria nos cursos de mestrado e doutorado tem por finalidade a cooperação entre orientador e estudante, em um sentido formativo, proporcionando a oportunidade de reflexão de crenças e atitudes profissionais, o que raramente tem ocorrido ou mesmo, tem sido fundamentado em uma perspectiva distorcida *“tive tanto no mestrado quanto no doutorado, fui bolsista, só que minha atividade era vigiar a turma. Meu orientador colocava os alunos para fazerem trabalho e eu ficava lá olhando só, e depois eu recolhia os trabalhos”*. (sujeito 3)

Referente ao relato do sujeito 3, fica explícito o quanto as atividades de monitoria desenvolvidas durante os estágios a docência nos cursos *stricto sensu*, em nada acrescentou para sua formação profissional, cumprindo apenas horários e atividades sem nenhum aspecto formativo. Junto a isso, cabe ressaltar que o estágio proporcionado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), (Portaria nº 6, de 14 de abril de 2010) destaca a preparação para a docência, mas em nada determina as ações formativas do professor orientador, ficando muitos deles, *a priori* do que consideram essencial durante as atividades relacionadas à docência. No art. 18 relacionado ao Estágio e Docência são feitas as seguintes considerações: “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social” (CAPES - Portaria nº 6, de 14 de abril de 2010).

A menção ao preparo a docência e a determinação de duração mínima de um semestre a alunos mestrando e dois semestres aos discentes doutorandos são os termos postos na portaria, sendo escassas as descrições referentes às atividades direcionadas ao professor-orientador.

No que se refere ao sujeito 4, o docente relata ter sido o estágio a docência apenas específico: *“Foi específico da minha área, e eu ainda acho que os programas de mestrado e doutorado não preparam o professor para os aspectos didático – pedagógicos, para você encarar uma sala de aula”*.(sujeito 4) O relato do professor, pressupõe consonante as exigências CAPES (Portaria nº 6, de 14 de abril de 2010) art. 18 critério VIII: “as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área



de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando”. Diante disso, é possível verificar que os percursos formativos desenvolvidos em cursos de pós-graduação evidenciam uma formação específica e verticalizada do ensino com o intuito de “preparar” o docente para o exercício de sua profissão.

Em geral nos cursos de pós-graduação, recorridos por muitos docentes como aporte a inserção na docência, o enfoque é mais voltado para a pesquisa pura e não para a preocupação de como o aluno aprende a aprender. Tal fato comprova que, as questões didático-pedagógicas relacionadas à profissão, são deixadas de lado (VASCONCELOS, 2009, p. 16).

Uma formação verticalizada do ensino, em detrimento dos aspectos relacionados à prática pedagógica tem ocasionado diversos enfrentamentos nas práticas de professores universitários que, mesmo tendo perpassado pelos cursos de graduação e pós-graduação, ao assumirem a docência relatam ter dificuldade na elaboração do planejamento, relação professor-aluno, metodologias de ensino, avaliação, dentre outros aspectos relacionados ao exercício da docência.

Finalmente, o sujeito 5 menciona não ter recebido nenhum preparo didático - pedagógico para a docência nos cursos de mestrado e doutorado:

*Não eu não recebi. Sei que nos programas de mestrado e doutorado, principalmente as bolsas da CAPES, tem o edital com carga horária e disciplina, que é o estágio a docência. Mas, em minha opinião, isso não está bem claro as atividades que o aluno tem que exercer. Eu fiz esse estágio, mas eu sentia falta de um melhor direcionamento, alguém que avaliasse por que eu não sabia se o que eu estava fazendo era certo ou errado. Então foi bem específico mesmo. (sujeito 5)*

Quanto ao sujeito 5, o estágio a docência é também visto como uma atividade realizada somente para cumprir a carga horária exigida pelo programa CAPES. Mas, ao mesmo tempo, o docente relata ter clareza da mera execução de atividades, sem nenhum princípio formativo e menciona a necessidade que sentiu em ser avaliado ou direcionado em suas atividades de estágio.

Dessa forma, de todos os docentes entrevistados, apenas um deles mencionou o preparo didático pedagógico a docência. A maioria se posicionou relatando que, mesmo





tendo perpassado pelos cursos de mestrado e doutorado, e até mesmo o estágio docência, exigidos nos cursos *stricto sensu*, não obtiveram os conhecimentos prático-pedagógicos.

Nesse sentido, as ações formativas tornam-se espaço para que os docentes possam consolidar oportunidades de desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas docentes, revendo os processos formativos da formação inicial a continuada.

Para isso, foi estabelecida uma relação entre professores e pesquisadores, mediadores das ações formativas, um processo de pesquisa-ação crítico – colaborativa, que enseja compreender, analisar e diagnosticar a realidade, elaborando estratégias para que de fato possam ocorrer mudanças tanto nas práticas docentes, como na aprendizagem dos alunos. Nesse processo, as ações ultrapassam a perspectiva da racionalidade técnica e os docentes se colocam como atores do processo, numa relação dialética entre teoria e prática refletida.

Após terem perpassado pelas ações formativas e diante o questionamento (questionário final) “quais as modificações acreditam terem ocorrido no que se refere aos saberes e identidade docente” os docentes relataram:

*Depois que participei das ações formativas tenho melhor entendimento e compreensão da importância do papel do docente.  
(sujeito 1)*

*Tenho agora uma melhor percepção do meu papel como docente universitária. (sujeito 2)*

*Adotei uma identidade de um professor mais acessível aos alunos.  
(sujeito3)*

*Melhor compreensão do papel do docente em sala de aula e da responsabilidade de ensinar não somente o saber técnico.(sujeito 4)*

*Reconheço que não estou no caminho errado, por mais árdua que seja este caminho tem muitos lados positivos (sujeito 5)*

A partir dos relatos citados, é possível afirmar que, os participantes das ações



formativas pontuaram terem compreendido e refletido a cerca dos saberes relacionados ao ‘ser professor universitário’ além de, reavaliaram suas ações pedagógicas não determinando apenas os saberes específicos como únicos e essenciais à prática educativa. Em suma, os professores ressaltaram a necessidade de contínuas ações formativas para o construção e reconstrução de identidade e saberes, conforme relata o sujeito 5: “reconheço não estar no caminho errado”.

Ao citar o termo caminho, o professor explicita que, há muito a se trilhar principalmente, no que diz respeito à elaboração e reelaboração dos saberes no decorrer da atuação docente, o que consequentemente, requer o processo contínuo de formação.

### **Considerações Finais**

A participação dos docentes universitários nas ações formativas propiciadas pela Divisão de Formação Docente contribuiu para que os professores pudessem refletir suas crenças e atitudes profissionais, permitindo-os rever saberes inerentes a profissão, construção e reconstrução de identidades.

Apesar de perpassarem pelos cursos formação strictu-senso e latu-senso foram relatados os diversos enfrentamentos dos docentes, no que se refere a aspectos relacionados à docência.

Uma reflexão crítica da formação obtida e vivenciada em cursos de graduação e pós-graduação para atuação na docência universitária corroborou para reflexão, análise e mudanças das práticas pedagógicas o que reportou diretamente na aprendizagem dos alunos.

Mediante o questionário final, os professores enfatizaram a necessidade de terem um espaço propício para discussões de suas práticas, assim como o intuito de participarem de ações formativas contínuas.

Ficou evidente a necessidade em promover contínuas ações formativas aos docentes universitários, tendo em vista o pleno desenvolvimento profissional e consequente melhoria de práticas pedagógicas. Um espaço para o processo de autoformação, heteroformação e interformação, com vistas à compreensão, análise,



diagnóstico e modificação da realidade apresentada. Cabe à universidade criar políticas institucionais, um espaço para partilha, diálogo, trabalho coletivo e troca de experiências.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, A. P. P. GEBRAN, R. A. *Ensino Superior: Trajetórias e Saberes Docentes*. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 79-91, jul/dez 2012.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

BERBEL, N. A. N. *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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução de Maria João Alvarez. Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso: 23 de fevereiro de 2015.

CAPES, *Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010*.

CINTRA, J. C. A. *A Aula Do Século Passado Já Era!* 2010. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/189524/mod\\_resource/content/1/A%20aula%20do%20se%CC%81culo%20passado%20ja%20era.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/189524/mod_resource/content/1/A%20aula%20do%20se%CC%81culo%20passado%20ja%20era.pdf)> Acesso em 24 de Julho de 2014.

CUNHA, A. M. de O.; BRITO, T. R.; CICILLINI, G. A. *Dormi aluno (a)... Acordei professor (A): Interfaces da Formação para o Exercício do Ensino Superior*. In: 29ª Reunião Anual da Anped. GT 11- Política e Educação Superior. Caxambu, 15-18 de out. 2006.

GAETA, C. MASETTO, M. T. *Professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Senac, 2013.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. b) \_\_\_\_\_. *Formação permanente do professorado novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

MALUSÁ, S.; FELTRAN, C. S. (orgs.). *A prática da decência universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003.

MARCELO GARCÍA, J. *Avaliação e aprendizagem na educação superior*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.



MASETTO, M. *Docência universitária: repensando a aula*. In: Teodoro, A, Vasconcelos, M. L. (orgs). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Mackenzie, 2003. p.79-108.

\_\_\_\_\_, M. T. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MELO, G. F. *Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia*. 223 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

\_\_\_\_\_. Contribuições da Monitoria para o processo de Iniciação à Docência Universitária. In: 5 Conferência FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2015, Coimbra. *Autonomia de Governo e Gestão das Instituições de Ensino Superior*. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2015. v. 01. p. 1-16.

MIRANDA, A. B.; MELO, G. F.; MALUSÁ, S. *A socialização profissional de professores na educação superior*. Educação e Filosofia (UFU. Impresso), v. 26, p. 259 - 288, 2012.

MITRE, S. M. et al. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais*. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2008, vol.13, suppl.2, pp. 2133-2144. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>.

NÓVOA, A. *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo. Cortez, 2014.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, V. N. C. *Planejamento educacional: organização de estratégias e superação de rotinas ou protocolo institucional?* Revista Científica de Atenas. Paracatu, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. *Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?* 6. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2006. Cap 5, p. 121-139.



VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor do ensino superior*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.



## A PROFESSORALIDADE NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Darlene Silva dos Santos

Universidade Federal de Uberlândia

[darlene.tur@hotmail.com](mailto:darlene.tur@hotmail.com)

Cristiana Barra Teixeira

Universidade Federal de Uberlândia

[cristiana\\_barra@yahoo.com.br](mailto:cristiana_barra@yahoo.com.br)

Elaine Pontes Bezerra

Universidade Federal de Uberlândia

[elainepontes@hotmail.com](mailto:elainepontes@hotmail.com)

### RESUMO

A temática sobre professoralidade na docência do ensino superior é de fundamental relevância, pois se pretende analisar a contribuição dessa no desenvolvimento de um docente apto a transmitir informações, incentivar a formação de novos conhecimentos e a lidar com as diversas situações inerentes a sua atuação profissional. O estudo partiu do objetivo de analisar a construção da professoralidade de docentes da educação superior e ainda, identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da professoralidade e analisar a professoralidade sob a ótica do docente da educação superior. O estudo tem cunho qualitativo, sendo caracterizado como estudo de caso e pesquisa descritiva. Para alcançar os objetivos propostos o estudo lançou-se mão de entrevista semiestruturada analisadas à luz de autores que tratam da temática. Os resultados apontam que a professoralidade sob a ótica do docente da educação superior constitui-se decorrente do fazer profissional e das relações que ocorrem no percurso diário de sua prática e da interação de forma reflexiva e adaptável. Considerando a necessidade de constante realinhamento entre o que almeja enquanto docente e os anseios dos sujeitos alunos



sob a preocupação de constituir o saber pedagógico de modo crítico e compartilhado, inclusive entre os pares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professoralidade. Docência do ensino superior. Saber pedagógico

## INTRODUÇÃO

Ser professor na educação superior implica uma formação abrangente e continuada. Holanda (2009) define formação como o ato, efeito ou modo de formar. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional. Portanto, esse projeto utiliza o termo formação enquanto necessidade básica para atuação do professor em sala de aula, devendo este preparar-se para o contexto e o ambiente escolar.

Freire (1998, p.47), diz que a educação transforma a sociedade, sendo responsável pelas mudanças contínuas no meio social.

*Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Esse também é o papel docente.*

Nesse viés, Batista e Rosa (2008) corroboram que a educação deve ter um enfoque construtivista, numa aprendizagem colaborativa entre aluno-professor, cabendo ao docente uma atualização constante, para que suas propostas possam despertar e influenciar o cotidiano dos alunos. O construtivismo, criado por Piaget, afirma que o conhecimento nunca está terminado. “Ele se constitui pela interação do indivíduo com o mundo das relações sociais”.





Isaia e Bolzan (2007) veem o professor enquanto sujeito ativo de sua vida e do processo educativo sem desconsiderar os acontecimentos que o envolvem. Por tal, para as autoras a profissão docente engloba a trajetória pessoal e profissional formativa dos indivíduos, sendo esta última composta dos anos iniciais de formação e pelo exercício docente.

Assim, pode-se, pois, pensar a professoralidade fundamentada por práticas realizadas pelo próprio professor a partir de processos que denotam a ascensão da atividade docente. (ISAIA e BOLZAN, 2005). Uma produção particular, mas não solitária, partindo das relações constituídas nos diversos ambientes profissionais em que atua o docente.

Ela está intimamente relacionada com o contexto profissional do professor, permeando as diversas atividades que esse realiza. Nesse intuito, atém-se à professoralidade junto aos docentes do curso de administração da Universidade Federal do Piauí, tomando como universo da pesquisa dois docentes lotados no campus de Parnaíba.

A educação faz-se presente e relevante enquanto instrumento de ação, suporte e incentivo ao desenvolvimento profissional docente. Nesse pensar a formação educacional, Pimenta e Anastasiou (2002) dizem que na maioria das Instituições de Ensino Superior - IES os professores mesmo experientes e conhecedores de suas áreas apresentam-se despreparados e sem conhecimento técnico acerca do processo de ensino e aprendizagem pelo qual são responsáveis no contexto educacional, o que leva a refletir a questão: Como se dá a constituição da professoralidade dos docentes do ensino superior em saúde na Universidade Federal do Piauí?

Esse trabalho parte do “formar-se professor”. A profissão docente requer uma formação prévia e continuada centrada no processo de ensino-aprendizagem, necessitando uma fundamentação teórico-didática enquanto base de preparação e desenvolvimento docente.

Em algumas áreas profissionais não se têm uma atenção voltada a essa questão. Em cursos da área de bacharelado não há, em sua maioria, nos currículos disciplinas destinadas à formação docente. Por tal, têm-se profissionais alheios ao papel e responsabilidades inerentes ao exercício da docência, não estando os mesmos preparados para exercer tal função.

No âmbito da formação docente, ressalta-se a professoralidade como um aspecto relevante e indispensável, a qual permeia e norteia o processo de ensino e de aprendizagem. É



certo, pois, que ela é reflexo da própria formação pessoal e profissional do indivíduo, onde as vivências teórico-práticas acrescidas das experiências didático-pedagógicas contribuem para o desenvolvimento docente.

Percebe-se no contexto da educação superior a existência de muitos profissionais que se tornaram professores, em detrimento à necessidade básica de formar-se professor. Nesse estudo, o termo formação reflete o crescimento e amadurecimento profissional, consequente de toda uma programação por ele desenvolvida com vistas a aprimorar-se em suas atividades de sala de aula. É, nessa ótica, que se associa formação à professoralidade, sendo esta caracterizada pela história de vida e de desenvolvimento profissional do indivíduo.

O estudo alicerçou-se sob o objetivo geral de analisar a construção da professoralidade de docentes da educação superior e como objetivos específicos: identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da professoralidade; e analisar a professoralidade sob a ótica do docente da educação superior.

Assim, ressalta-se a relevância do tema em questão, pelas contribuições que o desenvolvimento da professoralidade junto aos docentes em saúde pode oferecer à instituição, aos discentes, à sociedade e ao próprio docente.

## REVISÃO DA LITERATURA

Leontiev (1984) diz que o desenvolvimento humano caracteriza-se por uma transição contínua que engloba transformações internas e externas em seu cotidiano. Nessa ótica, Freire (2004) coloca que educar é construir, libertar o homem do determinismo, onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica.

Nesse sentido, Piaget coloca que o construtivismo se dá pela interação do homem com o meio físico e social que habita, frente ao simbolismo humano, às relações sociais. E isso, permeia o aprender, o educar, o viver.



Silva Filho (1977) ressalta que o sistema educacional de um país deve voltar-se ao crescimento e modernização da sociedade, adequando-se às mudanças conjunturais. Assim, o papel docente seria o de libertar a curiosidade, permitindo e estimulando o questionamento, as dúvidas e as respostas, num ambiente dinâmico de contínuas mudanças em que se transformou a sala de aula. Nesta direção, Josso (2004), discute a formação refletindo acerca das vivências docente, derivadas da reflexão das experiências, do que foi sentido e percebido.

Desta forma, Powaczuk e Bolzan (2009) citam três momentos inter-relacionados: o primeiro menciona a compreensão que o docente necessita ter da tarefa educativa a ser realizada. O segundo requer a determinação das ações e operações necessárias para realizá-la. E o terceiro trata da capacidade de auto-regulação da tarefa, cabendo ao professor refazer caminhos partindo de uma avaliação da sua ação educativa.

Assim, a professoralidade é tida enquanto processo norteado por acontecimentos que englobam não somente a trajetória do professor, mas também compreendem múltiplas interações no espaço e no tempo onde o docente desenvolve o seu próprio ser professor. Oliveira (2003) conceitua-a como o processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o professor reconstrói sua prática educativa.

Por sua vez, Bolzan e Isaia (2006) definem-na como 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, desenvolver-se profissionalmente.

Nessa trilha, Tardif (2002, p. 265) diz que “um professor possui uma história de vida, com emoções, pensamentos e ações que refletem os contextos no qual este se insere. A professoralidade é o processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sua própria prática.” Ratifica Pereira (2000, p. 38) haver “a necessidade de se compreender como se desenvolve o sujeito, como ele se forma e se estabelece dentro das práticas, como constrói seu conhecimento e ações”.

Não é uma escolha baseada num modelo, mas uma diferenciação pessoal e profissional que o sujeito produz em si. Dizem, pois, Isaia e Bolzan (2005, 2007) poder-se pensa-la enquanto



fruto das práticas docentes, as quais implicam meios e procedimentos voltados a aquisição de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da ação docente.

Isaia (2001; 2003a, 2003b) define o que ela chama de empolgação pela docência, tida como a motivação para se desenvolver na função docente. A autora coloca ainda ser necessário considerar que a prática educativa provoca uma necessidade de transformação e adequação do saber científico para o acadêmico e desse para o profissional.

Assim, o desafio passa a ser o de desenvolver estratégias voltadas à formação do professor “sistematicamente organizadas, as quais contemplam esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a aquisição de novos e constantes conhecimentos/saberes/fazeres”. (ISAIA, 2006, p. 73).

Ressalta Imbernón (2006) apud Powaczuk e Bolzan (2009), que não se pode imaginar o desenvolvimento profissional de maneira individual, mas coletiva e institucionalmente, associando processos voltados a uma melhor estrutura de trabalho para o docente. A lacuna, dizem Pimenta e Anastasiou (2002), está no fato de que na maior parte das IES, embora os professores tenham muita experiência, proveniente de anos de estudos em suas áreas de atuação, tem-se o predomínio do despreparo e do desconhecimento científico quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, embora seja o professor o responsável pela formação de outros sujeitos.

Nessa discussão, Cunha (2008) enfatiza que embora a universidade seja um local de formação humana, com dimensões em ensino, pesquisa e extensão, não significa necessariamente que essa se volte aos docentes, limitando-se aos discentes. Nesse contexto, definir o que compete ao docente e como realizar suas tarefas torna-se uma missão árdua, despertando geralmente um sentimento de solidão pedagógica onde Isaia (2006) reflete o desamparo dos professores pela falta de compartilhamento de conhecimentos pedagógicos necessários ao dia-a-dia da atuação docente.

Masetto (2005, p. 11) fala da necessidade de construção de espaços destinados a se pensar o processo de ensino-aprendizagem, por ser esse inerente ao trabalho do professor universitário, o que “exige competências específicas, não restritas ao fato de se possuir diploma de graduação, mestrado ou doutorado, ou ainda, simplesmente exercer a profissão”.



Bolzan (2001, 2009), diz que o processo de construção do conhecimento acontece pelas interações as quais permitem a troca de ideias e vivências acerca do saber pedagógico. Assim, a realização de atividades conjuntas é tida enquanto maneira de se construir a professoralidade, aonde se vai criando pensamentos, saberes e ações compartilhadas.

Bolzan e Isaia (2006) defendem, então, os espaços de convivência e interlocução nas universidades enquanto ambiente propício à troca de experiências e ajuda mútua, para que esses espaços tornem-se de fato locais de aprendizagem e enriquecimento docente quanto ao saber ser professor, característica fundamental para o engrandecimento pedagógico desse e da própria efetivação construtiva da professoralidade.

## **METODOLOGIA**

Considerando que a metodologia da pesquisa corresponde o trilhar do pesquisador e para isso ele buscará técnicas e métodos para realização de sua pesquisa tem-se nesta parte do trabalho a apresentação do caminho percorrido para o alcance dos objetivos propostos a cerca da problemática investigada. Nas concepções de Oliveira (2009, p.163-165) a metodologia de pesquisa é um processo que tem início na escolha da temática até a análise dos dados e solução do problema pesquisado e corresponde a métodos e técnicas e procedimentos sendo método de pesquisas, entendido numa perspectiva ampla no intuito de definir o caminho a ser trilhado em busca dos objetivos preestabelecido no projeto de pesquisa.

Considerando a perspectiva de Ludke e André (1986 p. 3), em que a pesquisa em educação pressupõe que as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito. Tomou-se para alicerçar este estudo a abordagem qualitativa.

Com o intuito de pesquisar a construção da professoralidade de docentes da educação superior confirma-se a opção pela abordagem qualitativa, que segundo Oliveira (2009, p.168) a abordagem qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato e fenômeno observado.



Nesta mesma perspectiva Chizzotti [...] (2006, p. 79) refere-se que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, no qual, o objeto é parte integrante da pesquisa com suas histórias de vida, ações que possamos refletir e descobrir significados das ações que permeiam a sociedade, já para Minayo (2011, p. 21) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificados. Por isso foi utilizado esta abordagem por ser mais eficiente para alcançar os resultados tanto almejados.

Devido o objeto de estudo configurar-se como uma unidade no universo de pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, pois segundo Gil (2010, p. 37), estudo de caso é uma modalidade de pesquisa ampla utilizada no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Em virtude da necessidade em descrever o contexto educacional a ser pesquisado no que se refere a construção da professoralidade de docentes da educação superior, será também do tipo descritiva. Ressalta Oliveira (2009, p. 174), que a pesquisa descritiva vai além do experimento: procura analisar fatos e/ ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses e fenômenos ou, mais precisamente é uma análise em profundidade da realidade pesquisada.

Para coleta os dados lançou-se mão da entrevista semiestruturada, que segundo Pádua (2005), é na entrevista semiestruturada que o pesquisador estabelece um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, porém , permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre os assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

A entrevista foi realizada com duas professoras do curso de administração da Universidade Federal do Piauí, por critério de acessibilidade e disponibilidade em participar do estudo. A interpretação e análise dos dados se deu por meio do embasamento dos autores que tratam em suas obras sobre a temática investigada.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscou-se conhecer aspectos que permeiam o contexto de atuação docente e a constituição da professoralidade, assim como, compreender a dinâmica em que se efetiva o fenômeno pesquisado. Para tanto, fez-se uso de alguns questionamentos, elencados em sequência com a devida reflexão acerca do debate proposto. As docentes entrevistadas estão codificadas em PP1 e PP2.

Quando questionadas sobre o que é ser professor no ensino superior, as docentes enfatizam:

**PP1=** É ser um instrumento de mediação e apoio para o processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento dos alunos como cidadãos, seres críticos e aptos ao exercício de uma profissão.

**PP2=** Ser professor no ensino superior é contribuir para a formação de profissionais capazes de atuar na profissão escolhida de forma profissional por meio de postura condizente com responsabilidade e compromisso, aliando conhecimento e aplicabilidade nos contextos de atuação. Ser professor no ensino superior é um desafio, pois presume a ruptura de metodologia tradicional, para uma prática inovadora, todavia, há muito que superar todos os dias, devido aos obstáculos que permeiam o cenário das universidades públicas brasileiras, tanto no que concerne a parte estrutural quanto à cultura que já se define, principalmente, no tocante a mudança.

Ambas as professoras enfatizam aspectos como construção de conhecimento e contribuição para a formação profissional, tais aspectos direcionam a concepção de Leontiev (1984) onde diz que o desenvolvimento humano caracteriza-se por uma transição contínua que engloba transformações internas e externas em seu cotidiano. De forma que, torna-se necessário do docente tal percepção e ação. Nessa ótica, Freire (2004) coloca que educar é construir, libertar o homem do determinismo, onde a questão da identidade cultural, tanto em



sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica.

No eixo referente aos aspectos no desenvolvimento da prática docente marcam/marcaram sua professoralidade no ensino superior, tem-se os relatos:

**PP1=** A referência de outros professores experientes e que para mim eram “modelos” no ensino, o compartilhamento de aprendizagens com os colegas de profissão, as falhas percebidas nas ações em sala de aula.

**PP2=** Marcam a constituição do meu fazer docente no ensino superior a minha experiência na educação infantil, pois além da docência atuei como gestora por mais de uma década em instituição de educação infantil, o que agregou conhecimento, experiência e vivência sob os quais pude refletir, intervir e somar na atuação profissional enquanto docente. Também na constituição do meu fazer docente minha experiência no ensino profissionalizante, com referência a aplicabilidade da teoria construída em sala de aula com a realidade das organizações, considerando especificidades dos campos de educação, turismo, hospitalidade e administração, fazendo uso de visitas técnicas para viabilização de integração entre os conteúdos programáticos e as organizações e suas especificidades. Marcou em meu fazer profissional minha formação em pedagogia aliada a formação em administração, pois ambas formações me permitiram agregar e somar conhecimento, experiência, inovação e dinamismo.

O posicionamento da PP1 refere-se a soma de vivências de modo a contemplar desde a atuação profissional de outros professores, como a sua própria vivência. Enquanto a PP2 volta-se para análise de construção mais individual, de forma a elencar fatores diversos de sua própria prática docente. Silva Filho (1977) ressalta que o sistema educacional de um país deve voltar-se ao crescimento e modernização da sociedade, adequando-se às mudanças conjunturais. Nesta direção, Josso (2004), discute a formação refletindo acerca das vivências docente, derivadas da reflexão das experiências, do que foi sentido e percebido.

No tocante ao questionamento sobre como as docentes desempenham a função de professor, obteve-se os seguintes posicionamentos:





**PP1=** Compartilhando conhecimentos em sala de aula, buscando melhores métodos de ensino, realizando avaliação crítica das minhas ações em sala de aula, buscando apoio de colegas de profissão, se inteirando das ações existentes na Universidade, buscando atualização profissional.

**PP2=** Desempenho minha função de professor com responsabilidade e compromisso junto ao setor público.

Diante do contexto de desempenho da função docente, as professoras ressaltam o compartilhamento de conhecimentos de forma a caracterizar-se profissional, responsável e integrada. Sendo o espaço de atuação a universidade pública, Silva Filho (1977) ressaltava que o sistema educacional de um país deve voltar-se ao crescimento e modernização da sociedade, adequando-se às mudanças conjunturais. Assim, o papel docente seria o de libertar a curiosidade, permitindo e estimulando o questionamento, as dúvidas e as respostas, num ambiente dinâmico de contínuas mudanças em que se transformou a sala de aula.

Procurando saber qual a relação da prática docente com a professoralidade, as entrevistadas expuseram:

**PP1=** Forte relação, tendo em vista que os aspectos da professoralidade foram construídos ao longo da minha trajetória pessoal e profissional e minhas práticas docentes se baseiam nesses aspectos.

**PP2=** Partindo do pressuposto de que os docentes, constituem-se como professores no decorrer do exercício de tal profissão uma vez que, não possuem formação específica para as atividades docentes do ensino superior, considero que minha prática docente pautada no conhecimento inerente a formação pedagógica, pois não poderia ser diferente, principalmente, porque atrelada a formação de bacharel possui licenciatura em pedagogia o que compõe um diferencial tendo em vista que conheço as teorias que alicerçam a educação de forma geral e suas respectivas premissas.



As docentes relatam a professoralidade como constituição decorrente do fazer profissional e das relações que ocorrem nesse interim. Bolzan (2001, 2009), diz que o processo de construção do conhecimento acontece pelas interações as quais permitem a troca de ideias e vivências acerca do saber pedagógico. Assim, a realização de atividades conjuntas é tida enquanto maneira de se construir a professoralidade, aonde se vai criando pensamentos, saberes e ações compartilhadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo alicerçou-se sob o objetivo geral de analisar a construção da professoralidade de docentes da educação superior de forma a contemplar como universo de estudo a Universidade Federal do Piauí, de forma mais específica, o curso de administração, considerando que a matriz do curso não oferta disciplinas inerentes ao desempenho docente do profissional.

De forma peculiar buscou-se respostas aos eixos referentes sobre o que é ser professor no ensino superior; aos aspectos no desenvolvimento da prática docente que marcam/marcaram a professoralidade no ensino superior; como as docentes desempenham a função de professor e qual a relação da prática docente com a professoralidade.

Objetivando identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da professoralidade, percebe-se que permeiam aspectos de extrema relevância que contribuem para uma transição contínua integrando transformações internas e externas na contribuição do desenvolvimento humano tanto das docentes quanto aos alunos sujeitos de suas práticas, tendo em vista a ênfase na construção de conhecimento aliada a perspectiva holística do contexto no qual estão inseridos.

No desenvolvimento da prática docente pode-se inferir que cada professor constrói de forma singular sua trajetória, embora haja integração e inter-relações durante a jornada docente.



Portanto, a professoralidade sob a ótica do docente da educação superior constitui-se decorrente do fazer profissional e das relações que ocorrem no percurso diário de sua prática e da interação de forma reflexiva e adaptável. Considerando a necessidade de constante realinhamento entre o que almeja enquanto docente e os anseios dos sujeitos alunos sob a preocupação de constituir o saber pedagógico de modo crítico e compartilhado, inclusive entre os pares.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Alessandra Fucolo; ROSA, Carolina Valério. **A importância de uma abordagem construtivista nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem**. Disponível em: <http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/aimportanciadeumaabordagem.htm>>. Acesso: Junho/2012.

BOLZAN, Dóris P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores**: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002, 2. ed 2009.

BOLZAN, Doris Pires Vargas e ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: XIV ENDIPE. **Encontro Nacional de Didática e prática de ensino**. POA, ANAIS Seiva publicações. 2008.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 30 ed. São Paulo, 2004.

FREIRE, P. **Revista de Educação**. APEOESP, n. 09 - Junho/1998, p. 01.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio Eletrônico**. Versão 3.0. 2009.

ISAIA, Silvia. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In MOROSINI, Marília (org). **Professor do ensino superior**. Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano, 2001, p.35- 58.

\_\_\_\_\_. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003a, p. 241- 251.

\_\_\_\_\_. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003b, p.263- 277.

ISAIA, Silvia. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar (p.63-84) In:

RISTOFF, Dilvo e SEVIGNANI, Palmira.(Org.). **Docência na Educação Superior**: Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005. (org) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira , 2006. XXp – ( Coleção Educação Superior em Debate. vol.5).

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.



ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de México, S.A. Cerrada de San Antonio Nº 22, 1984.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

MINAYO, M.C.M. organizador. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

PEREIRA, M. Nos supostos para pensar a formação e auto formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org.). **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Rio: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002 (coleção Docência em Formação. Vol.1)

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A construção da professoralidade do professor do ensino superior.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia. 2009.

SILVA FILHO, M. B. **Estudo de problemática das informações e comunicação no campo da administração de sistemas educacional.** Rio de Janeiro: MEC/SEEC, 1977.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e a formação profissional.** Petrópolis/ RJ, Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



## FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: COMPROMISSO INSTITUCIONAL

Geovana Ferreira Melo  
Universidade Federal de Uberlândia  
[geovana.melo@ufu.br](mailto:geovana.melo@ufu.br)  
Fernanda Vasconcelos de Oliveira  
Universidade Federal de Uberlândia  
[nanda.j12@gmail.com](mailto:nanda.j12@gmail.com)  
Helem Fernandes Naves Peixoto  
Universidade Federal de Uberlândia  
[helemnaves@yahoo.com.br](mailto:helemnaves@yahoo.com.br)  
Apoio: CNPq - FAPEMIG

### Resumo

O artigo tem como finalidades discutir a formação de professores universitários e apresentar considerações sobre experiências formativas desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia. Orientou-se pelos seguintes questionamentos: Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional docente? Quais crenças possuem os professores a respeito da formação, da profissão e saberes? Qual o compromisso da universidade na formação de seus professores? A pesquisa compreende uma análise qualitativa de dados obtidos por meio de um questionário, com itens relativos à formação inicial, profissão, saberes e práticas, entre outros, respondido por professores que participaram de ações formativas promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação de uma universidade pública. A análise demonstra como ocorre o processo de formação e construção da identidade profissional entre os professores, e possibilita aprofundar a reflexão sobre conceitos referentes ao exercício do magistério superior, considerando-se para tanto, a produção acadêmica na área. O estudo contribuiu para o entendimento das concepções dos professores, ao apresentarem como principais crenças: a relevância dos saberes específicos da área de formação, em que há o antigo dilema da formação do pesquisador *versus* professor; a construção da identidade profissional do professor relacionada aos valores e crenças. Destacamos a importância dos processos de formação e desenvolvimento docente assumidos pela Universidade como compromisso institucional.

Palavras-chaves: Docência no ensino superior; Desenvolvimento docente; Identidade profissional; profissão docente; Saberes.

### Introdução

Os problemas e fragilidades relacionadas à formação de professores que atuam na educação superior têm sido amplamente pesquisadas. Estudos como os de Nóvoa (2008); Canário (2008); Behrens (2007); Isaia (2000); Marcelo Garcia (1999, 2009); Melo (2009,



2010). Tardif (2000) e outros constatarem que, na pós-graduação *stricto sensu*, lócus de formação dos docentes universitários, as trajetórias permanecem orientadas para o aperfeiçoamento de competências técnico-científicas. No que se refere à formação didático-pedagógica do professor universitário, específica para o exercício da docência, os estudos destacam fragilidades (Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2000; Cunha, 2002; Anastasiou, 2002; Morosini, 2001, dentre outros).

Além disso, outro fator destacado por Santo e Luz (2013) refere-se à queixa observada por parte dos alunos sobre seus professores “conhecem bem a matéria, mas não sabem passar”, isto é, são especialistas e dominam o conteúdo de ensino, no entanto, deixam de utilizar as técnicas didáticas corretas para ajudá-los a compreender. Das fragilidades formativas dos professores universitários podemos destacar, dentre outras: relação professor-aluno, planejamento, avaliação da aprendizagem, dicotomia entre teoria e prática.

A crescente discussão sobre a formação de professores vinculada aos problemas da prática pedagógica, induz à necessidade de ampliar a compreensão não somente a respeito dos saberes da docência, mas também com relação à identidade profissional.

Entendemos que se a formação de grande parte dos professores universitários não contempla a dimensão pedagógica para o exercício da profissão docente, será fundamental criar, nas universidades, espaços apropriados para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício da profissão. Será preciso buscar um entendimento sobre o sentido da instituição universitária e do compromisso de seus docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional dos estudantes. Nossas contribuições para o debate sobre a docência na educação superior serão feitas com base nas pesquisas que temos desenvolvido nos últimos anos<sup>4</sup> e nos trabalhos que temos realizado na Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito da sua Pró-reitoria de Graduação<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência Universitária: A socialização profissional de professores universitários e o desenvolvimento da identidade profissional (2009-2011). Encontra-se em andamento a pesquisa: Desenvolvimento Profissional de professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa.

<sup>5</sup> A Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia desenvolve, por meio de sua Diretoria de Ensino, diversos projetos de formação docente que visam constituir e consolidar espaços permanentes para o diálogo e a troca de experiências sobre a prática docente universitária, a produção e a circulação de saberes interdisciplinares e científicos sobre o tema da docência universitária. Entende-se





Partimos do pressuposto de que os professores reelaboram os seus saberes iniciais em um diálogo constante com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em seu contexto de trabalho. É por meio do diálogo e num processo coletivo de troca de experiências que os docentes constroem seus saberes e orientam suas práticas. Atentas a essa questão, temos levado adiante um projeto institucional de formação e desenvolvimento docente que considere as necessidades formativas dos professores. O intuito é promover oportunidades para o diálogo, criar cenários ou situações diversas como cursos, palestras, oficinas e rodas de conversa e focalizar, nesses instantes, aspectos relevantes da profissão docente, das práticas pedagógicas, metodologias ativas, saberes, identidade profissional, planejamento, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem, dentre outras temáticas sugeridas ou requeridas pelos próprios docentes.

### **O diálogo com o referencial teórico**

O processo de desenvolvimento profissional do docente é um aspecto que se dá ao longo de toda a carreira. Refere-se à maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. No entanto, depende de fatores que constituem o contexto da atuação docente, tais como: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e continuada, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros.

Para Marcelo Garcia (2009) o conceito de desenvolvimento docente subjaz uma perspectiva de continuação, de movimento e, por isso, vai além da tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua. Para o autor o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como atitude permanente de indagação, de formulação de questões e busca de soluções a respeito dos desafios que, cotidianamente, permeiam a vida profissional dos professores.

---

que, para que haja melhoria da qualidade do ensino na graduação e na formação dos estudantes, atenção também deve ser dada à formação dos professores, esta entendida como possibilidade real de interdisciplinaridade no meio acadêmico, superando a ideia de capacitação para aplicação de metodologias ou técnicas de ensino.



A partir de estudos e pesquisas voltadas para a formação continuada de professores é possível apreender a mudança no perfil desses profissionais envolvidos, como descreve Chimentão:

... a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

Ainda segundo Chimentão (2009) a formação continuada combinada a alguns fatores pode ser eficaz ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. O conceito de desenvolvimento profissional docente vem sendo observado como processo de formação continua do sujeito em busca de melhorias para justapor seus aspectos profissionais e didáticos em seu campo de trabalho, afim de melhorar o aprendizado de seus alunos. Para Marcelo Garcia (2009), o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado nas últimas décadas, devido a mudanças de paradigmas nos processos de ensinar-aprender. Contudo, ele destaca algumas características que podem nos ajudar a explicitar ainda mais esse conceito.

Baseia-se no construtivismo e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; entende-se como sendo um processo de longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo; (...) assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos; (...) o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca de sua experiência (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Numa síntese, podemos considerar que o desenvolvimento profissional docente possa ser entendido como processo, e não apenas produto. Se compreender o seu agir profissional como um processo em desenvolvimento, o professor se disporá a refletir sobre suas próprias vivências, a analisar suas opções teóricas e metodológicas, a rever sua prática, reelaborá-las, criar outras novas e seguir, desenvolvendo-se profissionalmente como docente.



Com relação às necessidades formativas de docentes universitários, Pimenta (2006) também nos ajuda a compreender que a profissão docente é uma das mais amplas atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa que ocorrem na sociedade. Ela possui dimensão teórico-prática. O professor, além do conhecimento numa determinada área, deverá ainda compreender o campo pedagógico para assumir tarefas práticas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente. Chimentão (2009) em estudo a respeito da formação continuada docente conclui que “... a formação continuada será significativa ao professor quando houver maior articulação entre teoria e prática (CHIMENTÃO, 2009, p 1).

Podemos, assim, afirmar que a profissão docente é marcada por uma pluralidade de aspectos e dimensões e, por isso, exige uma peculiar formação. Marcelo Garcia (1999), ao analisar o processo de formação do professor, contribui ainda para o entendimento de nos processos formativos que devem ser consideradas múltiplas perspectivas, principalmente as que se referem ao seu desenvolvimento pessoal. Considera que a formação é um trabalho do professor sobre si mesmo, ou seja, eminentemente, um processo de autoformação que envolve as experiências vividas pelo professor, sua história de vida, seus interesses, crenças e valores. Logo, a formação não poderá ser meramente técnica ou instrumental sob pena de se constituir em processo totalmente estéril, inócuo. Para o autor, a formação de professores pode ser compreendida como:

Área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências da aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p.26).

Enfim, as contribuições teóricas exploradas até aqui clarificam o entendimento de que os professores são pessoas em permanente formação. Podemos, assim, asseverar que o professor universitário se desenvolve, como tal, ao longo de toda uma trajetória - que começa enquanto ele ainda se encontra na condição de estudante. Compreender isso significa considerar a multiplicidade dos fatores - históricos, políticos, sociais, culturais,



econômicos – que interferem na maneira como o professor compreende a si próprio e a sua profissão. Trata-se de um processo dialético, permeado por influências individuais e coletivas, internas e externas ao sujeito.

### **Experiências formativas desenvolvidas pela UFU**

No âmbito da Pró-Reitoria de Graduação foi criado em 2007 o Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (NAPP). Esse núcleo teve como objetivos diagnosticar as principais necessidades formativas dos professores da UFU, planejar e desenvolver atividades como: cursos, minicursos, oficinas, palestras. Além de participarem das ações formativas, os professores tinham a oportunidade de receber orientações, tirar dúvidas sobre as questões relacionadas à prática pedagógica. No entanto, o NAPP funcionou durante dois anos, uma vez que não se constituía em política institucional, mas sim em uma política de gestão, tendo sido suas atividades descontinuadas no final do ano de 2008. Apesar da extinção, sua coordenadora<sup>6</sup> continuou a desenvolver atividades relacionadas à docência universitária no âmbito do grupo de pesquisa, na orientação de estudos na graduação e pós-graduação.

No ano de 2010 a Diretoria de Ensino – DIREN, da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, foi redimensionada a partir da criação de suas divisões, dentre elas a Divisão de Formação Docente - DIFDO. Em parceria com outros órgãos da Universidade, a DIFDO busca assessorar os professores da Instituição nas questões pedagógicas, promovendo a troca de experiências sobre práticas docentes, teorização e discussão interdisciplinar tendo como foco principal a docência, os saberes, a identidade profissional, dentre outros temas relacionados à formação continuada.

Os Cursos de Docência Universitária, já em sua quarta edição, são oferecidos semestralmente, em 10 módulos de 3h, quinzenalmente, nas modalidades presencial e à distância – para atender os docentes dos outros campi<sup>7</sup> da UFU. As principais temáticas desenvolvidas no curso versam sobre a prática pedagógica na Educação Superior a partir das concepções pedagógicas, da pedagogia universitária, tendo como objetivos abordar

---

<sup>6</sup> O NAPP foi proposto e coordenado pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, lotada na Faculdade de Educação da UFU.

<sup>7</sup> A Universidade possui três campi fora de sede: Campus Pontal em Ituiutaba, Campus Monte Carmelo e Campus Patos de Minas.



as metodologias e técnicas de ensino; debater o planejamento das atividades de ensino e as concepções de avaliação na educação superior.

### Aspectos da Docência Universitária

O conceito de formação está diretamente relacionado à dimensão pessoal do desenvolvimento humano, assim como às necessidades individuais de alcançar metas e objetivos profissionais. Isso significa que há uma correlação direta entre o que se deseja e as condições para se efetivar os processos formativos. Segundo Berbaum, citado por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 28), é preciso considerar que:

Uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e educandos, que pode perseguir múltiplas finalidades, explicitadas ou não, e através das quais se chega a certas mudanças. Uma peculiaridade das ações de formação que se desenvolvem em um contexto específico, com uma organização material determinada e com certas regras de funcionamento.

Os professores participantes da pesquisa, ao serem questionados com relação às contribuições dos percursos formativos que tiveram, assim como sobre a consistência da sua formação na pós-graduação para o exercício da docência universitária, destacaram que:

*Obtive uma base teórico-prática na graduação que me possibilitou boa adaptação no magistério. Mas, na pós-graduação, como é característico dos cursos de pós-graduação, não há exigência na formação prática, mas sim teórica. (sujeito 01).*

*O preparo se deu através dos bons exemplos deixados por professores cujo trabalho acadêmico me supervisionavam favoravelmente, seja em aula ou fora dela. (sujeito 02).*

Quando questionamos sobre as principais habilidades que julgam necessárias para um professor, alguns enumeraram que seriam uma boa preparação das aulas e uma boa exposição do assunto a ser abordado ou o que alguns denominaram de clareza nas explicações. Uma professora ainda afirma:

*O professor universitário tem que ter uma boa formação, tem que conhecer o que ele vai lecionar... Ser uma pessoa que vai transitar bem entre sua posição acadêmica e de professor, de trazer a informação para os alunos. (P 12)*



Apesar de haver um comprometimento com a atividade docente, nos depoimentos destacados acima observamos, ainda que de forma subentendida, uma concepção ainda com características tradicionais que se sustenta na ideia de reprodução de práticas de transmissão de conhecimentos de alguém que ‘sabe muito’, que tem o domínio da disciplina a ser ensinada para alguém que nada ou pouco sabe. A concepção de que ser professor é transmitir bem os conteúdos, nos remete a uma perspectiva tradicional de “educação bancária”, conforme dizia Freire (1996).

Entretanto, os próprios docentes percebem, de algum modo, a existência de lacunas em seus saberes. Eles apresentam e reconhecem suas dificuldades no campo didático-pedagógico, conforme relatos a seguir:

*Não temos necessariamente um preparo para entrar numa sala de aula e conduzir adequadamente. Essa é uma cobrança muito grande que temos da coordenação, da direção para manter o aluno, para poder conduzir uma boa aula. Então eu acho que o mínimo que deveria haver é uma preparação adequada para isso. Talvez muitos pensem que algum professor que vem de outras universidades já tem uma experiência, ou saibam sobre isso, mas muitos não sabem como o meu caso, por exemplo. (P 01).*

*Aprendi a ser professor na sala de aula. Minhas primeiras aulas foram as piores. Foi pelo tranco. Foi muito na visão de aluno. Reproduzi o que aprendi como aluno (P 09).*

A respeito das razões que levam os docentes universitários a participarem de cursos de formação, alguns professores explicitam:

*Em alguns momentos observamos uma distância muito grande entre o que imaginamos e planejamos e o que o aluno está preparado para receber. (P 03).*

*Muitas das temáticas desenvolvidas no curso são bem aplicáveis no meu dia-a-dia e continuarei utilizando esse conhecimento nas aulas com a esperança de, cada vez mais, aprimorar minha prática docente. Como não tive nenhuma formação pedagógica nem didática, sinto a necessidade de correr atrás desse aspecto, sendo esse motivo principal do meu interesse pelo curso. (P 15).*

Ainda sobre a motivação para o curso de formação foi destacado que:

*Ao me inscrever no Curso, eu buscava exatamente compartilhar com colegas algumas dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Além de tentar buscar soluções para as mesmas. No decorrer do curso pude aplicar alguns instrumentos e estratégias aprendidas para a melhoria das aulas. (P 19).*

*Sinto que preciso estudar mais sobre práticas pedagógicas inovadoras que levem em consideração as dificuldades de aprendizagem e os vários graus de desenvolvimento dos alunos, tendo em vista a inclusão social pela educação. O desafio está lançado. (P 17).*



Configura-se, pois, como um desafio à docência universitária o desenvolvimento de estratégias formativas que envolvam esforços pessoais e institucionais orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da docência universitária. A partir do que observa Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, prevalece o despreparo acerca das questões relativas ao processo próprio do ensinar. Dessa forma,

Predomina dentre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula. [...] Considerando os problemas que esse desconhecimento acarreta na formação dos estudantes de graduação, observa-se uma preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da atuação didática (ALMEIDA e PIMENTA, 2011, P. 26).

Contudo, a formação no campo pedagógico não é algo que se possa conseguir rapidamente. Ela requer boa dose de investimento pessoal e institucional, já que envolve, além de sólidos conhecimentos sobre educação e ensino, uma dose de sensibilidade frente ao aluno com suas necessidades de aprendizado; boas relações interpessoais e uma prática de ensino focalizada no processo de aprender do discente.

A formação de professores, nessa perspectiva, deverá ter o contexto do ensino como ponto de partida e de chegada para as reflexões e construção de novos saberes que permitam aos professores reelaborarem suas concepções. Coerentes com esses princípios, as ações formativas realizadas no âmbito da Divisão de Formação Docente da Pró-Reitoria de Graduação da UFU consideram que todas as propostas a serem desenvolvidas devem partir do interesse dos professores. Do contrário, consideramos que a formação distanciada do contexto de trabalho, de caráter individualista a partir de modelos transmissivos pouco tem a contribuir para o desenvolvimento profissional docente. No decorrer das ações formativas os professores destacaram a importância da interação entre os pares e da troca de experiências como possibilidades de ampliar a compreensão da universidade. Um dos registros ilustra bem esse aspecto:





*Achei a troca de experiências pessoais bastante proveitosas, pois percebi que minhas angústias são compartilhadas por outros colegas. Ampliou bastante minhas concepções sobre educação em geral. (Sujeito 16).*

Outra afirmação foi feita com relação a esse aspecto:

*Partilhar as histórias pessoais me confortou em alguns aspectos que eu me questionava quanto à minha própria carreira. É bom saber que não estou sozinha nessa caminhada e que todos carregam algumas angústias, talvez, próprias de cada um ou da profissão (sujeito 19).*

Ao abordarmos a formação de professores há, inevitavelmente, a necessidade de relacionar os processos formativos com a construção da identidade docente. Debesse (1982, apud, GARCIA, 1999, p.19) destaca que a identidade docente não se dá de forma autônoma, mas em um processo de autoformação, permeada de modo independente; pela heteroformação, desenvolvido a partir de fora, por especialistas e, finalmente; a interformação uma construção entre futuros professores e entre professores em fase de atualização de conhecimento.

Em relação à identidade profissional é interessante buscarmos a etimologia das palavras identidade e docente que têm origem na língua latina. Do latim *identītas*, identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Esses traços caracterizam o sujeito ou a coletividade perante os demais. O termo docente, deriva de *docens*, ou aquele que ensina. (dicionário português- latim on-line, 2012). Partindo dessas definições, podemos afirmar que a identidade docente se refere à representação que o professor tem de si num contexto de um grupo.

A identidade docente passa por constantes avaliações, isso porque as mudanças que ocorrem nos contextos locais e globais e as exigências de novas formas de pensar e agir contribuem para desestabilizar o sentimento de certeza presente anteriormente numa dada situação, gerando, com isso, uma crise e é, justamente, a busca de superação dessa crise, que leva à compreensão de si mesmo e dos outros como docentes. Para Marcelo (2009) a identidade profissional é a forma como os docentes se definem a si mesmos e aos outros. Aliada a construção da identidade profissional está a constituição dos diferentes saberes que se amalgamam para o exercício docente.





Para Gauthier (1998), é pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formem uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteça para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

É na história de vida do professor e em seu processo de formação inicial que residem dimensões importantes da construção de sua identidade docente, pois segundo Farias (2008, p. 67) a formação apresenta-se como “componente central na construção da identidade profissional do professor”. Esse espaço de aprendizagem da docência tem como objetivo o desenvolvimento de uma estrutura, tanto ideológica como pedagógica, que sustenta a construção da identidade profissional e interfere na maneira como o professor se compreende como profissional. Os fragmentos abaixo ilustram essa dimensão:

*As minhas referências, na verdade, são os professores que me guiaram para esse caminho da docência (sujeito 01).*

*Quando resolvi fazer o mestrado em educação, eu queria muito fazer com o professor que foi meu orientador (...).E foi ali no mestrado que eu comecei a pensar que ser professor seria algo para minha vida porque essas pessoas foram muito importantes para mim (sujeito 03).*

*Duas coisas que me marcaram muito enquanto aluno foi um professor de Francês que me ensinou a ouvir e ter respeito pelo outro e também um professor da graduação que foi para mim espelho de um excelente profissional (sujeito 11).*

Podemos notar que na trajetória de vida pessoal e acadêmica há influência dos antigos professores na escolha da carreira docente e em sua maneira de ensinar. Os seus formadores não só contribuíram para o desenvolvimento de suas competências profissionais, como contribuíram no modo como compreendem o papel da formação inicial. Dessa maneira, existe uma identificação direta das práticas dos professores na formação dos seus alunos, sobretudo, no que se refere à construção da identidade profissional, isso significa que, a maneira como o aprendizado da docência é fundamentado teoricamente corrobora para a construção das práticas cotidianas e o desenvolvimento da identidade profissional destes docentes.

A identidade docente, conforme alguns professores é também a forma como o professor se relaciona com os alunos. Quando perguntamos sobre suas concepções acerca da execução das aulas, de quatro sujeitos, três professores responderam que a “sala de aula é o lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento”, revelando, assim que



a identidade pode caracterizar-se como um processo de mudança e alteridade, em que os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais. Esses papéis podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de interação, mas não é uma característica estática ou acabada. Desta forma, pode-se perceber que a construção da identidade não se dá apenas no campo individual, mas também no coletivo. Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos que se cruzam, tais quais: um processo autobiográfico: a identidade do eu, e um processo relacional: a identidade para o outro (DUBAR, 1999). Os professores através de uma teia de relações estabelecem seus saberes e concepções acerca da profissão docente, por meio das significações que são constituídas consigo e com o outro, construindo e reconstruindo sua identidade profissional.

### **Ações formativas: contribuições**

Como já anunciamos antes, participaram das ações formativas integrantes do programa de formação da IES, professores de diversas áreas de conhecimento, como Química, Fisioterapia, Odontologia, Engenharia Ambiental, Administração, Jornalismo, Economia, Relações Internacionais, Filosofia, Medicina, Medicina Veterinária, Economia, Ciências Contábeis, Educação Física, Biologia, Enfermagem, Gestão de Negócios, Ciências da Computação, Engenharia Química e Física.

Os encontros foram realizados de forma que os participantes pudessem envolver-se em todas as atividades propostas, com momentos de exposição intercalados com debates, oficinas, avaliações e relatos de experiências. As temáticas foram encaminhadas com a contribuição de professores especialistas em educação superior. A diversidade de formações e experiências profissionais enriqueceu os debates e ampliou a compreensão da docência universitária. No decorrer dos debates os professores apresentaram suas concepções de educação numa perspectiva que ultrapassa o paradigma tradicional, conforme podemos verificar:

*Compreendi que a educação é muito mais além da transmissão da informação, resumiria de maneira simples a ação, fazer, e se deixar fazer, construir, colaborando em partes para um todo (sujeito 09).*

*Considero ter agora uma visão muito mais holística de educação, o que é alentador! (sujeito 04).*



*Foi importante entender que tanto o meu conceito de educação como o dos meus alunos interferem na aprendizagem (visões de mundo, do próprio eu, o ambiente) (sujeito 11).*

*Com o curso me senti mais responsável pela vida e formação do aluno como pessoa do que apenas capacitá-lo profissionalmente (sujeito 20).*

A ideia de que a formação no contexto universitário deve ir além da dimensão conceitual e cognitiva foi amplamente discutida. O professor não poderá considerar que tem em mãos uma turma com quarenta, cinquenta portadores de cérebro a serem preenchidos de conteúdos e depois esvaziados por ocasião de provas e exames, conforme nos lembra Freire (1996). Pelo contrário, deverá considerar que existem pessoas na sala de aula, com suas diferenças, culturas, várias histórias de vida, anseios, expectativas, sexualidades, enfim, há que se considerar a multiplicidade de aspectos que envolvem o contexto da sala de aula. A professora (sujeito 20) lembrou bem a importância de se considerar, não somente a formação profissional dos estudantes, mas também a formação humana e atitudinal.

Ao serem questionados sobre a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e do uso de metodologias ativas, os docentes ressaltaram as contribuições do curso nos seguintes aspectos:

*Buscar metodologias adequadas para as diversas turmas, trabalhar com atividades mais em grupo, buscar contextualizar mais a minha parte conceitual com temas mais atuais (sujeito 04).*

*Para o próximo semestre vou modificar as minhas aulas, principalmente, tentando aplicar metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Sinto-me mais preparada pedagogicamente para ministrar as minhas aulas, embora ainda necessite de mais informações, que agora tenho um norte para buscá-los (sujeito 11).*

*Senti-me instigada a experimentar novas técnicas/métodos com maior segurança quanto ao uso de método alternativos. Cabe um esclarecimento minha insegurança: sempre me fez achar que os alunos interpretam como “picaretagem” aquelas aulas que não são fundamentalmente expositivas. O curso me fez perceber que tais métodos podem ser tão ou mais efetivos para o aprendizado do que a mera exposição (sujeito 06).*

É interessante destacar o lugar que a dimensão teórico-prática assume nos cursos. Ao terem compreensão dos conceitos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, os professores puderam reconhecer a importância de rever suas práticas pedagógicas. Embora a professora (sujeito 06) tenha explicitado sua insegurança quando busca inovar em suas aulas, relata que após participar do curso sentiu-se encorajada a utilizar as metodologias ativas. Ao serem questionados sobre eventuais modificações em suas



concepções os professores participantes destacaram as principais contribuições das ações formativas:

*Passei a ter uma visão mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo melhor o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (sujeito 04).*

*Ao conhecer novas metodologias de ensino, a necessidade, de um bom planejamento e avaliação, levou - me a reavaliar as minhas práticas docentes. Além disso, o contato com a realidade de outros professores deixou clara a necessidade da formação didático-pedagógica para os professores dessa Instituição. (sujeito 11).*

*Tive uma maior preocupação em relação a minha prática pedagógica buscando analisar cuidadosamente as estratégias de ensino e os recursos didáticos que tenho utilizado juntamente com meus alunos (sujeito 15).*

## Considerações

Esta investigação nos possibilitou compreender a existência de diversos fatores que contribuem para o processo de desenvolvimento da identidade e saberes docentes, dentre os quais consideramos as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes que são mobilizados à medida que desenvolve seu trabalho, uma vez que a história de vida é um fator constituinte dessa identidade. Neste sentido, conhecemos as experiências que marcaram e tornaram-se processos formativos da pessoa e do profissional docente.

Neste amplo e diverso contexto, as experiências construídas em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional se entrecruzam e influenciam de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional do professor.

Assim, configura-se como um desafio à docência no ensino superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional.

A criação de espaços de interlocução pedagógica nas Universidades, que viabilize a troca de experiências, questionamentos e auxílio mútuo entre os docentes, é



fundamental para que o lócus de atuação profissional se constitua efetivamente em uma comunidade de aprendizagem, o que certamente se refletirá na qualidade do processo formativo. Além disso, destacamos a importância dos processos de formação e desenvolvimento docente assumidos pela Universidade como compromisso institucional.

## Referências

ALMEIDA, M. I. e PIMENTA, S. G. A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I. e PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Presses Universitaires de France. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, M. A. *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. Educação. Porto Alegre, ano 30, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANÁRIO, R. *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CHIMENTAO, Lilian Kemmer. *O Significado da Formação Continuada Docente*.

Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomo ral2.pdf> Acesso em: 30 set 2015

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.) *Professor do Ensino Superior – Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-51.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: docência e formação*. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 1998.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília, INEP, 2000, p. 21-34.

KEMMIS, S. e WILKINSON, M. Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.117-160, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MELO, G. F. Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 223 f. Tese (*Programa de Pós-Graduação em Educação*) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia?* Campinas (SP): Papirus, 2006. p. 67-88.

\_\_\_\_\_. e ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. ( Coleção Docência em formação).

\_\_\_\_\_. A profissão de professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I da.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. 1.ed. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana Editora, 2009, v. 1, p. 33-55.



SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, D. S. *A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas* 273 f. (Tese). *Programa de Pós Graduação em Educação e Inclusão Social- Faculdade de Educação: UFMG*, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. 37 universitários. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, nº 13, p. 5-23, 2000; Id. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis( RJ): Vozes, 2002.

MELO TEIXEIRA, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N. (et.al.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VAILLANT, D. , MARCELO GARCIA, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas da aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALLI, L. *Reflective education cases and critiques*. New York: State University of New Press, 1992.

VAN MAANEN, J. SCHEIN, E. Toward a theory of organization socialization. In: *Research in Organization Behavior*. Vol. 1, 1979.

VEIGA, I. P. A. *Docência universitária na educação superior*. VI Simpósio do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, dez, 2005. Disponível em:

[http://www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia\\_universitaria\\_na\\_educacao\\_superior.pdf](http://www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf) Acesso em: 27/09/2015.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.





## **METODOLOGIAS ATIVAS: EM BUSCA DE PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM INOVADORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Cecilia Vicente de Sousa Figueira

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Figueira41@yahoo.com.br

Fernanda Quaresma Da Silva

Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA)

fernandalauper@gmail.com

Ketiuze Ferreira Silva

Faculdade Pitágoras de Uberlândia (MG)

ketiuze@yahoo.com.br

Financiamento: CNPq e FAPEMIG<sup>8</sup>

### **Resumo**

Este trabalho, corresponde ao recorte de uma pesquisa maior intitulada “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa”. O objetivo é refletir sobre as contribuições das metodologias ativas para a inovação dos processos de ensino-aprendizagem na educação superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que a partir dos dados coletados, buscou-se responder aos seguintes questionamentos motivadores: o que são metodologias ativas e qual a sua relevância para as práticas educativas inovadoras? Quais as percepções de professores universitários em relação às metodologias ativas? As informações apresentadas ao longo deste texto são fruto do diálogo entre referencial teórico e os dados extraídos de questionários e entrevistas realizados por professores universitários, participantes do I Curso de Docência Universitária, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia, no período de maio a julho de 2014. Os resultados deste estudo apontam que os docentes demonstraram mudanças em suas concepções e práticas após a vivência no curso. Acredita-se que as metodologias ativas podem contribuir com a inovação dos processos de ensino-aprendizagem na educação superior. Para tanto, é necessário maior e permanente envolvimento individual, coletivo e institucional tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Processos de ensino-aprendizagem inovadores; Educação Superior.

---

<sup>8</sup>Esse estudo é fruto de um trabalho coordenado pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, refere-se a uma pesquisa intitulada “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior” e teve a pesquisa-ação como estratégia formativa.





## 1. Introdução

Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (FREIRE, 1996, p. 90).

A reflexão de Freire (1996) evidencia que, além dos conteúdos programáticos, é preciso se preocupar com as maneiras que se ensina e que se relaciona com educando, considerando a importância de existir uma comunicação horizontal entre educador e educando e da liberdade e autoridade de ambos no processo de construção do saber.

A educação sempre foi alvo de grandes desafios, dentre eles oportunizar aulas mais atraentes e motivadoras a estudantes que estão rodeados de estímulos e artefatos tecnológicos no seu cotidiano. As formas de aprender, de ser e de fazer estão mudando. Acompanhar essas mudanças é fundamental para que os profissionais da educação oportunizem um espaço de troca e aprendizado.

A sociedade muda constantemente. E as instituições educacionais nem sempre acompanham e/ou refletem sobre estas mudanças, um fato que precisa ser re/pensado. A educação é um instrumento de transformação social, portanto, ao mesmo tempo que ela não pode aderir a toda e qualquer novidade, ela também não pode ignorá-las. As mudanças precisam ser compreendidas e adequadas aos processos de ensino-aprendizagem de maneira crítica e emancipadora.

Para Moraes (2011) a educação precisa se comprometer com o desenvolvimento integral dos sujeitos, investindo não só nas questões intelectuais, mas na inter-relação das dimensões biológicas, cognitivas, afetivas, sociais, culturais, entre outras que o ajude a lidar com situações complexas. A autora também defende que, mais importante do que os resultados quantitativos, deve-se privilegiar processos mais significativos que contemplem relação dialógica, pesquisa, trabalho colaborativo e demais aspectos que contribuam com a autonomia e autoria dos sujeitos.

Ainda com relação aos sujeitos que aprendem, Moran (2015, p. 17) ressalta que “Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.”. De acordo com Moran (2015), as metodologias



ativas contribuem com este propósito, pois colaboram para que a prática educativa seja aliada a novas formas de ensinar e aprender.

Neste sentido, o professor mobiliza diferentes saberes que se inter-relacionam e direcionam a sua prática pedagógica. Para Tardif (2011) estes saberes são: da vida pessoal, provenientes da formação escolar na educação básica, da formação para o magistério, dos programas e livros didáticos usados em seu cotidiano profissional, e da experiência na sala de aula e na escola. São saberes que não se restringem à educação formal. Portanto, o desenvolvimento profissional docente deve ser pensado e promovido à luz do que Marcelo García (1999) entende como processo contínuo de vir a ser e que se dá por meio da convergência de diferentes aspectos como valores, crenças, práticas, experiências pessoais e profissionais, que são de responsabilidade do professor, do grupo ao qual pertence e da instituição na qual atua.

Neste sentido este trabalho é fruto de uma pesquisa maior cujo título é “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior” e que teve a pesquisa-ação como estratégia formativa. O objetivo aqui é refletir sobre as contribuições das metodologias ativas para a inovação dos processos de ensino-aprendizagem inovadores na educação superior. Assim, este texto se desenvolve em prol de responder aos seguintes questionamentos: o que são metodologias ativas e qual a sua relevância para as práticas educativas? Quais as percepções de professores universitários em relação às metodologias ativas? Destaca-se que, para responder a este último questionamento este artigo apresenta informações extraídas do I Curso de Docência Universitária, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia, no período de maio a julho de 2014.

## **2. O que e por que metodologias ativas?**

De acordo com Moran (2015), as metodologias ativas podem ser entendidas como a maneira de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem na qual e pela qual privilegiam-se aspectos como situações problematizadoras e contextualizadas, pesquisa, colaboração, diversificação de tempo, espaço e recursos, protagonismo dos alunos em atividades individuais e coletivas, e a mediação do professor que atua enquanto o curador que sistematiza todos estes fatores. Assim, o planejamento, o desenvolvimento e a



avaliação dos processos de ensino-aprendizagem voltam-se para a resolução de problemas reais, o desenvolvimento de projetos e/ou outras estratégias que estimulem a autoria dos alunos e, para isso, explore diferentes meios como jogos, leituras, entrevistas e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Desta forma:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições. (MORAN, 2015, p. 24).

Nesta perspectiva, de acordo com Berbel (2011, p. 29), a resolução de problemas é entendida e promovida como a vivência de “... experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.”. Para Berbel (2011) as metodologias ativas contribuem com a autonomia do educando, pois ajudam a despertar a curiosidade dos alunos em prol da capacidade de, individual e coletivamente, mobilizarem seus diferentes saberes para analisar e resolver situações desafiadoras.

Dentre as diferentes estratégias e recursos indicados para os processos de ensino-aprendizagem ativos, as TDICs são citadas por diferentes motivos. Silva (2012) defende que, com o apoio do computador, da internet, da web 2.0, das redes sociais, a relação entre professor, aluno e conhecimento pode avançar no rompimento com práticas educativas tradicionais. De acordo com o autor, a convergência dos recursos digitais e clássicos, contribui para que os alunos sejam pesquisadores, solucionadores de situações problema, produtores de conhecimento, colaboradores, críticos e compartilhadores de informação. O professor, por sua vez, atua como um *designer* de *software* ou *webdesigner* que arquiteta situações de aprendizagem baseadas em desafios, na comunicação multidirecional, no protagonismo e na autoria dos alunos.

Silva (2012) ressalta que, como o apoio das TDICs, professores e alunos podem construir uma relação horizontal em que cada um, sem perder a sua responsabilidade e



autoridade, exerce papel importante em um processo rizomático. Um processo de múltiplas experimentações, expressões, conexões, provocador de situações de inquietação criadora, mobilizador de experiências ativas, criativas e colaborativas.

Neste sentido, compreender a relevância das metodologias ativas requer compreender também que, mais do que uma mudança metodológica, são necessárias mudanças mais amplas que perpassam pelo currículo escolar, formação docente, estrutura institucional, entre outros fatores direta e/ou indiretamente relacionados com as concepções e práticas norteadoras dos processos de ensino-aprendizagem. É preciso engajamento individual, coletivo e institucional. É preciso modificar o que se pensa e como se faz educação.

Na sociedade do conhecimento, cujo uma das marcas é também a intensificação do uso das TDICs, mais importante que a quantidade de informações e que a modernidade tecnológica, é fazer uso da informação e da tecnologia para melhorar as relações das pessoas umas com as outras e delas com o mundo que habitam. É o que Freire (2011) denomina de relação dialógica e que equivale a estar com os outros e com o mundo de maneira ética e estética.

Refletir sobre as contribuições das metodologias ativas para as concepções e práticas educativas é também uma das maneiras de firmar compromisso com a valorização da contextualização e da problematização enquanto aspecto por vezes recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, conforme Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Outro aspecto que merece atenção é sublinhado por Moran (2015) conforme abaixo:

Encontramos nas instituições educacionais um número razoável de professores que estão experimentando estas novas metodologias, utilizam aplicativos atraentes e compartilham o que aprendem em rede. O que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos. Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as



metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar. (MORÁN, 2015, p. 27).

Esta afirmação demonstra que, embora já exista professores dispostos a rever suas concepções e práticas com vistas a processos inovadores, há um número maior de docentes que resistem a essa necessidade por não admitirem a necessidade de rever seus papéis e de romper com a concepção tradicional que atribui ao professor o papel de centralidade. Além disso, há as condições de trabalho que, por vezes, não contribuem com o desenvolvimento profissional docente associado a práticas educativas inovadoras como, por exemplo, superlotação dos espaços educativos, sobrecarga de trabalho, falta de apoio institucional, entre outros.

### **3. Em busca de processos de ensino-aprendizagem inovadores na educação superior**

Precisamos pensar a universidade para os atuais e desafiadores tempos. É preciso que não ensinemos apenas as pegadas dos caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas. (CASTANHO, 2002, p. 77).

Por meio desta citação, Castanho (2002) chama a atenção para a necessidade de construir novas rotas, bem como novas maneiras de caminhar. No contexto da sociedade do conhecimento, muitas são as demandas relacionadas à interação humana, à disseminação da informação e à gestão do conhecimento. Estes impactos precisam ser acompanhados de reflexões profundas sobre a responsabilidade da educação com o desenvolvimento integral das gerações atuais e futuras.

Para Demo (2004), mudar é preciso porque o ato de aprender demanda uma reconstrução de diferentes relações que pressupõem o rompimento com a pedagogia tradicional. O que exige, dentre outros fatores, adequações curriculares na formação de professores. O atual cenário requer dos docentes competências<sup>9</sup> que vão além do conhecimento do conteúdo específico de sua área de atuação. É preciso materializar

---

<sup>9</sup> Compartilhamos aqui da concepção de Perrenoud (2013, p. 45) na qual o autor ressalta que “... a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais.”



aspectos como interdisciplinaridade, projetos colaborativos, trabalho em equipe, educação para a sustentabilidade regional e global, estratégias didáticas que contemplem diferentes recursos, incluindo os digitais.

Tais exigências definem um novo perfil da docência. Necessita-se de um profissional da educação que seja capaz de refletir sobre o todo e as partes, os perigos e potencialidades, de combater os modelos cartesiano, fragmentário, competitivo, mercadológico e hegemônico e dar lugar à formação com uma abordagem comprometida com a realidade dos sujeitos, globalizada e integral na qual a força motriz seja a interação, a curiosidade, a autonomia e a autoria.

Nesta perspectiva, Marques (1998, p.100), ressalta que “... o currículo deve oferecer as experiências de aprendizagem que reforcem os conhecimentos e habilidades indispensáveis ao cidadão em suas dimensões de pessoa e de profissional engajado em seu tempo”. Daí ser indispensável promover o aprendizado para a autonomia discente, relacionamento interpessoal, solução de problemas, trabalho interdisciplinar.

Desta forma, cabe ao docente planejar, desenvolver e avaliar os processos de ensino-aprendizagem com vistas aos quatro pilares elencados por Delors (1999): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. O desenvolvimento destes saberes deve ocorrer de maneira processual e contínua a fim de contribuir com a resolução de conflitos, comunicação eficiente, convivência em grupos, compartilhamento do sucesso coletivo, valorização da autonomia. É preciso, desta maneira, repensar a formação docente em busca de instigar os professores a trilhar novos caminhos que, conforme Castanho (2002), significa dar um salto sobre o desconhecido para consolidar um novo ensino de qualidade que venha privilegiar o aprender efetivo e afetivo para os alunos.

Diante do exposto é possível considerar que as metodologias ativas podem contribuir para a criação dos processos de ensino-aprendizagem inovadores. Porém, desde que a inovação educacional seja entendida, conforme ressaltam Gaeta e Masetto (2012), como compreensão, busca e ousadia para transformar o processo educativo em uma prática dialógica. A partir de Carbonell (2002), Masetto (2012) complementa que inovação educacional é:



[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com intencionalidade e sistematização que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002, p. 19, apud MASETTO, 2012, p. 17).

Para Leite (1996, p. 26-27), adotar estratégias de ensino por meio do trabalho com projetos é uma alternativa que pode levar à compreensão acerca de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, cujo sentido é o de “... re-significar o espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões”. Adotar postura didática escolhendo trabalhar por meio de projetos traz uma possibilidade de conceber o conhecimento de forma mais globalizada, pressupõe a organização curricular integrativa, fortalece o papel intelectual do professor e reforça a função política da educação. O que, nas palavras de Freire (1996, p. 10), “Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica”, dar novo sentido à aprendizagem de modo que, por meio da relação dialógica e de situações de aprendizagem problematizadoras, os alunos possam trilhar o seu próprio caminho cognoscitivo.

#### **4. Metodologias ativas: relatos de uma vivência**

Na Universidade Federal de Uberlândia, com a finalidade de propiciar um diálogo com os saberes inerentes ao ofício da docência universitária em sua complexidade, foram estruturados, pela Divisão de Formação Docente, cursos que propiciam melhorias ao magistério superior e que visam contribuir com o desenvolvimento profissional docente, entendendo ser este um movimento articulador entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer. Os cursos acontecem em edições semestrais e consistem na organização por módulos temáticos, totalizando oito módulos. Cada curso tem carga-horária total de 32 horas.

Especificamente o I Curso de Docência Universitária, sobre o qual trata este artigo e que foi realizado no período de maio a julho de 2014, teve como objetivo geral analisar possíveis modificações nas crenças e atitudes dos professores universitários com relação à prática pedagógica, a partir de sua participação em programas de formação e desenvolvimento profissional. Os objetivos específicos foram refletir sobre a prática





pedagógica no ensino superior a partir das concepções pedagógicas, da compreensão da didática do ensino superior, da abordagem de metodologias e técnicas de ensino e concepções de avaliação; possibilitar um espaço de reflexão sobre a própria prática a partir dos debates sobre a identidade docente e seu desenvolvimento profissional; e elaborar propostas de ensino que tenham como perspectivas a melhoria da prática pedagógica. Os módulos versaram sobre: Identidade docente/História de Vida e Ensino Superior; Aspectos Gerais da Docência Universitária; Planejamento na Educação Superior; Metodologia Ativa e Ferramentas de ensino-aprendizagem; Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos; Avaliação em Educação Superior; Instrumentos de avaliação e Concepção de Educação.

O curso estruturou-se a partir de várias estratégias metodológicas com a finalidade de ampliar as interações entre os participantes e promover experimentações variadas nas formas de ensinar e de aprender, trocas de experiências teórico-práticas, debates sobre questões políticas, econômicas, existenciais e sociais por meio de aulas dialogadas, debates teórico-metodológicos, dinâmicas em grupo, uso das TDICs, reflexões semânticas por meio de filmes. Para enriquecimento dos debates teóricos, os participantes têm prévia disponibilidade dos textos bases de leitura relacionada aos temas apresentados em cada módulo. São utilizadas diferentes referências voltadas para o tema para o embasamento teórico das atividades.

As informações extraídas do curso em questão e utilizadas para fundamentar este texto referem-se especificamente ao módulo denominado “Metodologia Ativa e Ferramentas de Ensino-aprendizagem e Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos”. Neste encontro participaram um total de trinta e três docentes universitários, sendo 17 do sexo masculino e 21 do sexo feminino, que compõe em número as seguintes áreas da docência: Exatas: 11, Humanas: 9, Saúde: 11, Ciências Agrárias: 1, Outras áreas: 6.

Ao final do curso os docentes responderam a um questionário sobre aspectos relativos a todos os módulos vivenciados. A primeira questão indagou “Ao participar do Curso de Docência Universitária você considera que houve mudanças em suas concepções (educação, ensino-aprendizagem, planejamento, avaliação, etc.)”. Todos afirmaram que houve mudanças.





Especificamente quanto às metodologias ativas os professores relataram diferentes aspectos. Dentre estes destacam-se as mudanças na compreensão, no uso e no reconhecimento das metodologias ativas enquanto estratégias estimuladoras; na elaboração de objetivos pedagógicos mais claros; na diversificação de recursos didáticos, incluindo os digitais; na abertura de horizontes em relação à variabilidade metodológica com relação aos conteúdos curriculares; em novas possibilidades de ensino; na descoberta de que já utilizavam algumas estratégias de metodologias ativas; na aspiração de despertar nos alunos a vontade de aprender; na melhoria das práticas educativas. Diante destas considerações registradas pelos professores, por meio dos questionários, observa-se que os objetivos do curso foram alcançados, pois os docentes relataram mudanças em suas concepções e práticas após a vivência no curso.

Construir novos caminhos de ensino-aprendizagem na educação superior, por meio das metodologias ativas é uma das maneiras de firmar compromisso com a curiosidade e com a criatividade necessárias para mover o fazer docente. Pois, de acordo com Freire (2000, p. 48) "Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.". A educação necessita do permanente exercício de reconhecer e valorizar a curiosidade ingênua e avançar para a curiosidade epistemológica, de modo a desvelar as ameaças hegemônicas e mercadológicas e promover uma educação dialógica e libertadora.

## **5. Considerações finais**

No cotidiano profissional docente, são variados os condicionantes que reforçam a individualidade, a reflexão isolada e solitária do professor na sua disciplina. A demanda por pesquisa, as aulas o acúmulo de atividades burocráticas, a inserção em funções administrativas ou de diretorias departamentais, dentre vários outros afazeres, fazem com que o docente universitário se coloque de maneira solitária dentro do curso ou diante de seus alunos.

Oportunizar discussões sobre as temáticas constantes na formação continuada, mesclando docentes de várias áreas de conhecimento, é uma estratégia importante para o



desenvolvimento profissional docente, visto que possibilita as compreensões individual e coletiva sobre os desafios que permeiam o trabalho docente e, tão importante quanto, o encontro de novas rotas e maneiras de caminhar rumo a processos de ensino-aprendizagem inovadores.

Propiciar espaços para que as metodologias ativas sejam pensadas e praticadas de forma crítica é uma forma de contribuir para que a autonomia, o trabalho colaborativo, a troca de saberes e a criatividade de alunos e professores se estendam. Entende-se que as metodologias ativas podem contribuir com processos de ensino-aprendizagem mais significativos e coerentes com as novas formas de aprender e de ensinar demandadas atualmente. Para isto, flexibilizar o currículo, organizar os espaços institucionais e oportunizar formações constantes do fazer docente são ações necessárias para se trabalhar dentro de concepções pedagógicas inovadoras. Sabe-se que estas mudanças são desafiadoras e que nem todos os envolvidos no processo educativo estão preparados para tal, mas iniciar este processo é preciso.

Concepções e práticas precisam ser constantemente re/pensadas e re/adequadas de maneira crítico-reflexiva em prol da prática educativa comprometida com a inter-relação dos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, comportamentais, afetivos, intelectuais. Conforme os resultados citados anteriormente acerca da experiência aqui relatada, acredita-se que as metodologias ativas podem contribuir com a inovação dos processos de ensino-aprendizagem na educação superior. A partir desta experiência considera-se que há necessidade de maior e permanente envolvimento individual, coletivo e institucional frente ao desenvolvimento profissional docente.

## 5. Referências

BERBERL, 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. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível



superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Professores e inovações. In: \_\_\_\_\_. CASTANHO, Sergio; CASTANHO Maria Eugenia E. L. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas (SP): Papirus, 2000, p. 75-92.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010, 41 p. Tradução de: Learning: the treasure withing: report to UNESCO of the Internetional Commission on Education for the Twenty-first Century. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000, 63 p. Disponível em:  
<[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_da\\_indignacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_indignacao.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 253 p.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior:** aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013, 139 p.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de Projetos:** intervenção no presente. Presença Pedagógica, mar./abr. 1996, v. 2, n.º 8. Disponível em:  
<<http://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999, 271 p. Tradução de: Formación del profesorado para el cambio educativo.

MARQUES, Juracy C. Uma concepção de currículo para moldar o futuro. **Educação Brasileira.** Brasília, v. 20, n.º 40, 1. sem. 1998, p. 93-105.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: \_\_\_\_\_. MASETTO, Marcos (Org.). **Inovação no ensino superior.** São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 15-36.



MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: \_\_\_\_\_. SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Vol. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015, p. 15-33. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013, 224 p. Tradução de: Quand l'école pretend préparer à l'ave – Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 270 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011, 325 p.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas (SP): Papirus, 2011, 239 p.



## **A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: considerações sobre a formação continuada de professores**

Luciana Guimarães Pedro<sup>10</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia  
[luciana\\_udi@hotmail.com](mailto:luciana_udi@hotmail.com)

Marly Nunes de Castro Kato  
[marly.kato@ufu.br](mailto:marly.kato@ufu.br)

Nísia Maria Teresa Salles  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro  
[nisia@iftm.edu.br](mailto:nisia@iftm.edu.br)

Apoio: CNPq e FAPEMIG

### **RESUMO<sup>11</sup>**

O trabalho por nós desenvolvido tem o objetivo de apresentar reflexões sobre a relação professor-aluno na docência universitária, numa perspectiva de superar o empirismo e o cientificismo próprios do paradigma conservador em educação. Para isso, apresentamos discussões acerca do papel da afetividade nos espaços de aprendizagem e da importância do desenvolvimento profissional docente na relação considerando as ações formativas desenvolvidas pela Divisão de Formação Docente da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Os dados foram obtidos por meio de questionários respondidos pelos professores, especificamente a questão que arguia sobre a repercussão das vivências e discussões promovidas pela formação continuada, na relação deles com os discentes, além de respostas a outras questões que também remeteram à esta relação. Observamos, enfim que a participação dos professores no referido curso de formação continuada contribuiu para o aprimoramento dos aspectos relacionados ao exercício da docência, além de evidenciar mudanças nas concepções dos professores acerca do entendimento da afetividade como fator importante e determinante nos espaços de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação professor-aluno; Docência universitária; Desenvolvimento profissional docente

---

<sup>10</sup> Autora principal.

<sup>11</sup> Esse estudo refere-se a uma pesquisa intitulada: Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa, coordenada pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo.



## Introdução

Para refletirmos sobre a relação professor-aluno na docência universitária, iniciaremos o texto em questão, resgatando um pouco da história do desenvolvimento do ensino universitário em nosso país com base no artigo de Caõn e Frizzo sobre os desafios da democratização da educação, publicado em 2012.

Segundo as autoras supracitadas o surgimento do ensino superior no Brasil ocorreu três séculos depois da chegada dos portugueses em seu litoral, com o intuito de atender aos jovens filhos da elite real.

Desde então, as faculdades foram surgindo vagarosamente até que na década de 70 houve um aumento significativo na procura pelo ensino superior devido à modernização econômica e a necessidade de mão de obra mais qualificada. Esse fenômeno revelou um crescimento mobilizado, especificamente, pelo interesse no diploma de nível superior e não pelo desejo de aprender.

Caõn e Frizzo (2012) apontam que foi, sobretudo, em meados da década de 90 que se deu a democratização do ensino superior pela criação em massa de cursos de graduação no setor privado. Tal fato desencadeou a dificuldade de acesso à educação universitária por parte da população de baixa renda, intensificando ainda mais a estratificação das camadas sociais.

Diante disso, em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) apresentou a meta de aumentar o acesso dos jovens ao ensino superior, o que se efetivou por meio da implementação de diferentes programas como, por exemplo: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a política de cotas para as populações minoritárias (BRASIL, 2009).

Esse sintético panorama acerca do desenvolvimento da Educação de nível superior no Brasil já apresenta sinais importantes que devem ser considerados quando pensamos na crise vivenciada pelas universidades na atualidade.

Se considerarmos o seu surgimento, notamos que o intuito não era disseminar o conhecimento produzido historicamente à população de modo geral, mas sim possibilitar



que os jovens da realeza tivessem o diploma de nível superior, evidenciando o caráter segregatório e elitista das instituições de ensino já em seu princípio.

Com relação aos movimentos de expansão ocorridos na década de 70 e 90 observamos dois aspectos. No primeiro caso, um movimento de privatização do ensino superior. No segundo, um crescimento marcado pela criação de diversos cursos de graduação, a contratação de vários professores e a possibilidade de acesso das classes econômicas mais baixas aos cursos de graduação. Havendo, entretanto, pouca atenção para a estrutura das universidades, a qualidade dos cursos criados, a formação dos profissionais contratados e a permanência equitativa de todos os ingressantes nessa modalidade de ensino.

Esses fatores somados ao avanço tecnológico e a facilidade de acesso a informação em nossa sociedade contemporânea, tem colocado em cheque a função da universidade enquanto instituição responsável exclusivamente pela disseminação de conhecimentos científicos. Arroyo (2002) aponta que há outros aspectos que se destacam como primordiais quando pensamos em educação:

Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e pré-conceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do racismo, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser [...] (ARROYO, 2002, p. 75).

Nessa perspectiva, cabe ao professor universitário superar o empirismo e o cientificismo próprios do paradigma conservador em educação, colocando-se como um mediador importante na construção de espaços coletivos de educação que promovam a elaboração de novas formas de pensamento (VIGOTSKI, 2000) marcadas pela criatividade, criticidade, o questionamento e a reflexão autônoma (FREIRE, 1996).

Essa urgente demanda da Educação nos leva a refletir sobre algumas questões: quais experiências os professores universitários tiveram enquanto discentes? Que referências profissionais eles têm para se inspirar e constituir sua identidade como educador? O professor tem formação adequada que lhe possibilite contribuir no desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, superando o foco exclusivo na



profissionalização dos graduandos?

Tais questionamentos nos remetem a pontos importantes no que se refere à docência universitária. Primeiro, a maioria dos docentes tem formação como bacharel em nível de graduação, ou seja, não tiveram acesso a conhecimentos pedagógicos e nem sobre a constituição do sujeito na sua formação inicial. Outro fator importante é que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se ocupam basicamente da formação de pesquisadores, descuidando da formação do professor. Esses aspectos em si já nos permitem compreender um pouco acerca da recorrente dificuldade que os professores apresentam na relação com os estudantes universitários.

Ciente disso e de outros tantos entraves que atravessam a Educação superior, a Universidade Federal de Uberlândia tem desenvolvido ações voltadas ao desenvolvimento profissional de seus docentes desde 2007. A Divisão de Formação Docente – DIFDO, vinculada à Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação da referida universidade implementou um espaço colaborativo de formação continuada aberto a todos os docentes, com o intuito de trabalhar diferentes temas que emergem do cotidiano do professor, tendo em vista o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Dentre as temáticas trabalhadas, a questão da relação professor-aluno, que foi trabalhado em alguns edições, apareceu de forma direta e/ou indireta na fala dos professores participantes, como um ponto muito importante de sua prática profissional. Por isso, esse trabalho tem o objetivo de apresentar reflexões sobre a relação professor-aluno na docência universitária, considerando a pergunta feita no questionário final aplicado em uma das edições do curso formativo em questão que arguia sobre a repercussão das vivências e discussões promovidas pela formação continuada, na relação deles com os discentes e algumas respostas a outras questões que também remeteram à esta relação.

### **A relação professor-aluno no ensino superior**

Considerando que somos sujeitos constituídos histórico-culturalmente por meio das interações que estabelecemos com o outro e com o mundo (Vigostki, 2000), tudo o que vivemos é parte integrante daquilo que somos. Nesse sentido, as experiências que temos nos contextos escolares têm peso importante na definição de nossa personalidade





e no modo como nos apropriamos dos acontecimentos sociais, se considerarmos que passamos uma parte significativa de nossas vidas nesses espaços.

A relação professor-aluno tem peso significativo nesse processo. Como bem nos lembra Freire (1996, p. 96)

o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Sendo o professor uma figura central nas Universidades, como também nas demais instituições de ensino, a forma como ele se posiciona e se relaciona com os estudantes irá afetar no modo como eles conduzirão suas atividades formativas na graduação, além de influir em suas concepções acerca do ensino, da aprendizagem, do que é ser professor, de competência profissional e da própria atuação enquanto cidadão no mundo.

A despeito dos inúmeros fatores que envolvem o exercício profissional do docente universitário, optamos por dar ênfase nessa escrita ao papel da afetividade nas práticas pedagógicas.

Segundo Leite (2006, p. 26):

a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos e os diversos objetos de conhecimento, bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

O referido autor acredita que a mediação pedagógica também é marcada por um componente afetivo e que a forma como ela é conduzida pelo professor gera impactos afetivos de aproximação ou repulsa por parte dos estudantes no que se refere aos conteúdos trabalhados em sala de aula e, conseqüentemente, a própria pessoa do professor (LEITE, 2012).

A defesa da intrínseca relação entre o ensino e a afetividade é decorrente de estudos relevantes que Leite (2006) tem desenvolvido em parceria com outros pesquisadores nessa área. Como exemplo, o autor apresenta os estudos de Tagliaferro (2003) e Falcin (2003) que se dedicaram à caracterização das práticas pedagógicas dos professores considerados inesquecíveis, a partir da própria fala dos alunos. Esses estudos demonstraram como pontos comuns e de destaque na atuação dos professores



inesquecíveis, os seguintes aspetos: o foco no processo de aprendizagem dos alunos, amplo domínio dos conhecimentos trabalhados em sala e, por fim, transparecer um grande afeto em relação ao seu objeto de ensino.

Ao considerarmos esses resultados pensando nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores universitários notamos que cada decisão por ele tomada – a escolha do objeto de ensino, o foco dado no processo de aprendizagem, a organização didática dos conteúdos, a definição das atividades avaliativas – são permeadas por componentes afetivos, uma vez que o ato de ensinar exige disponibilidade, dedicação, atenção, cuidado, empatia, estudo e intenso envolvimento com a docência.

Nesse sentido, Leite (2006) enfatiza que as dimensões afetivas “são aspectos do processo de mediação pedagógica que não podem mais ser ignoradas; devem ser incluídas nas discussões dos professores comprometidos com o processo educacional e a aprendizagem dos estudantes” (p. 43). Tal recomendação vai ao encontro das ações formativas desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, em que a discussão sobre a relação professor-aluno tem tido espaço legítimo no desenvolvimento profissional de seus docentes.

### **A formação continuada de professores**

A formação continuada tem sido foco de diversas pesquisas no campo educacional. Inúmeros debates pautados por estudiosos dessa temática (Behrens, 2007; Canário, 2008; Cruz, 2006; Marcelo Garcia, 2009), têm elaborado uma nova roupagem relacionada ao desenvolvimento profissional do docente universitário.

Nas últimas décadas, principalmente nos últimos anos identificamos mudanças significativas nas estruturas político-sócio-culturais de nosso país e os docentes do ensino superior têm sido alvo direto destas mudanças. A realidade do nosso sistema político e econômico tem conduzindo o trabalho docente a uma condição de segundo plano.

O ensino e a aprendizagem nos diversos níveis estão sujeitos a políticas com escasso investimento na educação contribuindo com a precariedade da educação. Este panorama dificulta a atuação do docente no ensino superior, assim como daqueles que trabalham nos outros níveis, uma vez que a docência, como uma profissão complexa, demanda uma compreensão em constante reflexão sobre o aprender e o ensinar.



Nessa perspectiva, o exercício da docência em face de alterações inseridas ao sentido formativo da universidade pós-massificação da educação superior brasileira, pressupõe a busca de compreensão pelo debate em prol do processo do desenvolvimento profissional. Apontar possíveis caminhos para a formação continuada, ao contrário do que se impõem como hegemonia ditada pela lógica neoliberal a esse profissional, é reafirmar que neste cenário complexo e institucionalizado, está a necessidade de integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão com vistas a qualidade da educação.

Imbernón (2009) ressalta a relevância de uma formação permanente do professorado. É fundamental que a formação dos professores esteja estreitamente relacionada ao contexto de sua atuação, pois ela deve partir das necessidades reais surgidas em sua prática profissional. Assim, “para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto à forma de ensinar” (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

A docência enquanto profissão está constituída de diversas dimensões. Rios (2012) destaca quatro: 1) Dimensão técnica - referente aos conhecimentos específicos da área e à habilidade de socializá-los; 2) Dimensão política - referente à tomada de partido e à condução da prática docente em determinada direção; 3) Dimensão estética - referente à sensibilidade e à afetividade no trabalho profissional e 4) Dimensão ética - referente à orientação da ação, baseada nos princípios de respeito, justiça, solidariedade e em direção ao bem coletivo.

Considerando essas dimensões dentro do contexto atual do século XXI e tudo aquilo que esse cenário traz de mudanças na formação continuada de professores, tomamos a fala de Anastasiou (2005) que muito bem esclarece a importância da profissionalização docente:

A expressão profissionalização continuada, sobretudo, carrega em si o movimento necessário à formação contínua, essencial à profissão docente que, por trabalhar com seres em mudança e com o conhecimento em constante alteração, é carregada de imprevisibilidade, alterações, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade, exigindo a flexibilidade mental como um dos elementos fundamentais (p. 12).



Nesse sentido, verificamos que a formação continuada vai ganhando nova roupagem, na busca por possibilitar ao docente uma autonomia que lhe outorga a condição de enfrentar novas situações, especialmente as relacionadas à organização do trabalho pedagógico, eu incluem necessariamente a importância de se pensar sobre a relação professor-aluno. Cada vez mais, o docente tem se deparado com dificuldades relacionadas ao entendimento de quem são esses alunos, quais demandas apresentam, como aprendem, como interagem, dentre outras.

Diante isso, Nóvoa (1992) discute sobre o que seria ser um bom professor, questionamento este, pertinente para a reflexão proposta por este trabalho. Para o referido autor a um bom professor tornar-se necessário: o conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Entendemos que ter tato pedagógico é ter sensibilidade para compreender os estudantes, a realidade da qual fazem parte e suas necessidades para a partir disso construir as atividades de ensino que serão conduzidas no espaço da sala de aula.

No que se refere ao conhecimento, Nóvoa (1992) afirma ser necessário que o docente tenha conhecimento do que será ensinado. Nesse mesmo sentido, acrescentamos as reflexões de autores como (GAUTHIER, 2004; TARDIF, 1991; PIMENTA, 2002) aos quais definem que, além dos saberes do conhecimento, torna-se também necessário o domínio de diversos outros saberes inerentes à profissão, como os saberes da experiência, adquiridos ao longo da carreira docente, os saberes pedagógicos que envolve desde o planejamento das aulas à avaliação dos alunos e, por fim, a capacidade de se relacionar afetivamente com todos os sujeitos que compõem os espaços escolares (Leite, 2006).

Diante da complexidade da docência, a formação continuada nos parece fundamental, principalmente quando se constitui em espaço de diálogo e trocas de experiências entre os pares, por meio de processos formativos que considerem o professor como protagonista de sua prática pedagógica.

### **A relação professor-aluno em debate na formação continuada de professores**

A Universidade Federal de Uberlândia- UFU, por meio da Divisão de Formação Docente – DIFDO, criada dentro da Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação tem desenvolvido um conjunto de ações com a proposta de ser um espaço de troca de



experiências, de discussão e reflexão sobre as condições que nos colocam a respeito dos processos de ensino-aprendizagem na universidade pública brasileira. Dentre essas ações está a oferta de um curso de formação continuada voltado aos docentes da referida instituição. Nesse espaço tem ocorrido discussões que envolvem diferentes temáticas, tais como a relação professor-aluno-conhecimento, as metodologias e ferramentas de ensino, as novas tecnologias e outros temas relacionados.

O curso de formação docente, que já teve diferentes edições encontra-se na sua 6ª turma. É apresentado em módulos, em que a cada etapa trabalham-se diversos aspectos que envolvem a sala de aula e as complexas relações que permeiam a carreira docente. A partir da quinta turma do curso inseriu-se um módulo específico para debater a questão da relação professor-aluno e suas implicações no processo de ensino aprendizagem, visto que esse assunto, desde as primeiras edições, aparecia de forma transversal em meio as discussões.

Após cada edição, com a finalidade de identificar as implicações do processo contínuo na prática pedagógica dos participantes, foram realizados questionários, com perguntas que se referiam às diferentes temáticas trabalhadas nos encontros. A análise dos dados aqui proposta se refere especificamente às respostas dos professores a uma questão aberta presente no questionário feito ao final de uma das edições do curso, que arguia sobre os impactos do curso de formação continuada na relação professor-aluno e também algumas respostas dadas pelos professores a outras questões que também remetem à esta relação.

A relação professor-aluno é uma condicional do processo de aprendizagem, visto que sua dinâmica dá sentido ao processo educativo, em qualquer nível que este ocorra. Portanto, este tema está presente em todo o processo de formação e atuação docente. Apesar de se sujeitar a um programa específico, às normas da instituição de ensino, ao professor cabe estar atento a essa relação que forma o cerne do processo educativo. A maneira como professor se relaciona com os estudantes pode ser conflituosa, baseada em valores, culturas e pontos de vista diferentes, visto que sendo parte de em um mundo marcado pela pluralidade dos sujeitos, parece-nos necessário compreender as relações que estabelecemos com o outro como parte de um sistema atravessado por diferentes instâncias e significações.



Quando pensamos no processo contínuo de formação docente, três aspectos surgem em destaque com relação à interação professor- aluno: a preocupação com a criação de espaços de aprendizagem profícuos, a qualidade da relação estabelecida entre os sujeitos na sala de aula e as normas disciplinares impostas pela instituição de ensino. Tomando especificamente os aspectos que se referem à relação professor-aluno, a qual escolhemos nos dedicar nessa escrita, observamos que esta preocupação foi também apontada por alguns professores participantes do curso, quando questionados sobre os requisitos necessários para o exercício da docência: *“Conhecimento acerca das relações pessoais com a equipe de trabalho e alunos”*; *“Conhecimento humano e habilidade para lidar com relações humanas”* e *“Habilidades em se comunicar de maneira inteligível”*.

Neste sentido, podemos perceber que a formação docente envolve o professor em sua totalidade, sendo sua prática orientada pelo desenvolvimento do saber, do fazer e da relação com o ser em sua totalidade, tendo por isso, um compromisso com o aluno, consigo mesmo, com os saberes, com a sociedade e seu processo de transformação contínua (GRILLO, 2004). A relevância deste aspecto nos mostra que desde já no início das atividades formativas realizadas na UFU, os docentes demonstravam a preocupação com uma boa comunicação, que envolve a importância do afeto na formação de valores essenciais para a formação pessoal e profissional dos indivíduos.

A despeito disso, quando na mesma ocasião foram questionados sobre as expectativas que tinham em relação ao processo formativo que se iniciava, os professores trouxeram falas como: *“Preocupação com o aprendizado do aluno”*; *“Compreender como peneirar os alunos bons”*, *“Lidar com as novas gerações, combater a desmotivação e reprovação”*; *“Lidar com a heterogeneidade dos alunos”*; *“Como saber se o aluno não está aprendendo”*.

Nessas frases verificamos que apesar de terem demonstrando importância para as questões afetivas e relacionais no contexto da sala de aula, os professores revelam preocupações ainda pautadas numa perspectiva positivista de educação ao focarem sua atenção em aspectos como: transmissão do conhecimento, distanciamento entre professor e aluno e rotulação e avaliação dos mesmos. Tudo isso contraria a ideia de uma educação que entende o conhecimento como um processo aberto, autônomo, singular que é construído e orientado (BOLZAN, 2002).



A compreensão da instituição escolar enquanto organização educativa demanda um destaque à sua historicidade enquanto unidade socialmente construída, considerando suas especialidades e o processo de institucionalização, que foi moldando e ressignificando a escola ao longo do tempo. Neste sentido, Alarcão (2001) destaca a mudança de paradigmas da educação que culminou na necessidade de uma compreensão diferenciada em relação ao espaço escolar. O autor aponta a saída de uma concepção tradicional em prol da reflexiva, considerando os sujeitos envolvidos nesse espaço como capazes de construir o conhecimento sobre si próprio, dando novos rumos e significados a sua própria existência, perspassando pela formação docente e pelos objetivos da formação dos alunos que ingressam neste sistema.

Ao considerarmos os atravessamentos históricos vividos pela educação que afetaram diretamente, destacamos: o agravamento das desigualdades econômicas, a exclusão social, o avanço tecnológico, a disseminação e modificação acelerada do conhecimento e o acesso mais fácil aos conteúdos científicos. Tudo isso tem evidenciado novos desafios encontrados pelos professores no contexto da sala de aula, pois a ele cabe construir um espaço harmonioso de aprendizagem propício ao desenvolvimento de uma multiplicidade de sujeitos que não estão no ambiente universitário apenas para obter conhecimentos técnicos acerca de sua profissão, almejam também ser respeitados enquanto sujeitos autônomos, criativos e autores do seu próprio processo de aprendizagem (ROGERS, 1985; FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, o processo educativo não pode se restringir apenas aos conteúdos científicos a serem trabalhados e nos aspectos didáticos, temos que considerarmos também o campo afetivo, uma vez que enquanto sujeitos complexos, somos dotados de emoções que interpõem todas as interações que estabelecemos no mundo, influenciando diretamente no modo como apreendemos tudo o que vivemos, inclusive o que aprendemos nos contextos escolares.

Ao final do curso formativo, ao serem questionados sobre a repercussão da experiência vivenciada na relação com seus discentes, os professores mostraram ter consciência da necessidade de se estabelecer relações positivas na sala de aula, como podemos ver nas seguintes falas: *“O curso reforçou o conceito da necessidade da proximidade do professor à realidade do aluno”*; *“Com o curso foi possível enxergar*





*melhor o nosso papel como formador de um profissional como um todo”; “A troca de experiências e percepções deste tema com os colegas permitiu entender esta relação como mais complexa e multifatorial”.*

As relações pessoais entre docentes e discentes foi assim apontada como uma questão importante a ser considerada na atuação profissional no ensino superior:

Ao professor não cabe dizer” faça como eu”, mas” faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água (CHAUÍ, 1980, p. 39).

Assim, a prática pedagógica do professor e mais do isso sua postura diante dos alunos precisa ser conduzida de maneira coerente com o próprio conteúdo a ser trabalhado, a escolha dos referenciais teóricos, da metodologia de ensino e das atividades avaliativas. É importante que na docência universitária o professor considere a interação estabelecida entre o ensino e a aprendizagem e entre ele e os alunos, como importantes na análise e no debate consciente dos conhecimentos trabalhados, desenvolvendo laços que levem ao diálogo constante.

Freire (1980, p 23) destaca que “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”. A ação pedagógica do professor em sala de aula pode mobilizar processos importantes de (trans)formação e humanização quando o professor assume o papel de mediador e não de mero transmissor de ideias prontas e estáticas. Neste sentido, destacamos a fala de um docente em que relata sua concepção sobre o papel do professor: *“Contribuir para que o aluno forme conceitos e alcance conhecimentos. Não acredito que o professor ensine tudo, ao contrário, penso que o professor mostra o caminho para o aluno”.*

A prática educativa não pode ser neutra visto que, independente da postura do educador, esta reflete sua posição de concordância, pragmatismo, de luta, de acomodação ou até mesmo de progressismo. A necessidade de estabelecer novas possibilidades de atuação nos contextos de aprendizagem, que levem em consideração a relação entre





educandos e educadores, gera condições para que professor e aluno transformem e sejam transformados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos falas importantes dos professores ainda considerando a questão sobre a repercussão do processo formativo na relação com seus estudantes: *“Estou buscando vias de me aproximar dos meus alunos como forma de despertar neles o interesse pelo conteúdo. Além disso, a aproximação pode me permitir encontrar neles mecanismo para me aperfeiçoar”*; *“Tenho, paulatinamente, aprendido que não se trata de uma relação de oposição, mas de parceria”*.

Dewey (1971) nos lembra que o modo de ensinar pode gerar uma distância entre o saber do docente e o saber do aluno, fazendo com que faltem condições para que as conexões necessárias a apreensão do conteúdo sejam feitas, impedindo a participação ativa dos alunos nos espaços de aprendizagem. Nesse processo o professor surge como agente da mediação dos alunos com o conhecimento e não apenas como detentor de um saber descontextualizado e dogmático que se transmite de modo fragmentado.

Visando salientar a importância da formação continuada como espaço de reflexão e transformação docente destacamos, por fim, mais falas dos professores que revelam as reflexões construídas a partir da vivência que tiveram, no que tange a relação professor-aluno: *“Passei a ter uma abordagem mais humanística com os alunos”*, *“Tornar essa relação mais próxima. Menos formal. Mais partilhar e incitar inquietações.”*; *“Ajudou a visualizar as diversas abordagens que podemos seguir nesta relação. Ao fim ficou claro para mim que não existe uma formula única neste desafio e sim deve haver flexibilidade e sensibilidade na construção desta relação”*.

### **Considerações finais**

À guisa de conclusão evidenciaremos aqui algumas considerações que emergiram das reflexões desenvolvidas por nós acerca da relação professor-aluno no processo de profissionalização docente.

A universidade, enquanto instituição social, constrói e é construída pela realidade da qual faz parte, por isso mesmo, está submetida a um intenso e constante processo de transformação que, consequentemente afeta o ofício do professor e a educação de modo geral. Ao considerarmos os relatos apresentados pelos professores no curso de formação



continuada que nos referimos nessa escrita, notamos que os docentes se preocupam com o novo papel que lhes é exigido, pois apesar de estruturalmente a escola manter a mesma configuração de seu surgimento, os alunos não são mais os mesmos e necessitam de orientações que ultrapassam a mera transmissão de conhecimentos.

Por um lado, os professores demonstraram claramente que grande parte de suas intenções no processo de desenvolvimento profissional realizado estava na busca por desenvolver habilidades práticas que aprimorassem a capacidade deles de transmitir o conhecimento e avaliar os alunos, distinguindo os bons e os ruins. Mas, por outro observamos que há também na fala deles a compreensão de que a qualidade da relação estabelecida com os discentes no espaço da sala de aula, é fator determinante no êxito do processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos.

A contradição que os professores apresentam no que diz respeito ao papel que ocupam enquanto profissionais do ensino superior e no próprio modo como devem conduzir sua atuação frente aos estudantes, coadunam com a necessidade de haver constantemente espaços de formação e reflexão entre os professores para que possam compartilhar dúvidas, angústias e experiências exitosas e falhas no que diz respeito à sua atuação. Esses espaços quando acontecem de modo colaborativo, partindo da vivência dos professores envolvidos e tendo como apoio referenciais teóricos críticos, podem concretizarem-se como recurso fundamental ao exercício cuidadoso e responsável da docência no ensino superior.

Nas ações formativas às quais nos referimos aqui, percebemos pelo relato dos próprios docentes envolvidos, quão valiosas foram as discussões e trocas promovidas no curso de formação continuada no que se refere ao desenvolvimento de novas formas de pensar as questões que envolvem a educação. Suas falas, ao final do processo formativo, evidenciaram, especialmente, mudanças em suas concepções acerca da relação professor-aluno, que incluíam o entendimento da afetividade como fator importante e determinante no contexto da sala de aula.

Acreditamos que tais reflexões podem, à medida em que o professor experimentar novas formas de estar diante de seus alunos, provocar mudanças relevantes no sentido de legitimar um modelo educativo pautado na participação ativa dos sujeitos envolvidos, no



respeito mútuo e na colaboração afetiva entre os pares, contribuindo de algum modo para a tão necessária mudança no cenário da educação.

## Referências

ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANASTASIOU, L. das G, C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **O olhar de professor**, Ponta Grossa, 8(1): 09-22, 2005.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens** [sic]. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Educação**. Porto Alegre. n. 3. 2007.

BOLZAN, D. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pde/index.php>>. Acesso: 22 jul. 2016.

CANÁRIO, R. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. 2008. **Anais**. p. 133-148.

CAÔN, G. F.; FRIZZO, H. C. F. Acesso, equidade e permanência no Ensino Superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **Vertentes**, São João Del Rey, v. 19, n. 2, 2012.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. IN: revista **Educação e sociedade**. n. 5. São Paulo: Cortez Editora/Associados, 1980.

CRUZ, M. F.. **Desarrollo Profesional Docente**. Granada/Es. Grupo Editorial Universitario, 2006.

DEWEY, J. **Pedagogos y pedagogias**. Revista Educación Hoy. Revista de La Confederación Interamericana de Educación Católica, Bogotá, D. C.: Colombia. CIEC. Nº...(91-102). 2003.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e pratica da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. L'enseignant et son mandat: médiateur, héretier, interprète, critique. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. p. 537-571.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.) **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

IMBERNÓN, F. Formação Permanente do Professorado. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, São Paulo, vol. 20, n. 2, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. Sísifo. N. 08. 2009.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto, Pt: Porto Editorial, 1992.

PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da Filosofia. In: MELO, G. F.; NAVES, M. L. de P. (orgs.) **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 11-28.

ROGERS, C. R. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

TARDIF, M., et al. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



## IDENTIDADE E SABERES DOCENTES: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Rodrigo Oliveira de Souza

Universidade Federal de Uberlândia

rodrigo\_bl\_14@hotmail.com

Naiara Sousa Vilela

Universidade Federal de Uberlândia

naiara\_vilela@hotmail.com

O presente estudo tem como objetivo analisar as diferentes concepções de professores universitários no que se refere aos saberes profissionais da docência. Os sujeitos da pesquisa foram trinta docentes das mais diversas áreas do conhecimento, participantes de ações formativas de uma Universidade Federal localizada no triângulo mineiro. Para isso, tivemos como questionamentos: Quais saberes os professores universitários participantes de ações formativas evidenciam como essenciais a prática pedagógica? Quais as mudanças na prática pedagógica dos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da identidade e saberes profissionais dos professores universitários? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa – ação. Os dados foram obtidos a partir da utilização de questionários e entrevistas com professores participantes de ações formativas contínuas. As ações formativas corroboraram para que os docentes participantes da pesquisa pudessem compreender e analisar suas crenças e atitudes profissionais, tendo como consequente a revisão e modificação de práticas pedagógicas, e saberes inerentes ao exercício da profissão.

**Palavras – chave:** Identidade e Saberes docentes. Ações formativas. Crenças e Atitudes profissionais.

### Introdução

Neste trabalho temos como propósito explicitar e analisar as experiências formativas de professores universitários, que participaram da 1ª Turma do I Curso de



Formação Continuada propiciado pela Divisão de Formação Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O presente estudo é recorte de uma pesquisa maior intitulada: “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa”. Tal pesquisa, representa a continuidade de estudos sobre a temática do Desenvolvimento Profissional Docente realizada com os professores efetivos da universidade pesquisada, dando continuidade a investigações iniciadas há mais de dez anos, em torno de questões referentes à docência universitária.

Na educação superior observa-se a atuação de professores que apresentam densa formação técnico-científica, no entanto, frequentemente enfrentam dificuldades na dimensão didático – pedagógica. Embora tenham a formação em cursos de mestrado e doutorado se sentem despreparados para o exercício da docência.

Dessa forma, a formação continuada apresenta como uma das possibilidades para que o docente elabore e reelabore os saberes, e reconstrua sua identidade mediante o processo de autoformação e interformação<sup>12</sup>.

Para o presente trabalho, serão analisados os dados obtidos a partir das experiências formativas desenvolvidas nos cursos de formação continuada. Trinta sujeitos participaram das ações formativas, sendo 58% mulheres e 42% homens, todos eles com idade entre 25 a 60 anos de idade, estando à maioria em uma faixa etária de 26 a 40 anos.

Os encontros abrangeram uma carga horária semanal de 4 horas, totalizando 32 horas. A metodologia utilizada foi aula dialogada, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates e filmes que possibilitaram aos docentes uma ampla interação.

O curso foi amplamente divulgado no site (página inicial) da universidade. Além disso, mediante a colaboração das secretarias dos cursos de graduação da instituição, os docentes foram convidados por meio eletrônico (e-mail) para participação das ações formativas. Ocorreram oito encontros com os respectivos temas: Identidade docente/História de vida e Ensino superior; Aspectos gerais da docência universitária; Planejamento na Educação Superior; Metodologia ativa e Ferramentas de ensino-aprendizagem; Técnicas de ensino e Recursos

---

<sup>12</sup> <sup>12</sup> O processo de se autoformar, em um processo individual; heteroformar, a partir de situações externas e interformar, de forma coletiva e reflexiva (MARCELO GARCIA, 1999).



didáticos; Avaliação em Educação superior; Instrumentos de avaliação e Concepção de Educação.

Para este relato, selecionamos dados obtidos a partir dos depoimentos de docentes universitários no módulo relacionado aos saberes e identidade docente.

Utilizamos também, como instrumento de coleta de dados, o questionário inicial (início das ações formativas) e final (final das ações). Neles os professores participantes do curso de formação, explicitaram a necessidade e a importância de terem um espaço propício para discussões de suas práticas, assim como o desejo de participarem das próximas edições dos cursos propostos pela “Divisão de Formação Docente” da Universidade pesquisada.

A questão principal que norteia a presente proposta de pesquisa é: Quais saberes os professores universitários participantes de ações formativas evidenciam como essenciais a prática pedagógica? Deste problema, surgem questionamentos secundários: Quais as mudanças na prática pedagógica dos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da identidade e saberes profissionais dos professores universitários?

Nesse ínterim, a motivação para a execução dessa pesquisa se respalda, sobretudo em, analisar as possíveis modificações nas crenças e atitudes em relação à prática docente mediante a participação em ações formativas. Além de, avaliar as contribuições dos programas de formação docente para a construção e reconstrução de saberes e identidade docente.

### **Os saberes da docência**

O exercício da docência não é uma tarefa fácil, é um processo complexo de construção de conhecimento diário. Entendemos que este exercício não pode ser pautado apenas nos saberes adquiridos por um domínio científico específico e nem pelo saber experiencial. Existem várias fontes de saberes docentes baseado na ciência, como psicopedagógicas, empíricas, didático-específicas. Brito (2011) afirma que os conhecimentos adquiridos pela experiência são importantes, porém, não podem ser os únicos.



Deste modo, há a necessidade de articular os saberes disciplinados, que segundo Melo (2009), está referindo-se aos conhecimentos da área específica de formação, ou seja, um conhecimento que vai além da aquisição de informações, ainda sobre Gauthier (1998), considera que são saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diferentes disciplinas científicas a respeito do mundo, com os saberes pedagógicos que estão relacionados às orientações para a prática profissional da docência, as teorias da educação e aos processos de ensino-aprendizagem.

Desta forma, é possível encontrar vários autores que destacam a importância do saber pedagógico, sendo este importantíssimo para aperfeiçoar e beneficiar o processo de ensino-aprendizagem e estimular o pensamento crítico a respeito das metodologias utilizadas durante o percurso. Reafirmando esta ideia, Melo (2009, p.33):

O desenvolvimento dos saberes pedagógicos possibilita ao professor uma melhor compreensão do fenômeno educativo, do exercício da docência, além de ampliar as possibilidades de reflexão sobre suas práticas. Contribui, ainda, para que o professor desenvolva sua autonomia profissional, no sentido de planejar bem suas aulas, desenvolver princípios metodológicos que contribuam para o alcance dos objetivos educacionais...

Porém, quando analisamos o professor universitário que não teve a possibilidade de ser inserido no campo das licenciaturas, sejam elas o das ciências humanas, ou sociais, muitas vezes eles acabam deixando de construir conhecimento sobre as práticas pedagógicas, e acabam aprendendo a ensinar em um movimento constante conhecido como “ensaio e erro”. Neste cenário, sua prática vai sendo constituída a partir da crença dos saberes da experiência e deixando de lado os outros saberes; partindo deste cotidiano, Cunha (2001) afirma que existe uma contradição presente no projeto social da universidade, pois ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores.





Disto, pode-se inferir que a autonomia da profissão docente vai se consolidando e as diversas discussões e reflexões sobre os saberes necessários vão se consolidando como um desafio a ser vencido para o exercício da profissão. Assim sendo, faz-se necessário a realização dos cursos de formação continuada para ampliar a compreensão dos saberes, e a articulação entre a formação teórica (saberes disciplinares) e os conhecimentos relacionados aos saberes pedagógicos, pois os outros saberes seriam construídos ao longo dos anos de tempo de trabalho.

### **Identidade Profissional**

A identidade profissional é construída a partir das diferentes experiências no decorrer da vida dos professores, logo, não é um dado imutável, mas está em constante modificação. A identidade se desenvolve a partir das experiências formativas, dos diálogos entre os pares, vivências nos espaços escolares e não escolares, constituindo-se em um permanente processo.

O docente irá construir sua identidade passando por momentos como conflitos interpessoais, desafios profissionais e pessoais, e todo esse processo de construção do sujeito está relacionado com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada apresenta relevante contribuição para o desenvolvimento da identidade profissional, especialmente para professores bacharéis que não tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos na dimensão didático-pedagógica. Sobre isso, Pimenta (2000, p.19) contribui para o entendimento dos processos de construção da identidade docente:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.



A construção da identidade também está relacionada com as relações de socialização, individuais e coletivas, subjetivas e objetivas, biográfico e estrutural, dos diversos tipos de socialização que constroem os indivíduos (DUBAR, 2005).

Porém, os docentes, a maioria que possui formação inicial em cursos de bacharel, por exemplo, economia, fisioterapia, engenharias, entre outros, e lecionam nos cursos de ensino superior não se identificam como professores. Estes profissionais docentes afirmam serem fisioterapeutas, economista, ou engenheiros que lecionam nas Instituições de Ensino Superior. Esta ideia corrobora com a de Melo (2009, p.34):

Os docentes, em sua maioria, identificam-se mais com o curso de formação inicial do que propriamente com a docência. Comumente, ao serem indagados sobre sua profissão muitos professores afirmam ser médicos que lecionam no curso de medicina, biólogos que ministram aulas no curso de biologia, historiadores que ensinam história, engenheiros que lecionam no curso de educação tecnológica, etc.

Porém, esta identidade não é algo imutável nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1999).

Desta maneira, a construção ocorre na medida em que atua em sua prática profissional, que esta relacionada com conflitos, desafios, contradições e ambiguidades próprias do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, para que a compreensão seja possível é necessário estar atento a alguns pontos como os processos formativos, as concepções, as práticas, os saberes envolvidos, seus valores, e buscar o entendimento do que é ser docente e estar atuando na profissão de formar indivíduos.



## **Discussão dos dados: uma análise dos saberes e identidade docente dos professores da UFU**

A partir da participação nas ações formativas, especificamente no módulo “Saberes e Identidade Docente” possibilitaram aos professores revisão em relação às crenças e atitudes profissionais, além do contato com concepções até então desconhecidas por alguns professores. No início das ações formativas, mediante questionário inicial os professores foram questionados a respeito de quais saberes consideravam como essenciais para o exercício da docência. Dessa forma, os docentes afirmaram:

*O conhecimento da área específica das disciplinas ministradas, os conhecimentos das aplicações práticas dos temas abordados (sujeito 1).*

*Os conhecimentos técnicos da graduação ministrada e os conhecimentos de relacionamento pessoal (sujeito 2).*

*Acredito que um fator primordial seja o amplo conhecimento da área de ensino, dado que as disciplinas ministradas requerem, por vez, conhecimentos amplos e mais abrangentes do que a linha de pesquisa específica do docente (sujeito 3).*

A partir dos relatos apresentados pelos professores, é possível perceber que muitos deles destacam apenas o domínio do conhecimento específico e prático para o exercício da docência, não fazendo nenhuma menção aos conhecimentos pedagógicos. Trata-se de docentes universitários, o qual em sua maioria se formaram bacharéis e, posteriormente perpassaram pelos cursos de *latu-sensu* e *stricto-sensu*.

Os dados coletados revelam o quanto à formação direcionada aos conhecimentos técnicos-científicos acaba por percorrer toda a prática pedagógica do professor, desde que esse não tenha a oportunidade de refletir suas ações pedagógicas.



A formação em cursos de graduação e pós-graduação, muitas vezes, permeada pelo conhecimento verticalizado, específico da área, traz consequências para a prática educativa do professor.

Mediante, a falta ou, o desconhecimento da importância dos conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da docência como: o planejamento, a relação professor – aluno, metodologias de ensino e o processo avaliativo de aprendizagem, sabe-se que, muitos docentes tomam como referência para suas práticas em sala de aula, os exemplos vivenciados por eles enquanto alunos, tomando como base os professores marcantes que, muitas vezes embasam suas práticas educativas a partir de uma perspectiva tradicionalista do ensino. Entretanto, torna-se um ciclo vicioso, em que um professor sem reflexão crítica de suas ações toma por base a prática dos professores que um dia tiveram e assim, sucessivamente.

Nesse sentido, é preciso atentar-se para as representações e crenças que os docentes constroem em suas experiências como alunos, uma vez que muitos deles, ao se tornarem professores, não investigam sua prática e repetem exemplos cristalizados durante anos, em que “[...] esse modelo herdado da experiência escolar é muito forte e persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2002, p. 20). Referente ao mesmo contexto, Marcelo Garcia e Vaillant (2012, p. 53) reafirmam que:

Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de observação que experimentam como estudantes ao longo de toda a sua vida escolar. As crenças estão subjacentes a todo tipo de conhecimento, tanto conceitual quanto procedimental, e são muito difíceis de modificar. Elas marcam o estilo de ensino de cada docente que surge dos conhecimentos implícitos e explícitos que tem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A partir das afirmações de Marcelo Garcia e Vaillant (2012) é possível compreender o quanto as crenças e atitudes profissionais dos docentes universitários muitas vezes, estão arraigadas, sendo difíceis de modificação, mas, não impossíveis. O estilo de ensino estabelecido



pelo professor, assim como destacam os autores, é estabelecido a partir de vivências enquanto alunos, reportando-as como modelo para a prática educativa.

Nesse contexto, a partir da participação em ações formativas, os docentes universitários possuem a oportunidade de rever crenças e atitudes profissionais. Suas ações são modificadas, na medida em que são refletidas de forma individual e coletiva, em um processo de autoformação e interformação (MARCELO GARCIA, 2009).

Muitos docentes, não se dão conta que o conhecimento didático-pedagógico contribui para o exercício da profissão docente, pois, a partir do momento que o professor tem ciência de suas concepções da educação, planejamento de aulas priorizando os objetivos a serem alcançados, além de estabelecer uma condizente relação entre professor –aluno, utilizando a avaliação como instrumento diagnóstico e como retomada dos objetivos iniciais, todo o processo de ensinar e apreender se torna exitoso.

A modificação das crenças e atitudes dos professores universitários, mesmo que estabelecidas em processo gradativo, reportam diretamente na aprendizagem dos alunos Marcelo Garcia (1999) e, isso fluirá, de forma permanente, nos bons resultados no exercício da docência.

Junto a isso, o excesso de discurso, e a pobreza de prática (NÓVOA, 2002) são substituídos por ações concretas que, fazem da profissão docente uma atividade menos desgastante.

O número exaustivo de alunos em sala de aula, a indisciplina, o desrespeito do aluno ao professor vão ao poucos sendo amenizados ou sanados a partir do momento em que, o professor toma conhecimento do planejamento das aulas, tendo como princípio, os diferentes perfis dos discentes. Além do mais, nesse processo cabe ao professor estabelecer uma amistosa relação com o aluno, pautada no respeito e autonomia e não, autoridade. Um dos professores universitários, mediante participação nas ações formativas afirma:

*Modifiquei o tratamento do aluno tanto em aula, quanto no atendimento, adotando uma identidade de um professor mais acessível aos alunos (sujeito 2).*



Fica evidente, o quanto o sujeito 2, consegue estabelecer uma melhor relação com seus alunos, deixando de lado atitudes autoritárias, que muitas vezes dificultava a relação entre professor e aluno.

No que se refere ao isolamento e individualidade, muitas vezes mencionada pelos professores universitários “*na engenharia, a experiência que eu tenho, é que a princípio ficamos meio soltos, sem assistência e sozinhos (sujeito 3)*” se torna amena, já que as ações formativas, além de contribuírem para a reflexão dos saberes e identidade docente, possibilitam que os docentes, das mais diversas áreas do conhecimento compartilhem experiências e enfrentamentos, desenvolvam trabalhos em grupos, e estabeleçam uma relação profissional mais próxima. É o que relata o docente após ter participado das ações formativas:

*Eu achei legal, a vivência com professores mais experientes foi muito bom, isso me fez abrir mais a cabeça. Observar que eles também tinham algumas dúvidas, aí eu fui ficando mais tranquilo também, porque sempre quando chegamos em um lugar novo, acabamos fazendo tudo errado né? (sujeito 2)*

O sujeito 2 relata o quanto a troca de experiência com professores universitários com mais tempo de trabalho contribui para a construção dos saberes relacionados a docência. O fato de ser professor iniciante é para ele um período de insegurança, descobertas e enfrentamentos. A troca de experiências, a partilha, o diálogo, são situações socializadas entre os docentes universitários em um processo de se autoformação e interformação, um espaço para construção e reconstrução dos saberes e identidade docente.

Além do mais, as atividades a serem destinadas nos módulos das ações formativas foram propostas “[...] construídas com eles e não para eles” (BEHRENS, 2007, p. 450). Dentre os objetivos das atividades, priorizou-se ouvir os professores e fazer um levantamento do que para aquele grupo específico de docentes, inseridos naquele real contexto, seria necessariamente essencial, ao partir de uma abordagem reflexiva, capaz de orientar a condução das ações formativas.



Destarte a isso, em resposta ao questionário final, após a participação no módulo os professores relataram:

Considero que em relação aos saberes pude perceber as classificações entre saber ser, saber entender, entender as diferenciações. Já no que diz respeito à identidade da docência pude compreender o que é a docência e como me interessei por ela (sujeito 1).

No que se refere ao relato do sujeito 1, foi possível compreender o quanto as ações formativas contribuíram para a percepção do docente em relação a dimensão didático – pedagógico da profissão como também, para construção e reconstrução dos saberes e identidade docente. Segundo Masetto (2003, p. 13):

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar que de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no Ensino Superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre, ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão.

Nesse sentido, a docência como qualquer outra profissão, exige competências específicas para seu exercício. Tornar-se necessário que tanto o ensino quanto a pesquisa sejam visualizados como eixos importantes para a prática educativa do professor, já que o docente reflexivo ao mesmo tempo em que ensina, também pesquisa suas ações pedagógicas, mediante um processo de autoformação e interformação.



## Considerações

Aos analisarmos os depoimentos dos docentes universitários participantes do curso de formação continuada propiciado pela “Divisão de Formação Docente” da Universidade pesquisada, a respeito do tema saberes e identidade docente, verificamos que os professores sintetizaram os aspectos mencionados no curso o qual, se tornaram relevantes para reverem suas crenças e atitudes profissionais.

As ações formativas corroboram para a partilha de experiências, desenvolvimento de trabalhos coletivos, enfrentamentos e desafios da profissão. Os docentes universitários relataram o quanto o espaço de formação continuada possibilitou maior aproximação no ambiente acadêmico com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento inseridos na Universidade.

Além da construção e reconstrução dos saberes e identidade docente, as ações formativas corroboraram com movimentos opostos ao isolamento universitário. As atividades contínuas colaboram para que seja estabelecido o trabalho coletivo e uma política formativa de desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes universitários da UFU, como também de outras instituições que tenham como viés a formação continuada de professores universitários, cada qual, partindo das necessidades formativas apresentadas pela realidade acadêmica e desafios vivenciados.

## Referências

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Educação**. Porto Alegre. N. 3. 2007.

BRITO, V.L.F.A. **Professores: Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.





CUNHA, M. Isabel. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001. p. 80.

DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andrea Stahel M. da Siva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. Cenários de Tecnologias e Conectividade. In: **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 1998.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. 1999.

MASETTO, M.T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S.G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_(org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC**: a revista da educação profissional. Rio de Janeiro: v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.



## DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS Á FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR UNIVERISTÁRIO

Kênia Mendonça Diniz

Grupo de Pesquisa Formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia - GEPEGH/PPGED/UFU

[Kmdiniz1980@gmail.com](mailto:Kmdiniz1980@gmail.com)

Aline Morais Pires.

Instituto Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – IFET/MT

Universidade Estadual do Mato grosso - UNEMAT

[morais\\_aline@hotmail.com](mailto:morais_aline@hotmail.com)

**Resumo:** As práticas pedagógicas universitárias, nos cursos de licenciatura especialmente, devem estar consoantes com os saberes científicos pedagógicos e curriculares do âmbito universitário, com vistas a ampliação do processo de aprendizagem do professor em formação. A importância do professorado universitário é inegável, especialmente, nos cursos de formação de professores, visto que estes últimos serão os futuros docentes a trabalhar nas diversas esferas da educação. Os nossos objetivos, aqui, são o de refletir acerca das principais dimensões que interferem no trabalho docente universitário e em como tais dimensões influenciam na formação inicial do professor-formador para a educação básica. Para isso, utilizaremos como metodologia a pesquisa bibliográfica, perfazendo uma revisão das obras de autores como: Freire (2012), Masseto (2005), Zabalza (2004), entre outros, refletindo e apontando aspectos a serem pensados dentro da academia. Como afirma Freire (2002, p. 12), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Isso significa que há um intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os pares, ou pelo menos é o que deveria ocorrer. Nesse ínterim, como expõe o próprio autor, há que trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.



## 1. Introdução

As práticas pedagógicas universitárias, nos cursos de licenciatura especialmente, devem estar consoantes com os saberes científicos pedagógicos e curriculares do âmbito universitário, com vistas a ampliação do processo de aprendizagem do professor em formação.

Vale ressaltar, nesse sentido, que tais saberes docentes advém de duas maneiras, que são: o saber experiencial, visto que o professor está em formação muito antes de entrar em cursos de formação docente, que é aquele advindo da experiência de vida; e os saberes científicos e curriculares adquiridos ao longo de sua formação inicial. A prática pedagógica é, portanto, a mobilização dos saberes - sejam eles da sua experiência de vida, da sua experiência docente, da sua formação científica – saberes estes usados para que o aluno aprenda os conteúdos de sua área de conhecimento. As dimensões profissionais e pessoais do professor universitário perpassam, nesse sentido, pelos saberes experienciais e científicos/curriculares.

E essa construção dos saberes por parte dos docentes universitários, em vinculação com sua prática pedagógica, influencia, em grande medida, na formação do professor – formador dos cursos de licenciatura. O que a Universidade preconiza, hoje, é um saber vinculado com a prática, predispondo suas disciplinas em um encontro quase que indelével entre teoria e prática.

É dentro dessa discussão que nosso trabalho encontra-se, ao vislumbrar refletir sobre as dimensões que abarcam os professores universitários, lembrando que os mesmos são frutos de uma construção social, cultural e histórica, no qual passaram gerações reproduzindo modelos. Mas, agora eles podem reavaliar sua própria prática pedagógica, especialmente, quando voltam seus olhos para a própria construção do conhecimento do corpo discente do qual fazem parte.

Objetivamos, além disso, compreender como essas dimensões do professorado universitário têm impactado na formação do professor desses cursos de licenciatura, pensando que no futuro esse docente em pré-serviço poderá estar atuando na esfera da educação básica. A realidade curricular da academia tem abarcado de maneira assertiva as diretrizes curriculares da educação básica, propiciando aos alunos uma aprendizagem eficaz e bem sucedida. Essa é uma de nossas grandes inquietudes que movimenta o nosso caminhar de pesquisador, buscando refletir em como o ensino está sendo pensando na atualidade.



É a partir dessas considerações iniciais que nos propusemos escrever o presente trabalho, buscando não por respostas palpáveis, e sim por refletir em como estabelecer diálogos refletidos e críticos acerca da relação que une o ensino superior a educação básica.

## **2. Dimensões profissional e pessoal do professor universitário**

Ao caminhar de uma trajetória acadêmica, presenciamos situações que denotaram a dificuldade, por parte de alguns docentes universitários, em dialogar com conhecimentos pedagógicos que pudessem auxiliá-los na construção de uma aula direcionada ao processo de aprendizagem do aluno. Para isso, entendemos que tais professores deveriam realizar um constante e contínuo processo de auto avaliação, vislumbrando detectar as lacunas de seu processo formativo, visto que muitos componentes do corpo docente do ensino superior compreenderam e, ainda, continuam compreendendo suas práticas docentes como frutos de um ensino tecnicista. Franco (2009) corrobora com o nosso entendimento quando afirma que

Existem diferentes concepções de prática docente e, infelizmente, a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista, que considera que a prática docente é uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor. Essa concepção considera a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis. Para funcionar, esse pressuposto considera que a aula deve ter um caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações. Essa concepção considera a prática como uma situação que independe do sujeito que a realiza, organizada pela sequência de fazeres, que o professor deve adquirir de fora para dentro. A pressuposição é a de que o aluno é neutro, sem reações, e que aprenderá por ouvir e fazer o que o professor solicita. Essa concepção, pautada na racionalidade técnica parece ultrapassada, no entanto essa racionalidade ainda preside muitas atividades práticas de docente da universidade (...). (FRANCO, 2009, p. 25)

Mediante ao exposto, podemos inferir que a formação do professor universitário esteve calcada em na crença de que a docência universitária se faz a partir dos conteúdos de sua área de graduação, ou seja, o professor engenheiro deve dominar o conteúdo das engenharias, da mesma maneira que o professor arquiteto deve dominar o conhecimento acerca do desenho e construções físicas e decorações de ambientes, ou o professor historiador que se atém aos



eventos ocorridos ao longo da história da humanidade, e assim por diante. Sendo assim, elucidamos, a caráter de reflexão, as palavras de Franco (2009) ao dizer que

O pressuposto era o de que, o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para formação e para o bom desempenho do professor. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário a formação docente. Assim, os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional. (FRANCO, 2009, p. 12)

Entendemos que alguns professores universitários, ainda, possuem uma visão simplista do que é ser docente do ensino superior. Isso porque entendem que os saberes pedagógicos são frutos de um dom, de um conhecimento prévio, ou de um saber aplicar técnicas e métodos. Ou mais, acreditam que os mesmos são o resultado de um saber transmitir conteúdos pedagógicos que são "sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológicos" (FRANCO, 2009, p. 13). O que, na nossa visão, eles ainda não conseguiram assimilar é que a prática docente universitária possui uma relação dialética entre saberes e professores, haja vista que a atividade docente "transforma os sujeitos pelos saberes que vão se construindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática" (*ibid*).

Sendo assim, há que se tomar cuidado para que a prática docente universitária não recaia em uma reprodução acrítica de saberes, não transformando-se, então, em saberes de experiência. O que temos compreendido é que essa concepção tecnicista que, ainda, permeia o ambiente universitário deveria ser revista e repensada pelos seus professores, uma vez que a prática docente não se circunscreve nos meandros de um exercício acrítico e irreflexivo de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. Pelo contrário, "a prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente a sala de aula" (FRANCO, 2009, p. 26).

Nesse sentido, é válido pensar no ambiente de sala de aula, visto que este deveria ser, então, entendido pelos docentes universitários como um espaço de construção de conhecimentos; de reflexão. A relação do binômio educador – educando perpassa os outros ambientes da universidade, pois o ensino é uma prática social e historicamente construída pelo



homem, a qual está articulada com outros sujeitos (físicos ou jurídicos). Franco (2009, p. 27) no esclarece que

(...) a ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos sócio – culturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam num determinado tempo e espaço social, impregnando e configurando a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado com outras concepções de mundo, de vida e de existência, dos sujeitos da prática.

Isso significa, então, que o conhecimento mediado em sala de aula, por parte do docente, é o resultado de todas as relações que o mesmo estabelece, desde os relacionamentos políticos dentro da própria instituição que trabalha, das suas convicções pessoais e relacionamentos com entes extra – classe, de sua história de vida, enfim, de toda a sua trajetória profissional e pessoal. Nesse sentido, pensamos ser pertinente trazer os seguintes excertos

A ação docente em sala de aula é o resultado da formação e das convicções do professor, ou seja, está relacionada com sua trajetória de vida, seu processo formativo acadêmico e sua forma de ver o mundo, bem como com o conhecimento, a sociedade e com tudo o que interfere no seu entrono social. (FÁVERO & PASINATO, 2013, p. 198)

(...) na história de vida de cada professor há... uma mútua influência das dimensões pessoal e profissional que constituem o processo formativo de cada professor. (FÁVARO & TONIETO, 2010, p. 20 *apud* FÁVERO & PASINATO, 2013, p. 200)

E é, exatamente, nesse ponto que iremos nos ater: nas dimensões pessoais e profissionais dos professores universitários.

Para iniciarmos as nossas reflexões, é válido trazer as seguintes reflexões de Zabalza (2004), o qual afirma que a identidade do professor "costuma estar mais centrada em suas especialidades do que em suas atividades docentes", significando o que ele denomina de "identidade profissional indefinida"(p. 107).

Sendo assim, pode-se dizer que a docência, como atividade profissional, deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores, visto que atribuíram-se a eles três funções, a saber: o ensino (a docência), a pesquisa e a administração. Contudo, é válido ressaltar que a profissionalização docente está intimamente ligada aos processos de



aprendizagem dos alunos e no modo como agem para que os mesmos aprendam. Dessa forma, é preciso que os professores universitários não sejam apenas bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores. Isso, pois “não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina, para se tornar automaticamente, um bom professor; assim, também, não basta ser um bom pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa” (FRANCO, 2009, p. 23).

E, por essa razão, que entendemos que as práticas pedagógicas na universidade precisam ser ressignificadas e, para isso, deve-se haver “a socialização da pesquisa com os práticos” (FRANCO, 2009, p. 24). Isso significa, em nossa concepção, que uma das maneiras viáveis de se conseguir romper com resquícios do ensino tecnicista no âmbito universitário é por meio da pesquisa, visto que este possibilita a criação de novos conhecimentos acadêmicos em torno tanto do professor quanto do aluno e, conseqüentemente, a produção de novos significados. Franco (2009, p. 29), então, afirma que

(...) a prática pesquisadora é uma condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos, nos conhecimentos e nas estruturas organizacionais da prática. **Aliar processos investigativos à prática é uma forma de aliar produção de conhecimentos com mudanças na prática, de forma que os professores ensinem mais e melhor e os alunos aprendam também de forma mais intensa e significativa.** Mais que isso, a prática que integra a pesquisa e a extensão, tem mais condições de produzir novos significados para a formação de futuros profissionais. Essa prática integrada tem mais condições de mobilizar os saberes coletivos, dos alunos e dos docentes (...) A pesquisa na prática docente pode produzir rompimentos nas concepções tecnicistas de docência, gerando a possibilidade de ressignificação das relações entre teoria e prática, podendo tornar-se um movimento importante na luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração da importância do conhecimento produzido coletivamente, por alunos e docentes.

Em relação a dimensão pessoal do docente universitário, é válido ressaltar dois aspectos que consideramos importantes nesta, que são: “a satisfação pessoal e profissional” (ZABALZA, 2004) e “a carreira docente” (ZABALZA, 2004).

Tomando como base a satisfação pessoal e profissional, Zabalza (2004, p. 132) afirma que “o crescimento da satisfação dos professores torna possível a otimização institucional das universidades e o aprimoramento da qualidade dos processos formativos que nelas ocorrem” e “sendo a universidade uma organização educativa com forte predomínio do lado individual,





é preciso promover os aspectos da satisfação pessoal, caso se pretenda que tudo funcione bem”. Sendo assim, alguns itens devem ser trabalhados com os docentes universitários para que os mesmos alcancem um nível de satisfação pessoal e o auxiliem no trabalho, sendo eles: o aumento das cotas de responsabilidade nos processos e autonomia pessoal na tomada de decisões; o fácil acesso ao domínio de novas habilidades; a expectativa de crescimento pessoal em nível profissional; maior reconhecimento do próprio trabalho; a aquisição do sucesso e, por fim, o reforço de uma visão profissional do trabalho a ser realizado (ZABALZA, 2004).

Ademais, segundo Zabalza (2004, p. 135), “outro aspecto que afeta de maneira significativa a dimensão pessoal dos professores é o itinerário pessoal e profissional que os docentes seguem, condicionado pelas possibilidades de formação e promoção que são oferecidas a eles”. Seguindo o pensamento do referido autor, temos duas perspectivas distintas sob o prisma da carreira docente: carreira acadêmica (com consequências relativas ao reconhecimento institucional) e carreira profissional (refere-se a autoestima e a identidade profissional).

Sendo assim, para Zabalza (2004, p. 136), “a carreira docente não só tem importância pelo que tange ao desenvolvimento pessoal e profissional de seus agentes, como também pelo que tange ao próprio funcionamento da instituição universitária”; já a carreira profissional “não acontece à margem do que somos ou do processo que seguimos nos demais contextos de vida) (ibid, p. 140), sendo que esta tem uma relação intrínseca com a família, os momentos positivos da própria existência de vida, as crises ou momentos negativos, disposição e interesses pessoais, enfim, pelos ciclos de vida pelos quais o docente universitário enfrenta.

Por outro lado, essa análise nos remete também para as condições de trabalho do professor no aspecto do ensino e da aprendizagem, pois muitos professores reduzem esse processo ao ato de transmitir determinado conhecimento, sem levar em consideração os diversos fatores que podem influenciar na sua prática. Para Zabalza (2004) ensinar significar o professor desenvolver o processo completo do processo educativo em consideração os ritmos, estilos e características dos alunos envolvidos nessa atividade.

Desse modo, a influência que a relação ensino e aprendizagem representam para o trabalho docente é o fato do professor universitário na maioria das vezes, priorizar uma formação mais técnica para seu aluno a partir do seu ponto de visto como concebe sua atividade docente, por outro lado, como desenvolver essa prática. Assim sendo, o teórico



assevera: a questão é saber aplicar, com bom senso aquela velha máxima pedagógica, de “não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente” (ZABALZA, 2004, p. 125).

Há, portanto, que entender que por detrás da figura do professor universitário, existe um ser humano, com todos os seus anseios e lutas mas, ao mesmo tempo, com todas as suas limitações, receios, dúvidas e frustrações. Franco (2009), por exemplo, quando inicia o seu texto “Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino – aprendizagem”, traz uma de suas observações quanto as lamentações dos docentes do ensino superior em relação a lacunas existentes em sua formação acadêmica em termos dos saberes da Pedagogia. Eles os julgam necessários para conseguirem realizar uma prática docente de maneira consistente e produtiva; contudo, sabem que não possuem uma base pedagógica para realizar tal intento. Esse fato pode ser convertido em frustrações acadêmicas, especialmente, quando observarem que saber ministrar o conteúdo da disciplina não é o suficiente para alcançar os objetivos do processo de aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, entendemos que é pertinente trazer para o bojo do trabalho algumas considerações apontadas por Masseto (2005). O referido autor reflete acerca de dois paradigmas que envolvem o docente do ensino superior, sendo eles: o do ensino e o da aprendizagem. No primeiro, o que prima é o ensino de conteúdos, dado, conforme já foi assinalado anteriormente, a herança conteudística de uma educação tecnicista. Já no segundo, há uma preocupação maior com o que os alunos deverão aprender e o como será realizado isso, uma vez que sua formação não é apenas profissional; é, sobretudo, cidadã. Esse cambio do foco da figura do docente para a do discente possibilita ao professor universitário um “deslocamento de seu próprio trabalho e da maneira como ministra sua aula” (FÁVERO & PASINATO, 2013, p. 201), pois “os conteúdos deixam de ser mera informação que instrumentaliza os futuros profissionais e passam a se tornar parte integrante do processo de ‘desenvolvimento pessoal’” (*ibid*).

Deve-se recordar, em grande medida, que o discente não é uma tábula rasa e um ser passível dentro do seu próprio processo de aprendizagem. Pelo contrário, já traz um conhecimento de mundo, bem como ele é o responsável direto pela aquisição do seu conhecimento, haja vista que a figura do estudante passa a ser central nessa nova configuração,



e não mais a do professor, principalmente, a partir da flexibilização curricular promovida pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996.

Em suma, de acordo com nosso entendimento, para os professores universitários desenvolverem sua prática, acreditamos que os mesmos devem levar em consideração os diversos fatores que podem interferir na formação do aluno, em especial a dimensão da pessoa do aluno e seu desenvolvimento enquanto futuro profissional, acrescido também da dimensão pessoal do docente universitário, uma vez que os sentimentos que o professor carrega consigo seja pela satisfação do trabalho seja pela carreira profissional são fatores que devemos levar em consideração no desenvolvimento da prática pedagógica.

### **3. A formação inicial do professor- formador e os seus desafios na educação básica**

A nova configuração da universidade, sentida a partir do ano de 2002, tem demandado do professor universitário uma identidade de trabalho cooperativo. A maioria destes não encontra, ou não tem um espaço para refletir sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, tornando o fazer profissional uma atividade solitária (ISAIA, BOLZAN, 2007). Com base nesses fundamentos, é de suma importância que os cursos de formação docente tenham um entendimento mais amplo da formação docente, não reduzido ao mero ensinamento de técnicas, haja vista que existem outras dimensões que interferem na prática do professor universitário, consequentemente, na formação dos acadêmicos, de modo particular na do futuro professor da educação básica.

Na educação básica, a percepção dos professores era a de que os conhecimentos das disciplinas, estudadas ao longo de sua formação inicial, deixam lacunas; e essas seriam preenchidas com a prática da docência, com a regência do magistério. É perceptível, nesse sentido, que a formação inicial dos professores em formação, especialmente dos cursos de licenciatura, tem sido estanque no quesito aliar teoria e prática. Para Baillauqués (2001, p.47), a qualificação da formação inicial destes docentes tem sido considerada “‘demasiadamente teórica’ ou ‘não suficientemente prática’, ‘muito afastada da realidade em sala de aula’ ou ‘demasiadamente ligada a modelos’”.



Exatamente por isso, os cursos de licenciatura das instituições superiores públicas passaram por uma reforma no ano de 2002, buscando propiciar ao professor em pré – serviço uma formação integral, na qual tais docentes pudessem não só adquirir os saberes científicos acadêmicos e curriculares, mas, principalmente, aprender como transformá-los em saberes científicos escolares quando aturem na educação básica. Esse, a nosso, ver é um dos principais desafios da educação brasileira na atualidade.

Nesse sentido, é válido frisar que até 2002, os cursos de licenciatura apresentavam uma dicotomia evidente entre teoria e prática, pois, em grande medida, eram trabalhadas de maneira individual e excludente. Podemos citar, aqui, o exemplo da disciplina de estágio. Este era reduzido a “observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (GARRIDO & LIMA, 2005/ 2006, p. 08).

Porém, pós – 2002, o quadro educacional das universidades, especialmente nos cursos de licenciatura, transformou-se sob a perspectiva de uma formação integral do corpo discente, ou seja, o professor em pré – serviço, no decorrer de sua formação inicial, deveria cursar disciplinas que abarcassem de maneira aliada teoria e prática docente. E isso foi possível com a aprovação das resoluções nº 1 de 18/02/2002 e nº 2 de 19/02/2002 que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a formação em nível superior dos professores da educação básica nos cursos de licenciatura de graduação plena.

A resolução nº 1 de 18/02/2002 assevera que o trabalho do professor universitário esteja focado na aprendizagem do aluno, ocorrendo de maneira colaborativa, como nos mostra o excerto a seguir:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002a)



O fragmento, acima, também nos traz outros aspectos a serem considerados na docência universitária, como: a questão da diversidade, atividades de enriquecimento cultural, práticas investigativas e seu aprimoramento, projetos, uso de tecnologias da informação e da comunicação, entre outros. Enfim, há todo um arsenal de práticas curriculares e não curriculares para o desenvolvimento formativo do professor em pré – serviço nos cursos de licenciatura.

Já a resolução nº 2 de 19/02/2002 afirma que

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico - cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico – científico – culturais. (BRASIL, 2002b)

No excerto acima, podemos observar a presença da carga horária das disciplinas, sendo que 400 horas são destinadas para prática. Ademais, 400 horas são destinadas para o estágio curricular obrigatório, 1800 horas para conteúdos científico – cultural e 200 horas para outras atividades acadêmico – científica – culturais. Enfim, tem – se um total de 2800 horas de prática docente. Uma reforma, a nosso ver, bem positiva para os cursos de licenciatura de graduação plena das universidades federais brasileiras. Houve, sim, uma reforma curricular nesses cursos visando a formação inicial do docente em pré – serviço para que o mesmo encontre-se melhor preparado para vivenciar as situações do dia-a-dia da prática docente na educação básica.

Contudo, a nosso ver, os saberes científicos acadêmicos e curriculares por si só não dão conta das demandas dos professores em sala de aula. Por isso, é necessário transformar os saberes experienciais em saberes científicos e transformá-los no núcleo central da formação do professor. Conforme já assinalado, o saber experiencial é muito importante para a processo



formativo docente, uma vez o professor está em formação muito antes de entrar em cursos de formação docente, pois é aquele advindo da experiência de vida.

O saber científico que é ressignificado no âmbito da prática pedagógica da educação básica, o qual é oriundo de um saber experiencial, não é reconhecido, não é valorizado e, tampouco, incorporado pelas instituições e professores no âmbito da formação de professores.

Há, portanto, que se mobilizar os saberes científicos/acadêmicos em concomitância com as práticas pedagógicas, vislumbrando ofertar didáticas diferenciadas, em sala de aula, para que os professores em sua formação inicial sejam capazes de abarcar tais saberes científicos acadêmicos e curriculares. Há que se trabalhar com a concepção de salas heterogêneas, uma vez que cada aluno adquire o conhecimento a sua maneira e o trabalhará no mercado de trabalho da maneira que o apreendeu ao longo da graduação. Vale dizer, então, que:

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram (GARRIDO & LIMA, 2005/ 2006, p. 07).

O saber pedagógico e o conhecimento pedagógico são diferentes, porque se o professor não for capaz de adquirir conhecimentos pedagógicos de natureza científicos e transformar esses conhecimentos pedagógicos em saberes pedagógicos de natureza científico, continuará reproduzindo modelos deslocados da realidade educacional e sem o efeito transformador dessa realidade.

Paulo Freire (2002) traz importantes reflexões acerca das diferentes esferas da educação, principalmente, quando trabalhou o conceito de conhecimento bancário. Na sua concepção, este serve a opressão, enquanto que os saberes próprios dos oprimidos são oriundos dos saberes da vida, da experiência. Sendo assim, quando se transforma os saberes dos oprimidos em conteúdo escolar, coloca-se a educação a serviço da liberdade e autonomia. Ao contrário, quando se coloca o conhecimento dos opressores em forma de currículo, tem-se uma pedagogia da subordinação (pedagogia bancária). Contra a pedagogia da subordinação faz-se necessário construir a pedagogia da autonomia, ou seja, transformar os saberes populares em conhecimento e conteúdo escolar.



Em suma, para que os professores em formação tenham uma prática docente condizente com a realidade da educação básica, faz-se necessário, então, que a formação do professor universitário incorpore os saberes científicos experienciais do professor da educação básica em seu processo de formação e vice – versa. Da mesma maneira, que o professor da educação básica deve valorizar os conhecimentos científicos acadêmicos e curriculares ao longo de sua prática docente; enquanto isso, a academia também deve valorizar os conhecimentos científicos escolares na tentativa de uni-los em uma relação dialética, perfazendo um trabalho sobre o processo de ensino do discente. Isso será importante para que o professor em formação não reproduza modelos acadêmicos e totalmente desvinculados da realidade dos alunos da educação básica, especialmente de escolas públicas. Como dito anteriormente, há que se priorizar por uma educação não bancária e sim reflexiva (FREIRE, 2002).

#### **4. Considerações Finais**

A formação do professor universitário é de valor inquestionável, uma vez que ele é o intérprete e distribuidor de uma leitura de mundo e de transformação desta leitura de mundo em conteúdos científicos acadêmicos e curriculares na e para a formação inicial do professor em forma tanto de disciplinas quanto de saberes curriculares. E espera-se que esses saberes curriculares sejam transformados na educação básica em saberes escolares.

Sendo assim, é válido dizer que o papel do professor da educação básica é o de transformar os saberes científicos da academia em saberes científicos escolares. O professor pode não ter um saber científico acadêmico em função de uma precária formação acadêmica, mas isso gerará dificuldades em sala de aula, pois faltar-lhes-ão instrumentos para lidar com sua prática pedagógica. Além disso, o professor pode ter conhecimento científico acadêmico, contudo ao confrontar com a realidade da educação básica, ele poderá transformar esse conhecimento científico acadêmico em conhecimentos científicos escolares ou não. Isso dependerá da formação inicial do professor e como ele colocará em prática o que aprendeu ao longo de sua graduação. Por exemplo, o ensino eurocêntrico está na base da maioria dos cursos de formação de professores no Brasil e esses professores ao confrontar com a realidade educacional da escola pública tenta reproduzir tal formação acadêmica eurocêntrica, mas ela é totalmente desvinculada da prática e do cotidiano dos discentes.





A formação inicial dos professores em pré – serviço, em cursos de licenciatura, tem como objetivo a formação de professores e não de pesquisadores. Estes últimos são o fruto de uma formação *stricto sensu*, na qual professores universitários dedicam-se ao mestrado e ao doutorado. Isso pode ser detectado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na qual o artigo nº 66 da referida lei preconiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, porém não encontramos na referida legislação como será essa formação.

Observamos, nesse sentido, que no ensino superior há uma grande valorização da pesquisa. A formação do professor formador, em cursos de licenciatura, em grande medida, é decorrente do ingresso do professor universitário em cursos de programas de pós-graduação, isso faz com que o ensino situe um lugar secundário na formação do professor; além, é claro, das próprias crenças que o mesmo carrega em si sobre a não importância de uma formação pedagógica em sua carreira enquanto docente. O professor universitário, muitas vezes, pensa que a docência se faz somente com os conhecimentos específicos de sua área de atuação.

Há que se aproximar o professor em formação da pesquisa, visto que os saberes científicos acadêmicos propiciados ao longo do estudo ser-lhe-ão úteis na docência da educação básica. A formação inicial dos professores em cursos de licenciatura está muito atrelada com a própria formação docente dos professores universitários, de suas dimensões pessoal e profissional, visto que esta é uma relação dialógica e dialética com os saberes mediados junto ao corpo discente.

Como afirma Freire (2002, p. 12), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Isso significa que há um intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os pares, ou pelo menos é o que deveria ocorrer. Nesse ínterim, como expõe o próprio autor, há que “trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (*ibid*).





## 5. Referências Bibliográficas

Brasil. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: **Lei Federal n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BAILLAUQUÉS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. PAQUAY, L. & PREENOUD, P. & ATLET, M. & CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** (Tradutores: Fátima Murad e Eunice Gruman). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 37 – 54.

FÁVERO, Altair Alberto & PASINATO, Darciel. **O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática**. Revista Contrapontos – Eletrônica, vol. 13, n. 3, p. 195 – 206, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem**. Cadernos Pedagogia Universitária USP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

GARRIDO, Selma Pimenta & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, Vol. 3, Nº 3 e 4, p. 5 – 24, 2005/ 2006.

ISAIA, S.M. A & BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/profissoralidade em debate: Desafios para a educação superior. CUNHA, M, I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 161 – 177.

MASETTO, Marcos. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELLOS, Maria Lucia (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Cortez/ Mackenzie, 2005. p. 79-108.

ZABALZA, M.A. Os professores universitários. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. A formação do docente universitário. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## HISTÓRIAS TECIDAS E PUBLICIZADAS: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Marlei José de Souza Dias

Universidade Federal de Uberlândia/ Instituto Federal do Triângulo Mineiro

[marlei@iftm.edu.br](mailto:marlei@iftm.edu.br)

Iara Vieira Guimarães

Universidade Federal de Uberlândia

[iaravg@ufu.br](mailto:iaravg@ufu.br)

### Resumo

O estudo analisa os impactos da sociedade informacional na docência em cursos superiores de tecnologia de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado em Minas Gerais. Os questionamentos que orientaram a investigação foram: Como os docentes têm traçado suas trajetórias e identidades profissionais? Qual importância dada ao Currículo *Lattes* pelos professores da educação superior pesquisados? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se da análise documental que analisou os currículos de 44 docentes disponíveis na plataforma *Lattes* do CNPq. Constatamos que a sociedade informacional e a gestão da educação superior no Brasil têm implicado em novos modelos de construção de identidades pelos docentes. Observamos três grupos de identidades constituídas pelos sujeitos da pesquisa sendo: a identidade dos que ficam à margem da produtividade exigida na educação superior, sendo esta a representação de um grupo pequeno que demonstra não aderência às exigências do atual sistema de produção acadêmica; o segundo grupo, numericamente mais representativo, é formado pelos docentes que aderiram de forma ainda tímida, mas que já demonstram envolvimento nas exigências de produtividade acadêmica e, por fim, o terceiro grupo, pequeno, está imerso no esquema de alta produtividade e visível intensificação do trabalho. Cada grupo vive os dilemas próprios de sua condição identitária que não se apresenta fixa e imutável, mas em evidente processo de construção.

**Palavras chave:** Docência na educação superior; identidade; trajetória profissional.



## Introdução

A docência na educação superior se constitui, atualmente, como um importante campo de pesquisa no Brasil. Além do campo diversificado da docência na educação superior, estamos passando por um processo de transição em todos os campos, social, político, econômico e educacional, advindo da sociedade informacional e da globalização que afeta, diretamente, os processos de ensino-aprendizagem e as perspectivas para a atuação docente no ensino superior. Bauman (2005, p.11), vê a “globalização como uma grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida quotidiana e as relações entre o eu e o outro”.

Abordamos de modo específico no presente trabalho<sup>13</sup> os cursos superiores de tecnologia, visto que os mesmos fazem parte de uma modalidade de ensino que está crescendo no Brasil, como também por se tratar de cursos que lidam diretamente com as inovações tecnológicas e com a sociedade informacional. Ao analisar o papel do professor no cenário da docência na educação superior nos cursos superiores de tecnologia, é relevante analisar a questão da formação, da identidade e do desenvolvimento profissional docente. A partir do que foi apresentado, formulamos, então, nossa problemática de pesquisa. Algumas questões balizaram o nosso estudo, a saber: Como os docentes têm traçado suas trajetórias e identidades profissionais? Qual importância é dada ao Currículo *Lattes* pelos professores da educação superior pesquisados?

O lócus da pesquisa foi um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado em Minas Gerais. De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Art. 2º, os Institutos Federais são

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as

---

<sup>13</sup> Este trabalho apresenta um recorte dos resultados da pesquisa intitulada “**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSOS DE TECNOLOGIA: formação, identidade e impactos da sociedade informacional**” desenvolvida no mestrado acadêmico dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, no Triângulo Mineiro-MG.



suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, Art. 2º, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008)<sup>14</sup>.

Os cursos de tecnologia, assim denominados, são cursos de graduação de curta duração, realizados em um período de três anos, em média. De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia<sup>15</sup>, esses cursos são configurados

na perspectiva de formar profissionais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades em determinado eixo tecnológico e com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (MEC/SETEC, 2010).

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, através da pesquisa documental. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". A pesquisa documental foi empreendida aos Currículos *Lattes* de 44 docentes disponíveis na Plataforma *Lattes* do CNPQ, sendo 21 do curso na área de Produção Alimentícia, 12 do curso na área de Informação e Comunicação e 11 do curso na área de Gestão e Negócios.

Optamos por fazer a análise do Currículo *Lattes* dos docentes pesquisados por considerá-lo um instrumento de registro da construção das identidades profissionais de professores, sendo este um dos desafios dos docentes na sociedade informacional. Nesse sentido, analisamos os currículos dos docentes, visando identificar as marcas de sua formação, sua trajetória e seu desenvolvimento profissional.

Segundo Lankshear e Knobel (2008, p.55) "na pesquisa baseada em documentos, os dados a serem coletados, organizados e analisados – a fim de encaminhar uma questão de pesquisa e para serem utilizados como evidências de ideias e posições que o pesquisador defenderá- *já existem* nos documentos disponíveis" e, nesse caso, em específico, em

<sup>14</sup>Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007.../2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2014.

<sup>15</sup>Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content)>. Acesso em: 25 ago. 2014.



documentos *on-line*. Essa técnica empregada na pesquisa nos permitiu o acesso a um volumoso acervo de dados sobre os docentes pesquisados.

Os dados analisados foram consultados na Plataforma *Lattes* no período de 01 a 30 de maio de 2014. Trabalhamos com a busca por nome nas bases de doutores e de demais pesquisadores. Os dados dos Currículos *Lattes* nos possibilitaram construir várias categorias de análise. Organizamos os dados nas seguintes categorias de análise que refletem os propósitos da pesquisa, são elas: formação docente, titulação dos professores, atuação profissional, tempo de exercício da docência, atualização do Currículo *Lattes*, produção científica e acadêmica.

### **Formação, identidade e desenvolvimento profissional**

A formação dos docentes que atuam em cursos superiores de tecnologia, em sua maioria, é realizada em cursos de bacharelados, sem qualquer discussão sobre a dimensão da docência e da prática pedagógica. Essa situação vem se perpetuando, pois não há uma regulamentação específica que trate da necessidade da formação didático-pedagógica para os professores que ingressam no ensino superior. De acordo com Costa (2012), não existem políticas de Estado para a formação de professores para atuar na educação profissional e tecnológica, sendo que “em face dessa ausência, as políticas governamentais se manifestaram e materializaram por meio de programas emergenciais de formação de professores que foram se (re)modelando, se (re)adequando as exigências da época, sendo reavivados em cada etapa da história (COSTA, 2012, p.197).

O autor mostra que esses programas emergenciais de formação de professores são raros nos cursos superiores de tecnologia. Normalmente, o que se faz na educação superior tecnológica é utilizar-se da legislação, também deficitária, sobre a docência na educação superior realizada no âmbito das universidades. Na LBD 9394/96, apenas dois artigos tratam da docência na educação superior:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de



mestrado e doutorado (BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)<sup>16</sup>.

Sabemos que nesses programas de mestrado e doutorado, a formação técnica é abordada de forma principal, pois o foco é formar pesquisadores. Essa formação é lacunar na maior parte das vezes, pois não promove desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas que também são essenciais para a formação do docente das instituições de ensino superior, tanto quanto os conhecimentos específicos e a formação do pesquisador. Conhecemos também a problemática dos cursos de licenciatura com relação à formação e aos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência.

A formação permanente é condição essencial para o bom desenvolvimento da profissão docente, numa perspectiva reflexiva e preocupada com as várias dimensões do fazer pedagógico. De acordo com Tardif (2002, p.39), “o professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Podemos afirmar, por exemplo, que a globalização influencia os modelos de construção de identidades, pois ela influencia as práticas sociais e em seus desdobramentos ao provocar constantemente mudanças e transformações na ordem social que notadamente interfere na vida dos sujeitos sociais. Para Bauman (2001, p.97) as identidades “são parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se”. Para Hall (2000), as identidades são sempre fragmentadas, fraturadas, elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. Elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2000, p.108).

Dessa forma, as identidades dos indivíduos se constroem ao longo da vida. Estão envolvidas nessa construção das identidades sociais as experiências e as vivências por que passam os indivíduos, suas subjetividades e as suas histórias de vida. Dubar (2005, p. 105) define a identidade como “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo,

---

<sup>16</sup>Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2014.



subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Desta maneira, podemos inferir que, ao se envolver com a prática profissional, o professor vai aos poucos construindo sua identidade docente. Dessa forma, García (2009), afirma que é preciso considerar a identidade docente como uma realidade que se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade, segundo García (2009, p.12), “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 fenômeno relacional”.

Na educação superior, de acordo com Cunha e Zanchet (2010, p.195), a identidade docente “constrói-se principalmente na cultura institucional que inclui o campo científico onde o docente está inserido e, principalmente, pelos pares e pelos rituais acadêmicos consagrados e instituídos”.

O processo de ser e tornar-se professor tem início nos primeiros contatos com outros professores, ainda, na condição de aluno e ao longo de toda a caminhada acadêmica. Ao se tornar professor, as experiências desenvolvidas na atuação e nas trocas com outros profissionais também promovem o desenvolvimento profissional. Essas experiências estão calcadas, também, no contato do docente com os discentes, pois como ressalta Freire (1996, p.25) “não há docência sem discentes, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Diante do exposto, faz-se necessário repensar os espaços de formação e de desenvolvimento profissional docente, além das condições de trabalho de forma a proporcionar a profissionalização docente. Segundo Nóvoa (1992, p.23) “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Nesse sentido, a formação e a profissionalização docente constituem elementos cruciais para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, a formação de pessoas capazes de interpretar e, porque não, redimensionar as demandas da sociedade informacional e globalizada.



## A publicização de percursos profissionais: a Plataforma *Lattes* em questão

A plataforma é muito utilizada no contexto acadêmico, pois divulga o currículo de professores, pesquisadores, estudantes e técnicos. Nela são inseridas de forma cronológica as trajetórias, as identidades e o processo de formação dos sujeitos que se dedicam à produção de conhecimento. Os mecanismos de poder que estão por de trás desse instrumento continuam marcando vidas, subjetividades e vai, aos poucos, tecendo identidades profissionais. É um mecanismo de controle e padronização funcionando como um instrumento poderoso e eficaz do quanto se produz e onde se produz conhecimento no Brasil.

O Currículo *Lattes* vem aumentando sua abrangência, sendo utilizado pelas principais universidades, centros de pesquisa e fundações de fomento à pesquisa dos estados como instrumento para a avaliação de pesquisadores, professores e alunos, principalmente, em processos seletivos para bolsas, cursos de mestrado, cursos de doutorados e concursos públicos.

A principal característica é a variedade das informações que são disponibilizadas nesta ferramenta. O Currículo *Lattes* apresenta um cabedal variado das atividades profissionais dos sujeitos, além de estar disponível *online* na internet, permitindo a busca e a atualização constante por parte dos usuários. Desse modo, sabemos que são muitas as críticas dirigidas ao viés produtivista que o Currículo *Lattes* acabou por ajudar a consolidar nas universidades brasileiras. Segundo Veiga Neto (2012),

difícilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando como referência a sua própria história, seus próprios avanços e retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece ser mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguém, de modo a ordená-los para finalmente, dizer o que eu ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o “mais qualquer coisa” (VEIGA NETO, 2012, p. 11).

Nesse caso, fica claro que a tecnologia vem sendo usada como ferramenta do sistema de gestão da produção científica com a finalidade de aperfeiçoar os processos de controle e de incentivo à intensificação da produção, fato que demarca uma série de consequências para os trabalhadores envolvidos. Muitas vezes, a análise do currículo dos pesquisadores ocorre fundamentalmente nos aspectos quantitativos e de maneira apressada. Desse modo, nem mesmo as instituições de ensino conseguem ficar fora desse complexo mundo de





competitividade onde ser o melhor docente perpassa, muitas vezes, tão somente pelo quantitativo de publicações e pela titulação. É possível, no ambiente acadêmico, falar no chamado “*Homo Lattes*”, conforme argumenta Martins (2013), um profissional constituído pelo produtivismo e objetivismo.

O modelo de conhecimento que rege a universidade pública no Brasil hoje pode ser descrito como produtivista e objetivista. Produtivista porque enfatiza a produção constante e abundante, sobretudo na forma de artigos em revistas indexadas. Objetivista porque toda essa produção é qualificada de acordo com uma escala pré-estabelecida de categorias e assim traduzida em pontos. Eis o dogma deste modelo: todo dado qualitativo será redutível a termos quantitativos. E eis seu corolário: o valor de um pesquisador será determinado, de forma análoga, pela soma dos pontos marcados pela sua produção. Nasce assim o *Homo Lattes*, um produtor de conhecimento determinado por toda uma estrutura que não cessa de lhe dizer: “quanto mais, melhor” (MARTINS, 2013, s/p.).<sup>17</sup>

Além disso, é preciso assinalar que a Plataforma *Lattes*, ao publicizar os currículos, serve para impulsionar uma competição nas instituições de ensino superior, muitas vezes, comandada pela vaidade e por uma tentativa constante de camuflagem das falhas, dos fracassos indubitavelmente presentes em qualquer trajetória acadêmica. Segundo Veiga Neto (2012, p. 3), estamos em meio ao “delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade”.

Ao analisar o percurso identitário, verificaremos de que modo esse modelo de produção científico e acadêmico tem afetado os docentes investigados, sabendo que há peculiaridades na formação e no desenvolvimento profissional dos mesmos. Observaremos, também, qual a importância atribuída à produção por esses profissionais, pois estão em uma instituição que ofertam cursos de graduação, mas a carreira muitas vezes não segue o mesmo delineamento dos docentes dos tradicionais cursos das universidades públicas brasileiras.

---

<sup>17</sup>MARTINS, S. B. *Homo Lattes*. Artigo publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

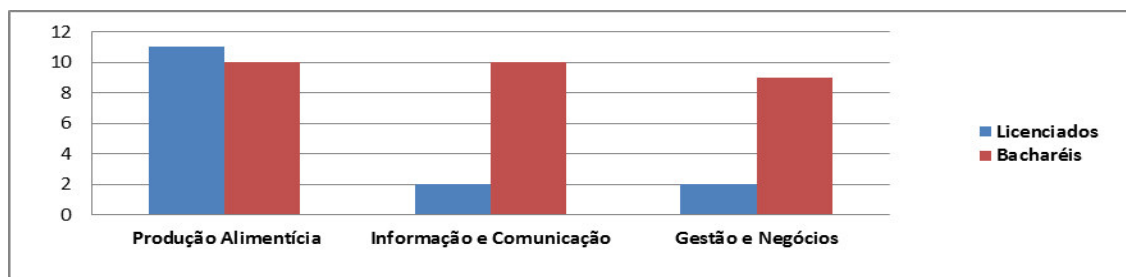


## Percurso formativo e a identidade dos docentes dos Cursos Superiores de Tecnologia

Para compreendermos como os docentes dos cursos superiores de tecnologia traçam suas trajetórias e identidades profissionais e como ocorre seu processo formativo faz-se necessário apresentar os dados coletados e discutir os resultados à luz do referencial teórico utilizado.

Com relação à formação desses profissionais que atuam como docentes nos cursos superiores de tecnologia podemos verificar que, de acordo com o Gráfico 1, a seguir, exceto os docentes do curso na área de Produção Alimentícia em que os números de licenciados e bacharéis são quase equivalentes; os docentes dos cursos na área de Informação e Comunicação e da área de Gestão e Negócios são bem divergentes, ou seja, do total de 12 docentes do curso na área de Informação e Comunicação, apenas dois são licenciados e do total de 11 docentes do curso na área de Gestão e Negócios, apenas dois são licenciados.

**Gráfico 1: Formação Docente**



Fonte: dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Masetto (1998) quando trata da história da educação superior nos mostra que:

até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Donde a presença significativa desses profissionais compoem os corpos docentes de nossas universidades (MASETTO, 1998, p. 11).

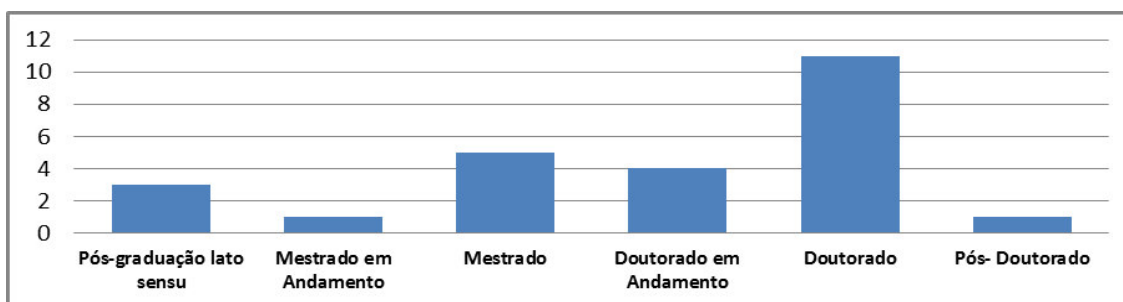


Hoje, quase 50 anos depois, a situação não é diferente, pois a entrada dos docentes nas instituições de ensino superior se dá, muitas vezes, pelo currículo que eles trazem na bagagem, sendo resguardados ainda pela LDB 9694/96 quanto à habilitação para a docência, caso possuam mestrado e/ou doutorado. Mas, “não há, na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado”. (MELO, 2009, p.30).

Nesse sentido, apenas comprovamos a ênfase dada aos conhecimentos técnicos, principalmente, quando se pensa na formação de tecnólogos. Esse fato gera muita polêmica e debates sobre a questão da profissionalização, pois o que fundamenta o pensamento educacional, nesse contexto, é o princípio da racionalidade técnica: quem “sabe” (conhecimento científico), automaticamente “sabe ensinar” (conhecimento didático-pedagógico).

Esses docentes buscam a qualificação profissional, porém mesmo estando no exercício da profissão docente continuam, em sua maioria, se aprofundando nas áreas específicas de sua formação inicial. Desse modo, de acordo com os Gráficos 2,3 e 4, podemos observar que os docentes dos cursos pesquisados possuem elevado nível de titulação.

**Gráfico 2: Titulação dos professores do curso na área de Produção Alimentícia (PA)**

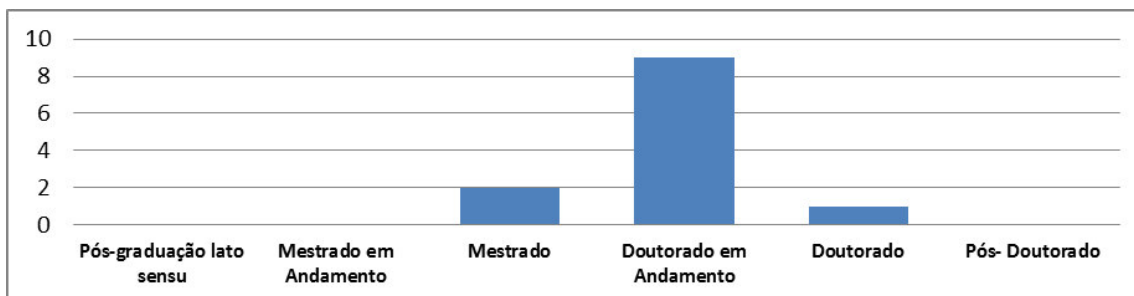


**Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.**

Dos 21 docentes pesquisados do curso na área de Produção Alimentícia, Gráfico 2, cinco docentes possuem apenas o mestrado; 11 docentes possuem o doutorado; um docente possui o pós-doutorado; quatro docentes estão em fase de doutoramento e um docente está com o mestrado em andamento. Isso demonstra que, nesse curso, muitos docentes já são doutores em suas áreas e os que ainda não o são, estão no processo de qualificação. Um dado relevante é que três docentes possuem alguma pós-graduação *lato sensu* em educação.



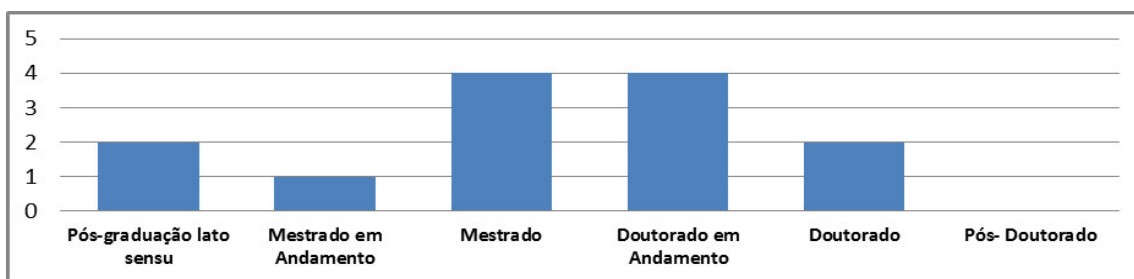
**Gráfico 3: Titulação dos professores do curso na área de Informação e Comunicação (IC)**



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Ao analisarmos os docentes do curso na área de Informação e Comunicação, Gráfico 3, observamos que, os mesmos possuem uma menor titulação. Dos 12 docentes pesquisados, dois docentes possuem o mestrado; um docente possui doutorado, porém a quantidade de docentes em doutoramento é muito expressiva, ou seja, nove docentes. Esses dados também demonstram que há uma busca maior nesse curso por qualificação, porém observa-se que nenhum docente investiu em qualificação na área da educação, nem em nível de pós - graduação *lato sensu*.

**Gráfico 4: Titulação dos professores do curso na área de Gestão de Negócios (GN)**



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Verificamos, também, que, conforme a Gráfico 4, que os docentes na área de Gestão e Negócios estão buscando mais qualificação. Dos 11 docentes pesquisados, quatro docentes possuem mestrado, apenas dois docentes possuem o doutorado e quatro docentes estão com doutorado em andamento. Nesses dados, podemos observar que, dois docentes fizeram uma pós-graduação *lato sensu* na área da educação.

Essa procura por mestrados e doutorados vem crescendo e a tendência é progredir como passar dos anos devido às políticas de fomento para a qualificação e a possibilidade de aumento da oferta de cursos *stricto sensu* nos Institutos Federais. Na presente pesquisa,

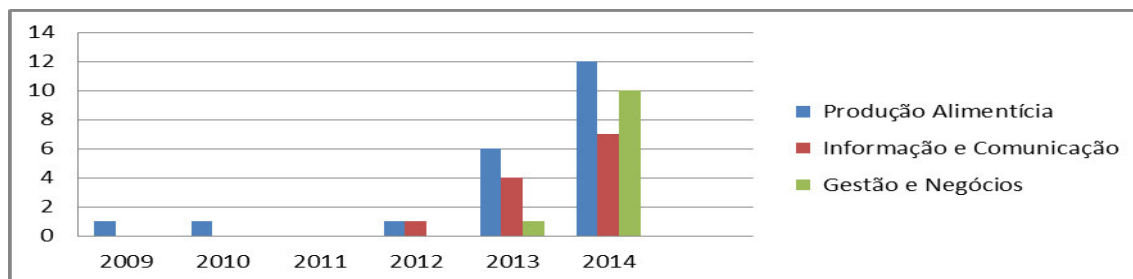


observamos que há um número expressivo de docentes que estão buscando titulação em nível de mestrado e doutorado, principalmente, porque, para atuar no ensino superior nas instituições públicas, há exigências significativas por um corpo docente qualificado. De acordo com os dados do INEP 2010<sup>18</sup>, pode observar-se, em um panorama geral, no Brasil, na esfera pública que, percentualmente, as funções docentes com doutorado passaram de 35,9%, em 2001, para 49,9%, em 2010; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 26,9%, em 2001, para 28,9%, em 2010.

Esses dados podem ser explicados devido ao plano de carreira que os docentes que atuam em instituições públicas de educação superior possuem, o qual preconiza investimento na formação profissional, especialmente, na titulação. Nesses espaços, quando se trata do ensino superior, os incentivos salariais estão diretamente atrelados à titulação do docente.

Analisando os dados do Gráfico 5, a seguir, podemos observar que a maioria dos docentes se preocupam com a atualização dos dados dos Currículos *Lattes*, sendo que dos 44 sujeitos da pesquisa 29 possuem as datas de atualização do Currículo *Lattes* referentes ao ano de 2014.

**Gráfico 5: Atualização do Currículo *Lattes***



**Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.**

Esse cuidado em manter atualizado o Currículo *Lattes*, deve-se ao fato de os Institutos Federais possuírem a sua atuação fundamentada no mesmo tripé das universidades federais que são ensino, pesquisa e extensão e, atualmente, para atuarem no campo da pesquisa, os docentes têm a necessidade de atualização constante dessa ferramenta, fato que constitui uma exigência dos órgãos de fomento.

<sup>18</sup>Censo da Educação Superior 2010, divulgado pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Divulgação dos principais resultados, p. 18. Disponível em <<http://www.feteerj.org.br/wp-content/uploads/2012/09/censo2010.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2014.



Verificamos, também, nesses dados, que há professores que resistem/ ou não atribuem importância à manutenção dos Currículos *Lattes*, principalmente, os docentes do curso na área de Produção Alimentícia. Verificamos a existência de currículos que foram atualizados em 2009, 2010 e 2013, num total de 15 currículos, um número bem expressivo para o quantitativo de 44 docentes pesquisados. Isso demonstra que nem todos os docentes estão envolvidos em pesquisas e na divulgação científica. Esse dado é interessante de ser considerado, haja vista que são cursos que lidam com a tecnologia e com as inovações tecnológicas e que normalmente são publicadas.

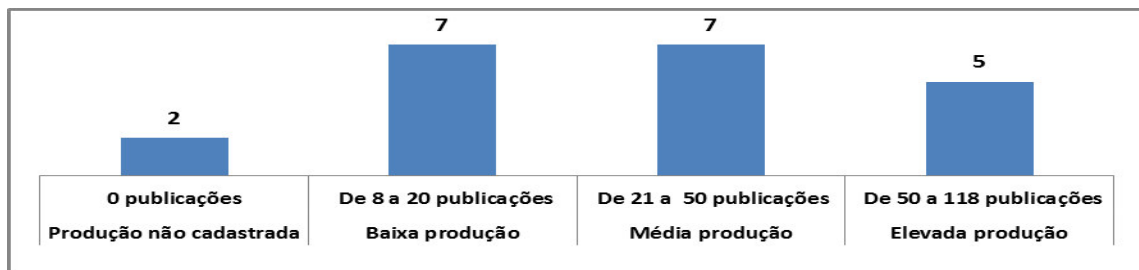
Vale ressaltar que a carreira dos docentes que atuam nesses cursos requer uma carga horária de aula mais elevada do que nas universidades, fato que pode, em parte, justificar tal panorama. Ademais, pela característica do cargo, esses docentes devem atuar de modo simultâneo em cursos técnicos de nível médio, nos cursos superiores e em cursos de pós-graduação, além das demandas do PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos e o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

Confirmando esses dados, analisaremos os Gráficos 6, 7 e 8 que tratam da produção científica e acadêmica dos docentes. A produção acadêmica foi mensurada levando-se em conta o número de publicações, haja vista que esse é um item do currículo que mais peso tem nas avaliações institucionais quando se verifica a produtividade do professor/pesquisador. Para classificarmos e analisarmos de forma conjunta os dados das publicações fizemos agrupamentos da produção dos docentes de acordo com o número de publicações apresentadas no Currículo *Lattes*. Esses agrupamentos foram realizados utilizando os dados das produções dos sujeitos que menos produziam e dos que mais produziam.

- 0 (zero) de publicações: Produção não cadastrada
- De 8 (oito) a 20 (vinte) publicações: Baixa produção
- De 21(vinte e um) a 50 (cinquenta) publicações: Média produção
- De 50 (cinquenta) a 118 (cento e dezoito) publicações: Elevada produção



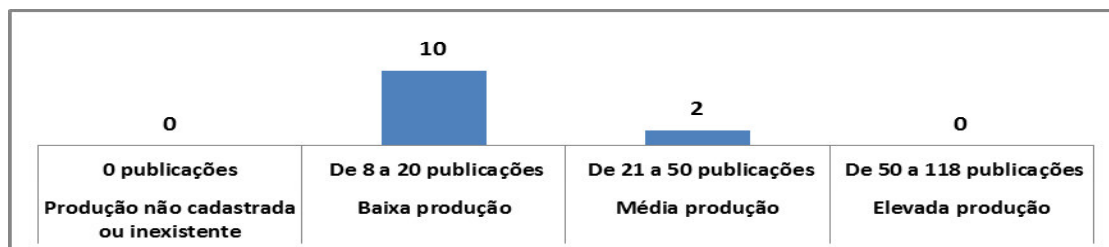
**Gráfico 6: Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA)**



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Ao analisarmos a produtividade dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia, no Gráfico 6, verificamos que a maior parte dos docentes se concentra com baixa e média produção. Dos 21 docentes desse curso, dois não possuem publicações cadastradas, o que demonstra a não inserção no aclamado sistema de produção acadêmico.

**Gráfico 7 : Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Informação e Comunicação (IC)**

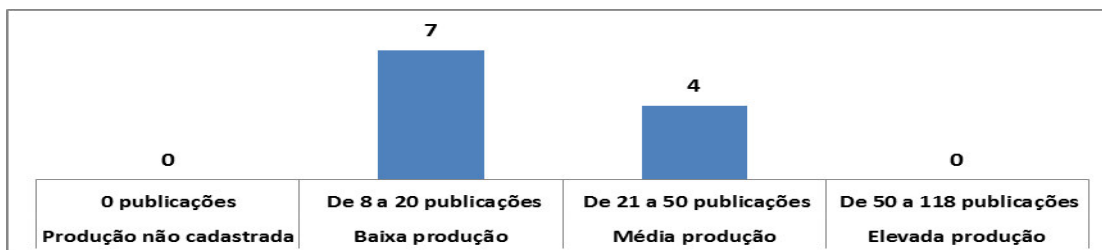


Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Com relação à produtividade dos docentes do curso área de Informação e Comunicação, de acordo com o Gráfico 7, verificamos que a maior parte dos docentes pesquisados, ou seja, dez docentes, concentra-se nesta classificação com baixa produção.



**Gráfico 8: Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN).**



**Fonte:** Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Ao analisarmos a quantidade de publicações dos docentes do curso na área de Gestão e Negócios, no Gráfico 8, verificamos que sete docentes (a maior parte dos docentes pesquisados) se encontra com baixa produção. De acordo com os dados analisados dos três cursos, verificamos que os docentes, em sua maioria, não aderiram, ainda, à lógica da produtividade imposta pelo sistema de gestão e controle do trabalho docente no ensino superior.

Hoje, vivenciamos os impactos da sociedade informacional em todos os setores, inclusive, na produção científica e acadêmica, pois a busca por descobertas, inovações torna-se a cada dia mais evidente. A busca pela produção científica está no horizonte dos países em processo de desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Universidades, centros e institutos de pesquisa em todo o mundo defrontam-se com uma realidade que clama por respostas rápidas e inéditas aos novos problemas sociais, ao mesmo tempo que se sentem desafiadas a construir incentivos, mecanismos de controle e instrumentos de aferição da produção de seus pesquisadores de maneira mais justa e equilibrada. O Brasil não é exceção (FREITAS, 2011, p.1158).

Apesar da cobrança por uma intensa produção técnico-científica se impor na educação superior, há ainda barreiras significativas a serem derrubadas. Para muitos docentes, mais afeitos ao plano pedagógico, as demandas do produtivismo e do objetivismo podem constituir em um desafio significativo a ser enfrentado. Tal como assevera Martins (2013), os

currículos inchados nada mais são do que duas imagens extremas — mas tristemente normalizadas, porque corriqueiras — do





que a academia está se tornando sob os auspícios do produtivismo e do objetivismo. Que formação intelectual pode advir desse contexto? Que ética do conhecimento está implícita aí? Que espécie de saber se pode esperar desse acadêmico burocratizado? Queremos acadêmicos conformados ao que já se conhece, ou capazes de abrir perspectivas críticas e científicas?<sup>19</sup>(MARTINS, 2013, s/p.)

### **Considerações finais**

Através dos dados levantados e analisados, constatamos que as identidades vão sendo construídas, sujeitas a uma historicização e sofrem constantemente o processo de mudança e transformação. Essas transformações são requeridas pela globalização e pela sociedade informacional, haja vista que são criados mecanismos que exigem tais mudanças e as cobranças pela produção acadêmica é uma delas.

Desse modo, percebemos diversos tipos de identidades que acabam sendo construídas pelos sujeitos da pesquisa. Existe a divisão em três tipos de identidades, ou seja, a identidade dos que ficam à margem da produtividade requerida, sendo esta a representação de um grupo pequeno que demonstra não ter aderido à sistemática cobrança por produtividade; o segundo grupo, mais representativo, são os docentes que aderiram de forma ainda tímida, mas que demonstram dar importância ao sistema de cobrança dado o número de publicações registradas e, por fim, o terceiro grupo, pequeno, que está já imerso no sistema de intensa produtividade acadêmica, principalmente, por esses profissionais atuarem, em sua maioria, na pós-graduação. Sabemos que essa adesão não ocorre pela simples imposição do sistema institucional, esta adesão ocorre também pela busca de recompensas objetivas e subjetivas dos docentes.

Vale ressaltar que, cada grupo vive os dilemas próprios de sua condição identitária. Condição porque não há nada fixo ou imutável. Ao que tudo indica o produtivismo já é uma exigência nos cursos analisados e afeta sobremaneira a condição docente. Entretanto, os professores estão enfrentando essa demanda de produtividade

---

<sup>19</sup>Artigo de Sergio Bruno Martins, publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2014.



intensa e constante de forma diferenciada sendo que alguns estão se colocando à margem desse processo. Isso é uma consequência da sociedade informacional, sendo que a própria Plataforma *Lattes* é um produto da mesma. Sem esse instrumento, por certo, a própria cobrança pela produtividade não teria o mesmo caráter e eficiência que hoje apresenta aos docentes. Esse sistema de controle, do qual a Plataforma *Lattes* exerce importante papel, vai constituindo identidades, necessidades, no tempo e espaço, no cotidiano, nas tarefas e nos desafios profissionais, enfim, vai construindo um modelo de profissional, um modelo de desenvolvimento profissional.

Podemos, então, constatar que a partir das demandas da globalização e, por conseguinte, da sociedade informacional novos modelos de construção de identidades vão sendo gerados, e guiados. Assim, podemos dizer que esses grupos apresentados e analisados não são estanques ou imutáveis, haja vista que, ao sofrerem influências do contexto social e institucional, se dissolvem e se recriam novamente.

A identidade docente é resultado de processos individuais e coletivos que se relacionam com os processos de socialização profissional, ou seja, esses mesmos sujeitos em contextos e instituições diversas poderiam traçar um percurso identitário totalmente diferente. Desse modo, ao se desenvolver profissionalmente e, nesse caso específico como docente, o sujeito professor constrói suas identidades profissional e social, que são imbricadas pelas dimensões sociais, políticas, filosóficas e culturais como também institucionais. De modo contundente, os professores pesquisados já se encontram imersos em um ambiente de publicização de suas trajetórias, de suas performances e suas escolhas. Participam, portanto, de uma exposição extensiva de suas identidades profissionais o que certamente deixa marcas importantes em seus percursos pessoais, formativos e profissionais.

## Referências

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=egid=5362eoption>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 mar. 2014.



\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007.../2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 7 mar. 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Tradução de: DENTZIEN, Plínio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade.** Tradução: MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e os métodos. Portugal: Porto, 1994.

COSTA, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** cenários contemporâneos. Universidade Federal de Uberlândia, 2012. (Tese de doutorado). 231f.

CUNHA, M. I; ZANCHET, B. M. B. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n.3, p.189-197, 2010.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. E de. O pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. **Cad. EBAPE.BR**, v. 9, n. 4, opinião 1, Rio de Janeiro, Dez. 2011 p.1158–1163. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9n4/13.pdf>>. Acesso em: 3. ago.2014.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da educação**, n.8, p.7-22, 2009.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica:** do projeto a implementação. Porto Alegre: Artmed. 2008.

MARTINS, S. B. **Homo Lattes.** Artigo publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2014.



MASETTO, M. T. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. Campinas-SP: Papirus, 1998.

MELO, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. Rio de Janeiro: **SENAC/Educação Profissional**, 2009. Disponível em:  
<<http://www.senac.br/BTS/351/artigo-03.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação, do mesmo autor**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA NETO, A. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. **X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo**, 4 de setembro de 2012, UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em  
<<http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>>. Acesso em: 28 jul.2014.



## ADAPTAÇÃO DOS PRIMEIROANISTAS À UNIVERSIDADE

Cassandra Catarina Gonçalves Mineiro  
Universidade Estadual de Montes

Claros/UNIMONTES

E-mail:

cassandramineiro@hotmail.com

### Resumo

As questões que envolvem a adaptação acadêmica dos estudantes ingressantes ao Ensino Superior, são hoje pouco investigadas no Brasil, motivo pelo qual fez gerar esta investigação que pretende ser um contributo nesse sentido, tendo como foco de análise as representações dos estudantes, nas dimensões da sua adaptação acadêmica, uma vez que se reconhecem as Universidades como contextos privilegiados de desenvolvimento dos estudantes. Logo, o objetivo deste estudo visa compreender as experiências dos estudantes ingressantes, dos cursos de graduação da Universidade, a partir das suas percepções, em que a investigação abrangeu as formas de organização do ensino, trabalho desenvolvido pelos professores/ aprendizagem do estudante, avaliação na universidade, assim como estruturas e serviços do contexto real da universidade, local onde decorre a adaptação dos jovens. Ao abordar a forma de adaptação dos estudantes ingressantes, a investigação envolveu o ensino superior na universidade pública, os perfis sociodemográficos e averiguação exploratória contextual, que favoreceram conhecer algumas das dificuldades de adaptação dos estudantes, contribuindo na construção deste estudo. A parte empírica deste trabalho, voltada ao principal objetivo desta investigação, permitiu-nos visualizar a realidade na adaptação dos estudantes primeiroanistas conduzindo-nos a propostas direcionadas à adaptação e ao sucesso acadêmico.

Palavras chave: Estudantes primeiroanistas. Representações. Adaptação.

### Introdução

Este trabalho aborda a problemática da adaptação na universidade do Norte de Minas Gerais mediante pesquisa realizada através de entrevistas e de questionário, pesquisa esta com investigação a 200 estudantes iniciantes de vários cursos da graduação, da licenciatura e do bacharelado. Os cursos investigados num total de oito, escolhidos das Ciências Humanas e aleatoriamente das Ciências Sociais, sendo eles: Letras Português, História, Letras Espanhol, Pedagogia e Geografia (licenciaturas) e Ciências Sociais, Direito, Ciências Contábeis (bacharelados). A investigação incidiu sobre os cursos das licenciaturas devido a inquietações destes estudantes, em especial



dos primeiroanistas, por apresentarem sua maneira de ver, sentir e perceber o contexto universitário. A metodologia utilizada envolveu o estudo de caso, com as técnicas da entrevista e questionário aplicados em horários combinados, em salas de aulas, após horário das aulas e na sala de pesquisa da Universidade.

Procuramos pesquisar como ocorria a transição ao ensino superior, caracterizando as exigências e apoios nesse novo contexto, mediante a percepção e representação dos estudantes, entendendo que muitos desses estudantes necessitam trabalhar mais cedo, o que torna difícil sua adaptação inicial no primeiro ano do ensino superior, surgindo, daí, obstáculo para o comprometimento em sua realização pessoal. Portanto, sendo uma investigação realizada dentro do contexto universitário, pretendemos esclarecer, através da própria representação dos estudantes primeiroanistas, a forma de adaptação universitária que deveriam fazer.

A preocupação maior, neste trabalho, nos fez concentrarmos nos jovens, com quem trabalhamos e iremos trabalhar nas escolas, uma vez que eles são o fermento de nossa sociedade, em todos os fatos e acontecimentos passados e atuais, em que através deles é que surgem as mudanças e alterações sociais, radicais e profundas. Como é amplamente reconhecido, o planejamento de uma sociedade, em grande medida, passa pelo conhecimento das capacidades intelectuais de uma geração - daí, a importância e o suporte que os jovens podem e devem dar. E são essas aspirações e expectativas dos jovens, em querer avançar em seus conhecimentos, bem como em rever uma sociedade capitalista como a nossa, é que seu ingresso, bem como o do adulto na universidade constitui uma das visões norteadoras, de maneira a conduzir um estudo de como a universidade apresenta seu contexto acadêmico a essa clientela. Esta investigação pretendeu contribuir no aperfeiçoamento da visão crítica das deficiências estruturais, que muitas vezes transformam o que acontece no presente em problemas futuros (ALMEIDA et al, 2003).

Segundo a LDBEN 9394/96 em seu capítulo IV, Da Educação Superior, art. 43 - “A educação superior tem por finalidade:... II - formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Seguramente a LDBEN 9394/96 define sobre as responsabilidades de formação e de



inserção social do jovem estudante, o que consequentemente implica uma responsabilidade maior das Instituições de Ensino Superior em favorecer ambiente de adaptação ao estudante. Baseando-nos nessas afirmações da legislação, com estudo voltado ao ensino superior, defendemos a relevância dessa temática, colaborando para um futuro melhor.

Entrar para o ensino superior, ao jovem vindo do ensino médio, representa uma série de mudanças em sua vida de estudante, em um ritmo diferente, no qual terá de contar com suas próprias características de desenvolvimento e com os apoios desse novo contexto. Ao sentir-se fora de casa, e com autonomia (ou não) para responder às exigências sociais dessa nova realidade, faz com que enfrente situações de dificuldade advindas dessa transição. Isso poderá refletir, em alguns estudantes, níveis moderados de *stress* ou, em outros, estados de crise adaptativa. Diante disso, o estudante às vezes se sente “perdido”, ao lidar com esse novo contexto acadêmico, em que procura vivenciar cada situação como nova. Nessa mudança estrutural, presumimos recomposições sociais que aos poucos deverão ocorrer. Assim, os mecanismos adaptativos de cada jovem se refletem com diferenciação, ou seja, conforme seu nível de maturidade psicológica.

Essa proposta advém não só da constatação de uma lacuna nessa área, como também de uma trajetória pessoal em buscarmos identificar a realidade vivida pelos estudantes universitários numa visão mais consistente sobre o tema, por meio de suas percepções e representações estudantis, ao verificarmos, no Brasil, escassez de investigações nessa área. Mediante a representação dos estudantes da educação superior, se tornou possível nos envolvermos com essa temática, como forma de contribuir para o desenvolvimento de medidas promotoras de sucesso e para os resultados de uma real inclusão dos estudantes no contexto científico, a fim de que possamos assegurar as condições de desenvolverem competências e habilidades em âmbito acadêmico.

Normalmente, supomos que os estudantes primeiroanistas, dado o nível de desenvolvimento esperado, serão capazes de gerir, por si próprios, os desafios com os quais se deparam. No entanto, os objetivos de desenvolvimento dos estudantes não aparecem devidamente explicitados nas práticas das instituições de ensino superior, mas, sim, em âmbito de desenvolvimento pessoal do estudante, e isso pode ser considerado como um indicador importante em sua adaptação universitária. Ao



buscarmos nas representações dos estudantes as dificuldades de adaptação a partir de suas percepções, o que constituiu o principal objetivo desta investigação, ao mesmo tempo procuramos verificar mudanças que poderiam ocorrer para facilitar sua vida estudantil. Desse objetivo principal foram traçados os objetivos específicos, e, para alcançá-los, fomos delineando em: 1. Ensino superior na universidade pública; 2. Perfis sócio-demográficos dos estudantes; 3. Representação da Universidade pelos estudantes; 4. Mudanças que poderiam ocorrer na universidade; 5. Resultados e discussões; 6. Considerações Finais.

Ao transformar esses itens em questões para entrevista e questionário, procuramos responder, no decorrer deste estudo, à problemática em questão, por meio da representação e percepção dos estudantes, ao realizarmos estudos que permitam tipificar vivências universitárias. Além disso, as orientações relativas aos objetivos levantados constituem um dispositivo promotor na condução da investigação.

Para o embasamento teórico deste estudo, contamos com contributos de investigadores que pesquisam ou pesquisaram acerca de nosso objeto: representações sociais, educação e emancipação, diversidade na universidade, vivências acadêmicas e outros.

Nesse estudo, buscamos uma abordagem sobre o *locus* da investigação contemplando a cidade e a universidade, visando demonstrar o ensino superior na universidade pública, centralizando-nos na caracterização do ambiente em si, com os perfis sociodemográficos dos estudantes, incluindo a representação da universidade pelos estudantes e, dessa forma, conduzir o trabalho.

Mediante postulados dos estudantes quanto às mudanças que poderiam ocorrer na universidade, ocasionou-nos o repensar sobre a realidade atual em que vivem. Ao partir para os resultados e discussões, iniciamos com caracterização desses jovens, a instituição que frequentam, continuando com professores e serviços acadêmicos. A parte referente às considerações finais aponta a que chegou o estudo, sua limitação, proposição e ao que pensamos poder vir a ser algum percurso a ser explorado em investigações futuras.

Essa trajetória suscitou averiguarmos se a universidade conseguiu atender aos anseios e às expectativas dos estudantes primeiroanistas, referindo-nos à adaptação,





principalmente de estudantes de camadas menos favorecidas da população brasileira, que ainda constituem um grande desafio para as universidades.

## **2. Ensino superior na universidade pública**

O ensino superior na universidade pública compondose de cursos de graduação nas áreas das Ciências: Humanas, Sociais, Biológicas e da Saúde, Exatas e Tecnológicas e outras mais, com pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado), realizando pesquisas através das agências de fomento CAPES/CNPQ, porém encontra-se prejudicada diante dos sucessivos cortes orçamentários e das reduções das quotas de bolsas de estudo a docentes e pesquisadores das universidades.

Diante desse quadro, vivem ainda outros momentos de grande desafio, recebendo atualmente enorme quantidade e diversidade de alunos. Esse novo público traz outras expectativas e impõem outras exigências à universidade e ao ensino, o que nem sempre é devidamente atendido pelos professores e serviços, exigindo políticas efetivas de igualdade de oportunidades, direcionadas não apenas ao momento do acesso, mas, sobretudo estendendo-se à frequência e ao sucesso acadêmico.

Ferreira, Almeida e Soares (2001), no trabalho sobre a adaptação do estudante do 1º ano na universidade e no curso frequentado, adotam uma perspectiva desenvolvimentista, que poderá vir a ser enquadrada nas práticas universitárias, tendo em vista, inicialmente, o estudo da influência dos contextos de vida, no desenvolvimento psico-social e no sucesso acadêmico desses jovens. Propõem, como objetivo, analisar as vivências acadêmicas, procurando avaliar as dimensões pessoais, interpessoais e contextuais da adaptação e do sucesso acadêmico.

Esses investigadores apresentam em sua discussão:

Em nossa opinião, a educação universitária deve promover o desenvolvimento de competências acadêmicas, cognitivas e pessoais. Estas competências devem ser promovidas através de actividades curriculares e extracurriculares, tendo em vista a preparação dos alunos para a vida activa, considerando as coordenadas histórico-sócio-culturais e geográficas em que vivem (FERREIRA et al, 2001, p. 8).

Além dessa opinião, os autores continuam a evidenciar, nesse mesmo sentido, que a universidade deve encarar o “sucesso acadêmico dos seus estudantes para além



dos resultados obtidos em cada disciplina, devendo tomar isso em consideração desde o 1º ano dos seus cursos”(FERREIRA et al, 2001, p. 8). Esses mesmos autores enfatizam que reduzir o sucesso acadêmico dos estudantes à suas classificações curriculares resulta, muitas vezes, em desenvolver apenas competências nos alunos em reproduzir informação, o que conduz a enfatizar pouco sua preparação para que possam, no futuro, inserirem-se em ambientes profissionais e sociais. Sendo assim, esses autores nos direcionam a iniciarmos com o sócio-demográfico dos estudantes, como base para conhecimento individual e imprescindível na condução de sua formação.

### **3. Perfis sociodemográficos dos estudantes.**

Na especificação dos estudantes, quanto ao sexo, evidenciamos uma expressiva presença feminina na maioria dos cursos, refletindo um processo de feminização da população estudantil, fenômeno que vem se avolumando, no Brasil. A dominância das jovens no conjunto dessa amostra constitui um dos elementos mais marcantes nesse processo de feminização, configurando-se no universo destes estudantes evidente constatação sobre a predominância de 60% das estudantes femininas e de 40% dos estudantes masculinos.

Essa diferenciação pouco aparece ao considerarmos a distribuição segundo a idade, ao observarmos uma equiparação entre os dois sexos. No conjunto, verificamos serem alguns rapazes jovens, e outros com representação etária um pouco mais avançada (os dois sexos se distribuem quase que nas mesmas idades, porém os de mais idade são todos do sexo masculino). Talvez possamos ver aqui a existência de diferenciação mais reforçada ao considerarmos, com relação à escolarização, devido ao fato de se articular sexo/idade, de modo a possibilitar o reflexo de trajetórias de sucesso das jovens estudantes em seu percurso anterior de escolarização, tanto no ensino fundamental como no médio.

Verificamos que, por escala etária, a grande concentração correspondeu às idades de 17 e 18 anos, evidenciando, quanto a esse indicador, presença significativa de



uma população de jovens a buscar pelo ensino superior. Um aspecto que certamente não é alheio à maioria que ascende a esse tipo de ensino é a consciência de ter um percurso escolar menos elitista, porém correspondendo ao aumento das oportunidades futuras da vida social, ou seja, a profissão.

Essas dimensões básicas de caracterização sócio-demográfica dos estudantes da licenciatura e do bacharelado, reportadas ao sexo e idade, nos esclarecem sobre o público que temos em nossas universidades, com informações sobre alguns aspectos de suas condições sociais. No entanto, para adequarmos seu significado social, necessário se faz não as considerarmos isoladamente, porém como indicadores, dentro de um sistema de propriedades caracterizadoras (espaço social, posições sociais) de cada indivíduo ou grupo. Para tanto, evidenciamos analisar sobre as habilitações e profissões dos estudantes. Nesta análise das habilitações dos estudantes, pudemos observar que apenas um estudante é habilitado e atuando na profissão. Alguns jovens, mesmo sem habilitação específica, já exercem profissões mais simples, demonstrando, desde cedo, um enfrentamento da seletividade social no acesso profissional e, uma maioria de jovens sem iniciar, ainda, no mercado de trabalho.

Frente a esse postulado, pudemos verificar o início da luta dos jovens estudantes com desigualdades de recursos, que dão à estrutura do espaço social sua configuração básica, a qual pudemos pressupor ainda ser caracterizada pela necessidade de um curso superior que irá favorecer suas condições sociais de existência.

#### **4. Representações da universidade pelos estudantes**

As representações são formas de conhecimento cotidiano, de senso comum, diferentes do conhecimento científico ou acadêmico. São nomeadas por Moscovici de “teorias, ‘ciências coletivas’ sui generis, destinadas à interpretação e elaboração do real” (2011, p. 50). E para melhor entendermos, sobre as representações da universidade pelos estudantes, tomamos como referência as variáveis: formas de organização do ensino superior, trabalho desenvolvido pelo professor/aprendizagem do estudante, avaliação na universidade e estruturas e serviços. Essas variáveis permitiu-nos



identificar algumas irregularidades, as quais fornecem indicações relevantes, voltadas às práticas pedagógicas, às estruturas e serviços oferecidos pela universidade, a que são submetidos os estudantes, focando também o início de suas trajetórias de vida acadêmica, o que evidenciou como está ocorrendo a adaptação universitária.

#### 4.1. Formas de organização do ensino superior

As formas de organização do ensino superior funcionam com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional que atuam na produção das ideias, modos de agir, práticas profissionais dos professores; e de outro, os professores são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, formulação do projeto pedagógico-curricular, atuação nos processos de gestão e tomadas de decisão. Há, portanto, uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional do ensino.

**Diante disso, as** representações dos estudantes, designando ideias e concepções que fazem sobre essa realidade, demonstraram sua percepção na organização do ensino, considerando a estrutura e a dinâmica organizacional com boa aceitação nos modos de agir e práticas profissionais dos professores. Essas ideias e concepções dos estudantes estão em consonância no que se refere serem os professores participantes ativos da organização, em especial na atuação da gestão e tomadas de decisão, o que não deixa de os atingir. Sendo assim, o predomínio maior das falas dos estudantes incidiu serem as práticas profissionais dos professores voltadas ao ensino organizado em vasto campo de conhecimentos, proporcionando aprendizagens na construção e produção de novos conhecimentos, incluindo a pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, importa assinalar que, sendo maioria, os estudantes oriundos de meios sociais menos elevados, tanto culturais como profissionais, a passagem pela universidade significa uma aquisição elevada de conhecimentos na área científica, que permite conquista de posição social acoplada à possibilidade futura de posição profissional mais qualificada.

*"A universidade, além do conhecimento, favorece uma base de qualificação ao estudante, proporcionando-lhe o ingresso nas empresas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da região"* (estudante do primeiro ano do curso de Ciências



Contábeis). Essa percepção, particularmente significativa, reflete, em parte, a formação do curso frequentado, em que os estudantes visualizam, no curso, uma preparação para a vida social, em consonância com as formas de organização do ensino e os significados específicos que representam para eles o trabalho e a profissão qualificados.

Enfim, o conjunto de estudantes das licenciaturas e bacharelado, a forma como pensam a organização do ensino, como reinterpretam seu contexto e preveem positivamente seus destinos sociais é uma trajetória que envolve a organização do ensino superior.

#### **4.2. Trabalho desenvolvido pelo professor/aprendizagem do estudante**

Nesse início da vida estudantil, conhecer os contextos em que se formam suas opiniões permitiu-nos avaliar a presença e a importância do trabalho realizado pelos professores universitários direcionado à aprendizagem dos estudantes. Conhecer o trabalho dos docentes mediante as opiniões e representações dos estudantes, são tomadas de posição que visam apenas o lado profissional e educacional, comprovando se houve aprendizagem.

Com as perguntas: O que você pensa dos seus professores? O que você pensa dos planos de ensino de seus professores? Como você vê sua aprendizagem?, pretendemos identificar e avaliar diferentes níveis de formação e de opinião dos estudantes. Inicialmente, uma maioria dos estudantes elogia os professores, o trabalho que desenvolvem, sua competência e capacidade em transmitir o conteúdo em sala de aula. Mostraram-se satisfeitos por terem como professores: mestres e doutores. Outros estudantes consideram não obterem melhores aprendizagens devido a alguns professores não conseguirem transmitir o conteúdo, não permitindo que aprendam. Afirmam que poucos professores fazem restrição quanto a serem mais humanistas; alguns faltam às aulas; a forma como transmitem o conteúdo é muito técnica, tudo isso dificultando a aprendizagem dos estudantes.

Em Ezcurra (2005):

Así, por un lado algunos expresan juicios notablemente positivos sobre los docentes en su conjunto, cuyo desempeño es muy apreciado. En efecto, manifiestan



que los profesores tienen muy buen trato, que facilitan las preguntas y, en general, la participación, que enseñan bien, que se ocupan del aprendizaje (p. 128).

Essa autora argentina demonstra, em seu trabalho, a representação de alguns estudantes universitários que são favoráveis ao trabalho docente; porém, nem todos o são. Em nosso meio universitário, ocorre o mesmo, com a representação dos discentes. A maioria elogia o trabalho docente, há os que consideram o professor como formador e outros que afirmam que os professores não se preocupam com sua aprendizagem, o que não deixa de apontar divergência significativa. Mesmo sendo minoria, há estudantes que afirmaram não conhecerem os Planos de Ensino dos professores, para acompanhar o conteúdo ministrado por eles; e outros, além de não conhecerem os Planos de Ensino, não se relacionam bem com eles; o que vem acarretar em prejuízo na aprendizagem. Essas pontuações esclareceram que nem tudo está bem, porém, talvez por receio, por não querer denegrir a imagem dos professores, a maioria, sendo de menor poder aquisitivo, mais preocupada com seu futuro profissional, preferiu somente elogiar o trabalho docente.

#### **4.3. Avaliação na universidade**

Sabemos que a avaliação na universidade acontece como processo constante nas atividades, entendida pelo estudante como cobrança da sua aprendizagem, detenção e compreensão do aprendido, demonstração da sua criatividade e produção. Entende que ao se submeter à avaliação, ele deverá conjugar sua parte teórica com a parte prática demonstrando seus saberes de acordo o tipo de avaliação a que se submete. Considerada desta forma, os estudantes foram questionados sobre a avaliação com a pergunta: Você está satisfeito com os tipos de avaliação dos professores?

A maioria dos estudantes responderam sim e demonstraram satisfação com as avaliações usadas pelos professores - pontuando que, mesmo sendo rigorosas impulsionam os estudantes a se esforçarem mais e a terem mais responsabilidade, o que irá levá-los a melhorarem nos estudos. Afirmaram que os professores possuem diferentes formas de avaliar, oferecendo mais oportunidades em poder demonstrarem o que aprenderam. São tipos diferentes, porém, comuns: provas, avaliações individuais e



grupais, seminários, conceitos a serem elaborados, pesquisas e produções, e questões de ordem prática sem envolver perguntas e respostas.

Ao analisar essas falas e de acordo com as avaliações realizadas pelos estudantes, reportamo-nos a entender junto a afirmativa da Chueiri (2008), que a função da avaliação, como concepção classificatória, como instrumento de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se realmente houve aquisição de conhecimento pelo estudante. Diante dessa lógica, a posição do educador se direciona na coragem em assumir sua própria titularidade e autonomia, ao definir o que vale em avaliação.

Baseando-nos na afirmativa da autora e nas falas dos estudantes percebemos que as avaliações ainda se realizam, em sua maioria, como instrumento de classificação e regulação do desempenho do acadêmico, ainda com pouco alcance da concepção qualitativa.

Também há que se considerar a implementação de políticas educativas, aliadas a uma atuação pedagógica que esteja atenta a conflitos, contradições, fragmentos, vozes que compõem o universo escolar e que poderão criar novos sentidos à prática avaliativa. Tudo indica que, segundo Mendes (2005), o diálogo, na metodologia do trabalho é condição fundamental, no sentido de melhoras, em que professores e estudantes devem, além de registrarem suas observações e impressões quanto a avaliação, deverão expô-las, no sentido de indicar propostas ou ajustes, a fim de sanar as dificuldades detectadas.

#### **4.4. Estrutura de apoio universitário na representação dos estudantes**

Ao nos referirmos à estrutura de apoio universitário, consideramos os espaços de convívio dos estudantes, ou seja, a utilização da biblioteca, internet e laboratórios da universidade, possibilitando conhecer, através da representação dos estudantes, a atuação desses serviços. Nessa medida, tentamos averiguar, mediante uma análise integrada dessas variáveis, o posicionamento dos estudantes da licenciatura e bacharelado em relação à realidade percebida por eles.



#### 4.4.1. Biblioteca da universidade

No que diz respeito a suas representações e valores, com relação à biblioteca, 20% de estudantes mostraram aspectos positivos, afirmando ser a biblioteca ótima, organizada e com praticidade ao usuário, sendo informatizada e o local que mais admiram. "*Prédio confortável, encontro tudo lá e estou muito satisfeita*" (estudante do curso de Letras/Português).

Nessa mesma representação, houve a apresentação de um resultado que se contrapõe ao anterior, com uma amostra representativa de 80% de estudantes insatisfeitos com a biblioteca, afirmando ser muito carente, com poucos livros para muitos estudantes, sendo necessário fotocopiar os livros. Além do mais, afirmam que a biblioteca não possui livros atualizados em quantidade suficiente para atender a demanda; os atualizados são poucos e, sendo poucos, são utilizados também por mais cursos.

Em relação a essa afirmativa, consideramos esclarecedor buscar no Regimento Geral da Universidade, no Art. 44, "Compete à Diretoria de Documentação e Informações: II. Planejar, organizar, coordenar e controlar o desempenho da Biblioteca e serviços subordinados"(p.12).

Diante desse artigo, percebemos estar essa legislação em desacordo com a realidade constatada, suscitando a preocupação com esse tipo de questão, por parte da maioria dos estudantes, à margem do aproveitamento da biblioteca, ocasionando quebra do princípio da igualdade de oportunidades aos estudantes, entendendo que as diferenças de qualificação iniciam aqui, mediante o poder aquisitivo de alguns acadêmicos, na compra de livros. A maioria não detém esse poder, mas, em se tratando de instituição pública, pareceu-nos constituir um princípio secundário, ainda que importante ao ser oferecido a essa população.

#### 4.4.2. Internet e laboratórios da universidade

Quanto à utilização da internet na universidade, 40% dos usuários manifestaram-se satisfeitos em poder utilizar a internet, disponibilizada aos estudantes





que já possuem seu próprio *notebook*. Há 35% de estudantes que declararam haver utilizado somente uma vez o laboratório de informática, por serem poucos os computadores do laboratório, afirmando ainda ser lenta a internet, por isso poucos retornam; e outros 23% estudantes não conseguiram obter acesso à internet; também há os 2% de estudantes que não usam, não sabem usar, mas sabem que é necessário fazer o curso.

O não funcionamento dos laboratórios, específicos para cada curso, ocasionou também insatisfação aos estudantes, afirmando que faltam materiais, não há manutenção nos equipamentos existentes e, mesmo assim, alguns deles ainda funcionam precariamente.

Esse conjunto de dados, tão expressivos, justificam o fato de os jovens se sentirem prejudicados, por não poderem usar os computadores, com conexão à internet, uma vez que a universidade oferece quantidade insuficiente. Um agravante ainda maior consiste no fato de 2% dos estudantes não saberem usar o computador, com pretensão a fazer um curso de computação. Isso configura uma trajetória educacional estacionária, não somente dos que não sabem, mas também há o agravante dos 58% que sabem, porém são impedidos de fazerem o uso virtual, por serem poucos os computadores existentes nos laboratórios de informática da universidade.

Diante do exposto, busca-se respaldo na legislação específica da Instituição, mediante o Estatuto da Universidade, Art. 4º - "Para consecução de sua finalidade, a Universidade tem como objetivos: ... III. Incentivar a comunidade no desenvolvimento da pesquisa e da produção científica;"(p. 2).

Primeiramente vamos entender que dessa comunidade os discentes fazem parte, e são orientados na realização de pesquisas, com produções; sendo um dos quesitos fundamentais da pesquisa a utilização da internet e do laboratório. Esse Estatuto, valorizando a pesquisa e a produção, em um sistema sensível aos problemas sociais, tende a concordar com o critério de justiça social, que pretende, ainda, valorizar a atuação dos discentes, porém lhes oferece pouco suporte *on-line* e laboratorial, para o desenvolvimento na pesquisa, criação e produção, em âmbito universitário.



## 5. Mudanças que poderiam ocorrer na universidade

As mudanças que poderiam ocorrer, conforme a representação dos estudantes, na parte de relacionamento docentes/discentes, os estudantes opinaram que deveria haver mais interação entre eles e os professores, para que não haja interferência em sua aprendizagem. Também nas falas dos estudantes percebemos que as avaliações, em sua maioria, se realizam como instrumento de classificação e regulação do desempenho do acadêmico, ainda com pouco alcance da concepção qualitativa, a qual, através do diálogo, poderão se criar novos sentidos à prática avaliativa.

Em se tratando ainda de mudanças que poderiam ocorrer, a maioria dos estudantes apontou a necessidade de aquisição de mais livros para a Biblioteca, de acesso à Internet, de manutenção dos laboratórios, e de maior divulgação, por meio dos professores, dos projetos de pesquisa, para que possam participar mais. Ao retomar essas possibilidades, o presente trabalho dá-nos indicações das maiores porcentagens de insatisfação acadêmica que se apresentam em dois itens: um com 80 % em relação à biblioteca; outro relativo à internet e laboratórios, com 60%.

Alguns estudantes (40%) apontam que poderia haver aumento no número de computadores dos laboratórios, mais laboratórios específicos para cada curso e manutenção dos laboratórios existentes.

Durante a realização da pesquisa, percebemos certa timidez na maioria dos estudantes, talvez por sua origem, com receio de usarem sua representação e se prejudicarem no futuro, uma vez que a universidade, para eles, representa um grande avanço em seu futuro profissional. Contudo, observamos que a maioria desses estudantes demonstraram formas desejáveis de organização social, em que as oportunidades de vida e o reconhecimento social não sejam determinados por diferenças de condição social, mas, sim, por igualdade de oportunidades.

## 6. Resultados e discussões

Além de um nível de exigência acadêmica com o qual não estavam acostumados, os participantes desta pesquisa não descreveram estas experiências, em



geral, como situações com as quais não conseguissem lidar ou tolerar, embora tenham sido referidos sentimentos de solidão, de insatisfação com alguns professores, e com o funcionamento dos serviços da universidade. Assim sendo, as experiências relatadas parecem refletir, em seu conjunto, um leque de possibilidades que são mais ou menos comuns à maioria dos estudantes universitários, em que observamos ser o ingresso na universidade composto de uma série de mudanças de caráter mais pessoal aos estudantes.

De um modo geral, os resultados deste estudo indicam que a adaptação à universidade entre primeiroanistas depende de muitos fatores, sendo que alguns deles não estão ligados diretamente ao contexto acadêmico, como o fato de o estudante morar com a família ou não. Apesar disso, o contexto universitário tem um papel importante a desempenhar no processo de adaptação à universidade. É essencial, no início do curso, além de prover informações de qualidade aos ingressantes relativas à vida acadêmica, dar também apoio efetivo através de um setor que possa proporcionar ao aluno usufruir corretamente, e sem dificuldades, dos benefícios que a universidade oferece, especialmente nas primeiras semanas, após o ingresso (por exemplo: apoio psicológico, obtenção de documentos, procedimentos de matrícula, uso de bibliotecas, restaurante universitário, localização das unidades e serviços, normas da instituição, etc).

Os resultados e discussões aqui apresentados nos mostraram, na representação e percepção dos estudantes, algumas das dificuldades de adaptação. Por serem iniciantes e jovens, com maioria feminina, notadamente de origens sociais mais carentes, confirmam que, apesar de tudo, ainda há luta por uma adaptação na universidade.

## **7. Considerações Finais**

Diante do quadro geral deste artigo, as principais representações apontadas pelos estudantes da licenciatura e bacharelado sinalizaram para uma realidade que lutando se consegue a adaptação na universidade, uma vez que vale a pena registrar ser a maioria de estudantes jovens em idade e quase toda ela feminina, pressupondo estarem saindo do ensino médio e com oportunidade de um ambiente diferente, porém promissor.



Por ser essa pesquisa limitada a alguns cursos, não nos permitiu poder caracterizar situações de pré-abandono de curso. De toda forma, novas pesquisas são necessárias para explorar de modo mais aprofundado esse aspecto, como também os aspectos envolvidos na adaptação à universidade evidenciados neste estudo. O fato da maioria dos entrevistados não terem relatado insatisfação ou dificuldades acentuadas, talvez seja decorrente ser a maioria de origem social mais carente, sendo o ingresso na universidade o início de ascensão social, entendendo ser preferível se calarem, para não se prejudicarem.

Contudo, é muito provável que existam situações de desadaptação severa entre os estudantes, requerendo futuros estudos que poderão buscar descrever a severidade de alguns problemas de adaptação que porventura existam, tais como depressão, solidão, estresse entre outros, buscando compreender aspectos específicos, pessoais e contextuais, que venham a dificultar a adaptação à universidade.

De uma maneira geral, os pontos negativos apresentados, tanto os que se referem à instituição, como aos professores, a avaliação e serviços acadêmicos, mesmo se tratando de minoria, são inferenciais, pois descrevem autopercepções de realidades pessoais, e que deverão ser consideradas, independentemente das características de cada estudante, considerando que algumas variáveis do contexto acadêmico são suficientemente importantes por si próprias.

Em particular, esses resultados nos trazem alguns elementos inovadores, contestando a ideia de que nem tudo estaria transcorrendo da melhor forma possível, o que nos leva a ir mais além, em querer propor, através deste estudo, alternativas, ações e/ou estratégias com participação de representantes docentes/discentes. Há que considerarmos que, em outras universidades, já existe o “Atendimento Psicossocial” (FERREIRA, ALMEIDA e SOARES, 2001) aos estudantes iniciantes, como medida promotora de sucesso, visando mais especificamente à adaptação e apoio aos jovens ingressantes e às suas necessidades acadêmicas iniciais. Nessa perspectiva, situamos o direcionar alternativas, ações e/ou estratégias com participação de representantes acadêmicos, no intuito de elaborar planos, programas e/ou projetos em colaboração com um grupo de professores, priorizando as necessidades mais prementes, evocadas pelas representações discentes. Diante disso, ao organizarmos um trabalho universitário,



devemos ter, como ponto de partida, o atendimento aos discentes iniciantes o que irá favorecer o crescimento, sucesso e adaptação dos estudantes primeiroanistas.

## Referência bibliográfica e webgrafia

ALMEIDA, João F. et al (org.), Diversidade na Universidade: um inquérito aos estudantes de licenciatura. Oeiras: Celta Editora, 2003. 266 p.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

CHUEIRI, Mary Stela F. Concepções sobre Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional. Belo Horizonte-MG, v.19, n. 39, jun/abr, 2008, Disponível em: <<http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/AVALIACAO.pdf>> Acesso em 19 out. 2014.

Estatuto. *Legislação da Universidade*. Disponível na Coordenação de Cursos do CCH – Campus sede – Montes Claros – MG, 2004.

EZCURRA, Anam M. Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Perfiles educativos. Buenos Aires: Editorial-IDEAS, XXVII, 107, 118-13, 26 out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf>> Acesso em 22 abr. 2013.

FERREIRA, Joaquim A.; ALMEIDA, Leandro S. & SOARES, Ana P. Adaptação Acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. PsicoUSF, v. 6, n. 1. Jan/Mar 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12082>> Acesso em 15 mar. 2014.

MENDES, Olenir M. Avaliação Formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma P. A. e NAVES, Marisa L. P.(org.) Currículo e avaliação na educação superior. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 180-200

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em Psicologia Social. Brasil: Vozes (trad. Pedrinho A. Guareschi) 2011. 404 p.

Regimento Geral. *Legislação da Universidade*. Disponível na Coordenação de Cursos do CCH – Campus sede – Montes Claros – MG, (Aprovado em 20/12/1999).



## **PROJETO INTEGRADOR E ARCO DE MAGUEREZ: METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR**

Ana Lúcia Costa e Silva

Instituto Máster de Ensino Presidente Antônio Carlos

[anaciacosta@yahoo.com.br](mailto:anaciacosta@yahoo.com.br)

Maria Teresa de Beaumont

Instituto Máster de Ensino Presidente Antônio Carlos

[mariateresa@imepac.edu.br](mailto:mariateresa@imepac.edu.br)

**Resumo:** O ensino superior particular tem passado por transformações constantes, sobretudo dada a necessidade de adequações exigidas nas avaliações externas do Ministério da Educação. Além da infraestrutura física e do corpo docente, a organização didático-pedagógica dos cursos tem demandado uma reflexão permanente e vasta. Por isso, elementos como aulas, conteúdos, recursos e avaliações discentes se tornam objeto de reflexão daqueles que vivenciam, muitas vezes não sem dúvidas e anseios, os processos de ensino e aprendizagem. Nesse trabalho, apresentamos um desses aspectos, o do uso de metodologias ativas de aprendizagem, sob a ótica de alunos ingressantes em um curso de licenciatura de uma Faculdade privada no interior de Minas Gerais. Com o intuito de acompanhar a implantação do Projeto Pedagógico de Curso modificado no ano de 2016, as questões que nortearam a pesquisa versaram sobre o uso da Metodologia da Problemática com o Arco de Magueréz no componente curricular denominado Projeto Integrador. As subquestões decorrentes foram respondidas pelos alunos em um questionário e os resultados mostraram um caminho promissor no sentido da construção de habilidades como autonomia, produção de conhecimentos, reflexão, criatividade, ética, respeito à diversidade cultural e responsabilidade social.

### **1 INTRODUÇÃO**

Os quatro últimos anos de nossa prática docente no ensino superior particular têm sido objeto de uma revisão constante nos papéis desempenhados por professores e alunos,



nos conceitos de ensino e de aprendizagem, na metodologia das aulas, nos conteúdos programáticos, nos recursos utilizados, sobretudo no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), na avaliação da aprendizagem dos alunos e nas conexões existentes entre todas essas dimensões. Essa revisão tem sido motivada por fatores internos, tais como mudanças nas metas e objetivos traçados pela equipe de gestão da IES e externos, sobretudo pela avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cujos resultados negativos, forçosamente, obrigaram a todos a encontrarem soluções para os problemas evidenciados nos relatórios.

Dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi alterado em seus objetivos, perfil do egresso, matriz curricular, estágio supervisionado e uso das TICs, tanto em 2012 quanto em 2016. A avaliação, apesar de não constar alterada no PPC, tem sido modificada por vários professores, em diversas turmas. Um dos pontos de partida das discussões que propiciaram as mudanças, foi o entendimento sobre o perfil dos alunos que chegam ao ensino superior particular, nos últimos anos e aos melhores métodos a serem adotados para que a aprendizagem ocorra. A esse respeito, os estudos sobre metodologias ativas, iniciados em 2011, foram tema de encontros de aperfeiçoamento docente continuado e resultaram, em 2015, em uma salutar visita a uma Faculdade paranaense.

Tais estudos nos levaram a implementar metodologias ativas de aprendizagem, uma delas denominada Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez, implantada no PPC de 2012 e a outra, denominada Projeto Integrador (PI), implantada no PPC de 2016. Na verdade, o PI I foi realizado como disciplina curricular no primeiro semestre letivo de 2016 e a metodologia adotada para o desenvolvimento dos projetos integradores dos diferentes grupos de alunos, foi a da Problemática com o Arco de Maguerez. Apresentamos, nesse trabalho, uma avaliação sobre o PI, na busca por compreendermos: a) em que medida o Projeto Integrador cumpre os propósitos a que se destina, como metodologia ativa de aprendizagem, sob a ótica dos alunos? e b) a Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez, considerada uma metodologia ativa de aprendizagem, se mostra adequada para a confecção dos projetos integradores sob o prisma dos alunos?



Com o intuito de acompanhar a implantação do PPC de 2016, sobretudo visando ao aprimoramento do PI, entregamos um questionário para os alunos da turma do 1º período do curso de Pedagogia, cursistas da disciplina Projeto Integrador I, ao final do primeiro semestre letivo. O instrumento foi respondido por 46 dos 57 alunos matriculados na disciplina (81,0%), que estavam presentes no dia proposto para a apreciação. Os alunos foram solicitados a preencher o questionário pela professora de uma outra disciplina do curso e não pelas docentes que ministraram o PI, sem terem sido comunicados, previamente, que haveria esse convite. Sua colaboração foi feita sem identificação, a fim de que fizessem um exame do PI de maneira livre e espontânea.

As questões versaram sobre o protagonismo assumido pelos alunos sobre seu aprendizado; a adequação da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres para confecção dos projetos do PI I; o aprendizado adquirido em cada uma das etapas do Arco; a necessidade de uma sexta etapa a ser acrescentada ao Arco; o alcance dos objetivos do PI I e sugestões para aprimoramento desse componente curricular. As respostas trouxeram elementos que nos permitem avaliar positivamente tanto o uso do Projeto Integrador quanto da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres como metodologias ativas de aprendizagem, cabendo adequações que serão propostas ao longo dos próximos semestres do curso.

## 2 DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Uma das características mais evidentes, dentre as metodologias ativas de aprendizagem, é mais difícil de se verificar no cotidiano das salas de aula diz respeito ao deslocamento dos papéis desempenhados por professores e alunos. Do professor se espera que ensine, muitos o entendem como um detentor de conhecimentos, dada sua formação e experiências e dado o fato de ser um profissional da área em questão. Porém, no ensino superior particular, como se pode ensinar algo a alguém? Ainda hoje o que presenciamos na maioria das turmas, dos diferentes cursos, em nossa IES é uma classe com carteiras enfileiradas, onde sentam-se os alunos que ouvem, com mais ou menos intervenções, a





explicação de um professor, posicionado em frente a um quadro ou à tela de um projetor. Em sua exposição oral, o professor “explica a matéria”, o que significa, muitas vezes, “traduzir” para os alunos os conhecimentos curriculares eleitos por ele a partir do seu próprio estudo, em obras de diferentes autores, estrangeiros e brasileiros. Apesar da imagem simplista dessa descrição não dar conta de quão rica pode ser a interação entre professores e alunos, bem como a aprendizagem alcançada por ambos, as variações não vão longe desse modelo tradicional de ensino que, há alguns anos, vem sendo amplamente debatido.

Em todos os modelos de metodologias ativas, desde os estudos de caso, à sala de aula invertida, os alunos não são entendidos como “apreendedores” dos saberes “transmitidos” pelos professores, mas sujeitos de aprendizagem, para quem o ensino se destina, mas que devem ser capazes de, em uma variedade de oportunidades, discutir, refletir, questionar, ler, pesquisar, indagar, propor e adquirir habilidades e competências solicitadas pelo mundo do trabalho, em sua área de formação profissional. A tarefa do professor, portanto, é a de organizador dessas situações que permitam, aos alunos, aprender. É fato que as circunstâncias permitem a aprendizagem de ambos, pois os professores são frequentemente levados a repensar os seus saberes, quando dialogam com os alunos sobre o modo como esses estão aprendendo e quando acompanha de perto o caminho de aprendizagem traçado pelos alunos, a forma como raciocinam, os erros e acertos que cometem, a tristeza de suas frustrações e a alegria de suas conquistas.

Mas o papel do professor como orientador dos estudos dos alunos, mediador entre eles e os conhecimentos curriculares ou organizador das situações de aprendizagem tem causado angústias e incertezas em muitos professores que ainda preferem repetir os modelos tradicionais de ensino, nos quais transitam com segurança. Da parte dos alunos também não tem sido fácil o entendimento de que saem do papel de coadjuvantes para o de protagonistas. O protagonismo exige esforço, estudo, conhecimentos prévios a serem sondados pelo professor, autonomia, confiança, entusiasmo, curiosidade, interpretação, comparação, análise, síntese, em suma, uma série de quesitos e habilidades lamentavelmente ausentes em grande parte dos alunos ingressantes no ensino superior particular, na atualidade. Além disso, acostumados ao modelo tradicional, os alunos



ingressam no Ensino Superior com a expectativa de que encontrarão professores que “deem aula” e estranham quando mais do que “receber informações” são colocados para agir em busca delas, relacioná-las, analisá-las, dentre outras tarefas descritas pelas metodologias ativas.

Dessa forma, permanecem ambos, professores e alunos, exercendo seus “velhos” papéis, distantes da necessária atitude inovadora para que as metodologias ativas sejam implantadas em sala de aula. Mas ao serem submetidos a uma disciplina que os levou a observarem seu entorno social, definirem um problema de estudo, estudarem-no teoricamente, criarem e executarem uma ação prática, 75% desses alunos consideraram que exerceram o papel de protagonistas em seu aprendizado. Apenas 3% consideraram que não e 22% consideraram que exerceram esse papel parcialmente. Ponderamos ser necessário insistir nas tentativas, pois que a pura e simples retenção de informações não colabora para que os alunos saiam da condição de “expectadores do mundo” (BERBEL, 2011, p. 25).

### 3 DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO USANDO O ARCO DE MAGUIERZ

A Metodologia da Problematização “é uma proposta de ensino, estudo e trabalho que (...) aborda situações cujos temas relacionam-se à vida em sociedade, caracterizando-se como ponto de partida e chegada dos estudos, pelos sujeitos envolvidos.” (PRADO et al, 2012, p.175). No ensino superior, sua escolha permite uma aproximação entre o mundo do trabalho e a formação inicial dos estudantes, durante a graduação, permitindo aos alunos desenvolverem seu espírito crítico, questionador. Nela,

os estudantes são chamados a observar a realidade a fim de elaborar um problema. Em seguida, passam a levantar ideias e suposições para resolvê-lo. (...) O professor (...) fornece as teorias necessárias para o estudo do problema e os estudantes pesquisam para confrontar as hipóteses com as teorias.” (SILVA, 2013, p.32).



Dessa forma é que os alunos se tornam protagonistas do seu aprendizado “até a realização de algum grau de intervenção naquela parcela da realidade, com a finalidade de contribuir para a sua transformação.” (BERBEL, 2012, p. 113). Cabe, ainda, ao professor “assumir uma posição de facilitador do processo de aprendizagem do aluno, proporcionando experiências adequadas e significativas para despertar no aluno uma atitude investigativa de curiosidade perante o mundo.” (PRADO et al, 2012, p.176).

O uso do Arco de Maguerez junto à Metodologia da Problematização foi proposto por Berbel há cerca de quinze anos. Anteriormente, Bordenave e Pereira (1982) “iniciaram seu estudo do Arco para a formação continuada de profissionais já graduados, para prepará-los para a docência.” (BERBEL, 2012, p.112) nas áreas de Agronomia, Veterinária, Zootecnia e Engenharia Florestal. O “Esquema do Arco” é uma metodologia de ensino e aprendizagem criada por Charles Maguerez, um educador francês que, no final da década de 1960 atuou na formação de imigrantes africanos que, desconhecendo a Língua Francesa, precisavam aprender conteúdos específicos do trabalho na agricultura, indústria e minas de carvão e petróleo. O Arco foi assim denominado por partir e retornar para a realidade, pois os trabalhadores precisavam menos de um “saber” e mais de um “saber fazer” que levava em consideração sua experiência de vida. Maguerez dividiu a metodologia em cinco etapas, conforme a figura abaixo:

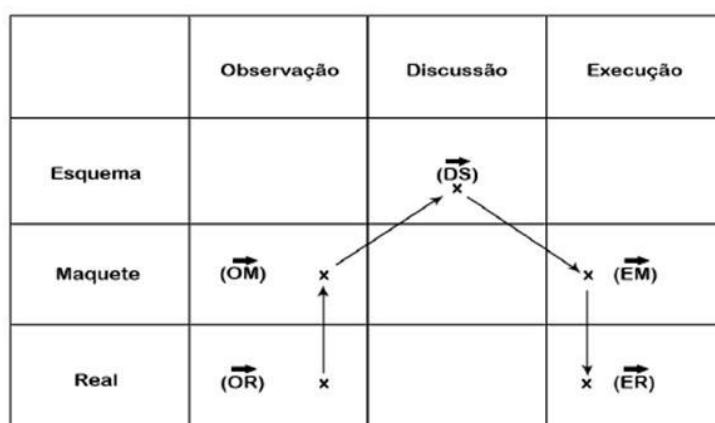


Figura 1: esquema de progressão pedagógica de Charles Maguerez.



Neusi Berbel, professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), adaptou a modificação do esquema do Arco, feita pelo professor paraguaio Juan Díaz Bordenave e passou a usar a seguinte imagem:



Figura 2: Arco de Maguerez utilizado por Berbel a partir de Bordenave e Pereira.

Essas cinco etapas da Metodologia da Problematização usando o Arco de Maguerez, são assim descritas: 1) Observação da Realidade: problema - um grupo de alunos desenvolve um olhar atento sobre a realidade podendo ser utilizadas, para isso, diferentes estratégias, tais como: visitas, filmes, dramatização, reportagens/notícias, discussão em grupo, entrevistas com população e especialistas, dentre outras (PRADO et al, 2012, p.174). Dadas as observações, “os alunos, apoiados pelo professor, selecionam uma das situações e a problematizam.” (COLOMBO; BERBEL, 2007, P.125). Questionados sobre o seu aprendizado nessa etapa, os alunos colaboradores da pesquisa informaram ter tido um aprendizado: excelente (41,0%), ótimo (18,0%), bom (35,0%) e insuficiente (6,0%).

Etapa 2) Identificação dos pontos-chave: refere-se à “escolha do que será estudado sobre o problema, os aspectos que precisam ser conhecidos e melhor compreendidos, para buscar uma resposta ao problema” (PRADO et al, 2012, p.174). Tais aspectos são divididos em duas dimensões: fatores associados ao problema e determinantes maiores do problema. Com relação ao primeiro, os alunos devem identificar “alguns possíveis fatores associados ao problema, como o que estaria



ocasionando a existência do problema, de forma mais direta, naquele recorte de realidade.” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.133), além de buscar “uma maior compreensão da complexidade e da multideterminação do mesmo.” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.125). Com relação ao segundo, os alunos deverão refletir sobre

os possíveis determinantes maiores do problema. São aspectos da vida em sociedade que, de modo indireto, podem influenciar sobre o problema e os próprios fatores já mencionados. São, em geral, aspectos contextuais como políticos, econômicos, éticos, filosóficos, envolvendo valores etc.” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.133).

A respeito de sua aprendizagem na construção dos pontos-chave de seus projetos, os alunos informaram que o aprendizado foi: excelente (28,5%), ótimo (26,0%), bom (37,0%) e regular (8,5%).

Etapa 3) Teorização: trata do estudo teórico sobre o problema, tendo como ponto de partida os pontos-chave da etapa anterior, mas que podem ser alterados, em virtude da necessidade de aprofundamento ou ampliação de outros tópicos. Para Prado et al

Uma teorização bem desenvolvida leva o sujeito a compreender o problema, não somente em suas manifestações baseadas nas experiências ou situações, mas também os princípios teóricos que os explicam. Nesse momento de teorização acontecem as operações mentais analíticas que favorecem o crescimento intelectual dos alunos. (PRADO et al, 2012, p.175).

Os alunos colaboradores da pesquisa responderam que seu aprendizado nesta etapa foi: excelente (30,5%), ótimo (42,0%), bom (19,0%), regular (3,0%) e insuficiente (5,0%).

Etapa 4: Construção de hipóteses de solução: “consiste na elaboração de alternativas viáveis para solucionar os problemas identificados, de maneira crítica e criativa, a partir do confronto entre teoria e realidade.” (PRADO et al, 2012, p.175). Os alunos devem ser estimulados a refletir sobre alternativas criativas e originais de solução para o problema, projetando ideias “que poderão vir a se transformar em ações concretas para solucionar ou dar passos no caminho da solução do problema estudado.” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.135). Nos projetos desenvolvidos pelos alunos, ao longo desse e de semestres anteriores, quando utilizamos a metodologia para a realização do estágio supervisionado, notamos que há uma certa dificuldade dos alunos nesse aspecto,



pois tendem a se preocupar mais em delinear uma solução que poderá ser “aplicada” por eles, do que a pensar em soluções possíveis para os problemas, ainda que eles próprios não as desenvolvam. Na pesquisa, os alunos informaram que, nesta etapa, seu aprendizado foi: excelente (50,0%), ótimo (18,0%), bom (29,0%) e regular (3,0%).

Etapa 5: Aplicação à realidade: a finalidade maior desta etapa é promover, a partir das hipóteses já elaboradas, “uma transformação mesmo que pequena, naquela parcela de realidade” (BERBEL, 1999, p. 6). As hipóteses passarão, portanto, por uma análise dos participantes, para verificar a exequibilidade e prioridade, visando eleger aquelas que poderão ser realizadas para atingir mais diretamente o problema, contribuindo para a transformação da realidade estudada. Esse retorno ao campo definido para as observações e estudos é um momento forte para os alunos, não apenas pelo contato mais estreito com a prática profissional, mas também pelo planejamento e execução de ações, o que lhes permite aprender e desenvolver-se na “construção de novos conhecimentos para transformar a realidade observada (...)” (PRADO et al, 2012, p.175-176). A mudança no papel exercido pelo professor também se evidencia nessa etapa, pois ele deixa de ser “fonte central de informação ou de decisão das condutas, a cada momento (...) Isso requer (...) uma intencionalidade clara e persistente, no sentido da formação, muito mais que da informação, que sempre se faz presente.” (BERBEL, 2012, p.118). Os alunos colaboradores da pesquisa, reconheceram seu aprendizado nessa etapa como: excelente (51,0%), ótimo (17,0%), bom (26,0%) e regular (6,0%).

Finalizada a quinta etapa do Arco de Maguerez, acontece o encerramento da atividade e o aluno retorna para a sala de aula. E, justo nesse momento, ocorreu-nos uma inquietação, não no sentido de questionar a validade ou não da metodologia, mas as consequências dessa intervenção, mediante “aplicação à realidade”. Nesse sentido, nos perguntamos: o que vem depois que saímos de cena? Como fica o cenário problematizado, após a proposta de resolução do problema? Temos como avaliar em que medida nossa intervenção foi positiva ou não? Nos preocupamos em saber se, de fato, o problema foi resolvido? Até que ponto nossa intervenção proporcionou mudanças na realidade pesquisada? Como saber se a intervenção gerou frutos de melhoria? Até que ponto nós conseguimos, sozinhos (como área de formação, conteúdo, projeto) resolver o



que recortamos, elegemos e delineamos como problema? Há mecanismos para acompanhamento dessa realidade que foi questionada e infiltrada para que nossos alunos tenham uma formação de excelência?

Para Berbel e Gamboa,

Partir de uma prática social existente, passar por um amplo processo de reflexão sobre um dos problemas ali detectados e depois retornar para a parcela da realidade da qual o problema foi extraído, com alguma prática, desta vez mais informada, de modo consciente e intencionalmente transformadora, é realmente uma proposta de trabalho ativo, que envolve uma boa dose de reflexão – sendo por isso também crítico – e se complementa com algum grau de transformação da realidade.” (BERBEL; GAMBOA, 2012, p.283).

Porém, sabemos que existem demandas a serem resolvidas, mas neste caso, somos nós, enquanto educandos e educadores, que buscamos a satisfação dessa demanda, a partir de um olhar de fora, de contato com o contexto, em dado momento, e não fazendo parte dele, diariamente. A realidade com a qual colocamos nosso aluno em contato, vem toda junta, pois

as divisões que fazemos são totalmente produzidas. (...) a realidade está junta e nós não estamos juntos, o mais que conseguimos, às vezes, é estar próximos, um ao lado do outro. E o que acontece é que cada especialidade, cada profissão acha que os problemas da realidade são problemas de seu campo. (...) mas acontece que o aparelho científico disciplinar e a condição profissional estão estruturados para isso, para encarar qualquer problema da realidade e estar, em princípio, convencido de que o problema é nosso: de cada um, do especialista, do profissional, (BAREMBLIT, 1994, p.108).

Berbel tem proposto a metodologia como um caminho de ensino e pesquisa rico, porém complexo, o qual demanda esforços da parte dos que a percorrem, objetivando seguir as cinco etapas do Arco de Magueres e alcançar os resultados que suas características apresentam como potencial educativo. Porém, consideramos ser necessário ter clareza que nenhum potencial educativo pode ou deve se sobrepujar às pessoas que dele participam, pois falamos de intervenção em uma realidade vivenciada, produzida por outras pessoas. Fica, *a priori*, evidente, que a proposta é excelente do ponto de vista de formação do educando, mas, e do ponto de vista de quem recebe essa intervenção, como medir essa excelência?



O que se sugere, é um sexto passo para o Arco, já que ele retorna à realidade. Segundo Barembliit, pode-se propor um prognóstico,

oferecendo a implantação de um dispositivo de auto análise coletiva permanente; ou seja, no momento em que saímos da organização, ficará uma disposição e uma instrumentação de dispositivos para que esse coletivo continue fazendo, de forma permanente, o processo de autoanálise e o processo de autogestão que induzimos, que introduzimos (...) nós saímos, e o trabalho continua. (BAREMBLIT, 1994, p. 119).

Esse mesmo autor argumenta que temos que discutir de maneira crítica e ética, o que será feito com o material obtido: se publicaremos, se vamos obter algum tipo de benefício, pois a realidade fica “alheia”, mas nós não podemos ser desatentos a esse movimento.

Incomodadas por esses questionamentos, perguntamos a opinião dos alunos a respeito da inserção de uma sexta etapa, na Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, que visaria determinar se houve modificações significativas no ambiente, em virtude das ações empreendidas pelo projeto. Nesse aspecto, 31,0% dos alunos entendem que sim, 25,0% consideram que não, 19,0% pensam que talvez e 25,0% informaram não saber responder. Compreendemos que, por ter sido a primeira experiência dos alunos com a metodologia, provavelmente, seria necessário maior domínio das etapas e vivência em diferentes situações e contextos formativos para que o índice “não sei responder” não fosse tão significativo.

#### 4 DO PROJETO INTEGRADOR

O Projeto Integrador (PI) foi elaborado pelo conjunto de professores de todas as disciplinas do 1º período do semestre letivo 2016-1. Assim, no final de 2015 foram construídos o regulamento do PI, o plano de ensino e o cronograma de aulas. A intenção inicial era a de que todas as disciplinas participassem bem próximas ao PI, na medida em que cada professor separasse alguns minutos, em suas aulas, para estabelecer conexões entre seus conteúdos programáticos e os projetos dos alunos no PI. No entanto, ainda que





quase todos os professores do semestre tenham dialogado com os alunos a esse respeito, em algum momento, não foi possível estabelecer essa aproximação conforme havia sido planejado. Avaliando o alcance dos objetivos do PI a respeito desse quesito, desejamos saber se a integração entre as diferentes disciplinas possibilitou um aprendizado transversal e multidisciplinar e se foi possível a eles utilizar os conhecimentos teóricos e práticos das disciplinas do período e, também, de disciplinas futuras. As respostas foram que: sim (59,0%), não (3,0%) e parcialmente (46,0%). Para o próximo semestre, o conjunto de docentes que lecionarão no segundo período acataram a sugestão de uma das professoras do PI II para que os alunos relatem, semanalmente, de maneira escalonada, seu aprendizado nas diferentes disciplinas. Dessa forma, espera-se que o próprio Projeto Integrador se encarregue de promover a integração horizontal almejada.

Durante as aulas do PI I, com carga horária de 80h e duas professoras responsáveis pela disciplina, a turma de alunos foi dividida em dez grupos, escolhidos por eles próprios, os quais também definiram a temática de interesse e os locais onde realizariam as observações e intervenções de seus projetos. Oito grupos escolheram o campo “escola”, um escolheu uma Organização Não Governamental (ONG) e um escolheu um hospital, mas com interesses bem variados, tais como: leitura, metodologia de aulas na Educação Infantil, a habilidade de ganhar e perder, espaços de sala de aula, reciclagem na escola, *bullying*, racismo e preconceito, a importância do intérprete de LIBRAS para o aluno surdo e a atuação do pedagogo na brinquedoteca hospitalar. Consideramos as temáticas desafiadoras para alunos ingressantes, o que nos permitiu exercitar uma certa integração vertical no curso, uma vez que temas que ainda serão estudados em semestres posteriores, foram abordados e, em alguma medida, compreendidos, bem no início.

Os demais objetivos do PI dizem respeito a habilidades cujas oportunidades de aprendizagem permitiriam aos alunos construir ou consolidar. O alcance desses objetivos foi avaliado por eles na pesquisa e são apresentados na tabela abaixo:



Habilidades	Sim	Não	Parcialmente
Capacidade de ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema escolhido para o Projeto Integrador	88,0%	0	12,0%
Capacidade de pensar de maneira crítica e criativa, aprendendo a buscar o conhecimento	85,3%	0	14,7%
Reflexão e ação com criatividade, aprimorando a formação acadêmica, colaboradora da futura atividade profissional	85,3%	2,9%	11,8%
Desenvolvimento de perfil investigativo para solução de problemas educacionais que encontrará no exercício da profissão	40,0%	11,0%	49,0%
Exercício de liderança colaborando para tornar-se um empreendedor e um profissional generalista de sucesso	43,3%	16,2%	40,5%
Aprimoramento da forma de trabalhar, sobretudo em equipe, sabendo fazer perguntas, resolver problemas, se comunicando e colaborando para o aprendizado de todos ao seu redor	70,3%	5,4%	24,3%
Trabalho sob pressão, lidar com frustrações e agir com prontidão, mantendo uma estabilidade emocional adequada para si e para todos ao seu redor	54,0%	8,0%	38,0%
Forma ética de agir no mundo e exercício de uma cidadania local e global, respeitando a diversidade cultural e atuando com responsabilidade social	84,0%	3,0%	13,0%

Consideramos que o perfil investigativo e a capacidade de liderança, inicialmente, demandarão maior cuidado dos docentes do PI no semestre seguinte. Entendemos que é preciso esclarecer melhor os alunos sobre a dimensão investigativa do PI, bem como criar estratégias para que mais de um aluno, nos diferentes grupos, ocupe posição de liderança,



a fim de que exerçam essa habilidade tão necessária em qualquer setor de trabalho na área educacional, da docência à gestão escolar. As demais habilidades, consideradas adquiridas com índices superiores a 70,0% mostram que o PI proporcionou aos alunos vivenciar as características das metodologias ativas de aprendizagem, sobretudo no protagonismo do seu papel, o que talvez possa “fazer a diferença” no futuro de sua atuação profissional, em busca da tão almejada qualidade na Educação pública.

## 5 UM DADO FINAL

O índice mais elevado de concordância dos alunos foi obtido quando questionamos sobre a consideração da Metodologia da Problematização usando o Arco de Maguerez como uma metodologia ativa de aprendizagem e sua adequação como estratégia para o desenvolvimento do Projeto Integrador. Nesse quesito, 91,0% dos alunos considerou que sim, 3,0% entendeu que não e 6,0% apreciou que parcialmente. Dessa forma, compreendemos ser produtivo mantermos a metodologia do Arco no PI, ampliando o debate sobre a possibilidade de inserção, ainda que não formal, de uma sexta etapa, dado nosso interesse em obter retorno das instituições que abrem espaço para o diálogo entre teoria e prática que estamos conseguindo estabelecer, inclusive estreitando os laços entre o Ensino básico e superior na formação inicial de pedagogos.

## REFERÊNCIAS

BAREMBLIT, G. F. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

BERBEL, N.A.N.. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1999.

BERBEL, N.A.N. A Metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.35, p.103-120, jan./abr. 2012.



BERBEL, N.A.N.; GAMBOA, S.A.S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez. **Filosofia e Educação**, v.3, n.2, p.264-287, out.2011/mar.2012.

COLOMBO, A.A.; BERBEL, N.A.N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.28, n.2, p.121-146, jul./dez. 2007.

PRADO, M.L. do et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais da saúde. **Escola Anna Nery**, v.16, n.1, p.172-177, jan./mar. 2012.

SILVA, S. Aprendizagem ativa. **Ensino Superior**, ano 15, n.178, p.28-33, jul. 2013.



## UM OLHAR A RESPEITO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ENSINO SUPERIOR DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Edilene Alexandra Leal Soares

Fernanda Borges de Oliveira

Marieles Silveira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

edilene.leal@proace.ufbm.edu.br

fernanda.borges@proace.ufbm.edu.br

marieles.silveira@proace.ufbm.edu.br

**Resumo:** O presente estudo pretende compreender como a prática das relações interpessoais podem influenciar no processo de ensino/aprendizagem dos discentes e, que determinados procedimentos podem amenizar a interação dos envolvidos numa dinâmica que conduza ao bom desempenho no ensino superior. Este nível de ensino não deve ser aquele tradicional, pois mudou-se o perfil dos alunos, as necessidades sociais, econômicas e políticas e, nesse sentido, cabe ao professor entender que a razão da existência da instituição deve-se a presença do aluno. Deixa-se de pensar a universidade como detentora do saber e como simples meio de transmissão de conteúdos e passa-se a vislumbrá-la como ambiente que transforma o ser humano, capacitando-o para a vida, assim como também para as relações interpessoais. Desta maneira, todos compreendem sua responsabilidade social. **Objetivos:** Analisar a importância de discutir as relações interpessoais no âmbito do ensino superior; Instigar aos envolvidos no processo de ensino aprendizagem reflexões acerca das relações interpessoais. **Discussões:** nota-se que existe um colapso no campo educativo - professores/alunos com atitudes ainda na educação tradicional, não respeitando a diversidade, incapazes de lidar com os múltiplos fatores encontrados no ensino superior.

**Palavras-Chave:** Ensino Superior; Relações Interpessoais



## Introdução

O atual ensino superior apresenta mudanças em todos os sentidos, ou seja perfil de alunos, com culturas diversas, professores que adentram na instituição sem a formação pedagógica bem como outros aspectos que na verdade tornaram-se mais evidentes devido a expansão do ensino que ocorreu nos últimos anos. Neste sentido, verifica-se que com a expansão do ensino superior, o panorama trouxe significativas alterações no número de alunos ingressos nesse nível de ensino, assim como de professores, pois para atender essa situação tornou-se fundamental a inserção de mais docentes. De acordo com o Relatório da Secretaria de Educação Superior - SESu (2003-2014) no período de:

[...] 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal (SESu, 2003-2014, p. 20).

Esse crescimento do percentual de matrículas nas universidades nos traz vários questionamentos, como por: exemplo, como ocorre a adaptação desses alunos na vida universitária, se os mesmos estão preparados para lidar com a vida acadêmica, se os professores estão preparados para recebê-los, pois isso representa que haverá uma gama de diversidade cultural, social, política e econômica dos novos sujeitos, assim como isto será trabalhado no complexo e dinâmico mundo acadêmico. Sabe-se que a proposta governamental sobre a expansão do número de matrícula passa por questões políticas, econômicas e sociais que visam atender as demandas da sociedade e do capitalismo. Para corroborar com essa premissa, reportamos à explicação do relatório da Secretaria de Educação Superior - SESu (2003-2014) a respeito da necessidade de expandir as matrículas:

Nos chamados países em desenvolvimento, o fenômeno possui peculiaridades decorrentes da desigualdade regional, da má distribuição



de renda e da baixa escolaridade média da população - recursos limitados para o ensino superior e a pesquisa e dificuldades de acesso e permanência de estudantes na universidade, entre outros. No contexto brasileiro, mais especificamente, os desafios ligados à educação superior podem ser condensados na tríade **expansão, qualidade e democratização**. De acordo com o Artigo XXVI, 1, da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser acessível a todos e baseada no mérito. Como consequência, o ingresso e a permanência na educação superior não admite qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em condições econômicas, culturais e sociais, ou incapacidades físicas. O único critério admissível é o mérito do candidato, o seu esforço e determinação pessoal em integrar a universidade. A garantia da isonomia no acesso e permanência na educação superior é obtida por meio do conceito de democratização. (SESu, 2003-2014, p. 19).

Neste sentido nota-se a importância de trabalhar a complexidade das relações interpessoais nesse ambiente. Não se pode conceber a instituição de ensino superior como o elefante branco em que antes, só tinham acesso os privilegiados componentes da classe elitizada da sociedade. Os professores deixaram de ser os detentores do saber e precisam entender seu papel de mediadores na educação atual.

Para Marques e Cepêda (2012, p. 186)

a entrada de novo perfil de estudantes terá desdobramentos em todas as dimensões da vida social organizada cujo reflexo dentro da comunidade acadêmica “permitirá reformatar seu próprio desenho, já que regiões, atores, valores e culturas diferentes passam a contar com poderosa ferramenta de vocalização – a expertise legitimadora do conhecimento – podendo interferir na agenda da pesquisa, na definição de objetivos da ação universitária, na gestão do conhecimento e da inovação.

Desta forma, a universidade passa a receber alunos com perfis diversos, assim como possuidores de capital cultural que difere de cada um, que contribuirá para o enriquecimento do conhecimento. Contudo cabe perguntar até que ponto essas multiplicidades de valores está na idealização de professores e alunos e vice versa. É imprescindível compreender que a expansão das universidades foi importante para o acesso daqueles que até então não conseguiam adentrar, mas torna-se essencial entender como se processa essa dinâmica no



interior da instituição, como os sujeitos envolvidos se relacionam, como as finalidades de cada um caminha para atender às expectativas de todos e da própria sociedade.

De acordo com o relatório da Secretaria de Educação Superior - SESu (2003-2014) o propósito de expandir o ensino superior no Brasil, possui duas finalidades, ou seja: [...] processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos[...]. (SESu, 2003-2014, p. 19).

Assim, o fundamental é propiciar a todos o direito à educação, [...] sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças. (SESu, 2003-2014 p. 19).

Ao se pensar a universidade explicitada no trecho acima, é oportuno refletirmos sobre o ambiente acadêmico como um lugar em que as experiências compartilhadas são inerentes ao seu meio pessoal, social e familiar. Respeitar as diferenças é um aspecto que pode contribuir para o processo ensino/aprendizagem, pois cada ser é único. Assim, para coadunar com essa assertiva Bondiá (2002) explica que:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular, ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas, pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (BONDIÁ, 2002, p. 27).





Neste sentido, compreender a complexidade das relações interpessoais com o ensino/aprendizagem, torna-se um desafio para a comunidade acadêmica e somado a isso, os diversos problemas de drogas, transtornos psicológicos, stress, violência de várias formas, intolerâncias de raça, gênero, religiosa e outras que são componentes que estão presentes no campo de discussões educacionais e que estão no âmbito universitário - são realidades que tornaram-se partes integrantes do ensino superior. Todas essas interferências, ainda soma-se os embates de relacionamentos que podem interferir o processo ensino/aprendizagem.

A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PROACE da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, através do Serviço de Acompanhamento Pedagógico preocupado com o alto índice de evasão que constitui com retenção e trancamento de matrículas nos cursos de graduação, criou em 2015, o Grupo de Pesquisa **GEIPEC - Grupo de Estudo de Ingresso, Permanência e Conclusão nos Cursos de Graduação da UFTM**. Após, várias reuniões, estudos de artigos que abordavam as categorias - evasão, retenção, trancamento no Ensino Superior foi realizado levantamento bibliográfico sobre os assuntos supracitados e, em seguida apresentação de seminários. A partir desses primeiros passos, elaborou-se projeto que, atualmente encontra-se cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ. Os membros que compõe o GEIPEC são docentes e estudantes dos cursos de graduação em Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Engenharia Química, Licenciatura em Letras, além de técnicos administrativos com formação em Pedagogia, Ciências Sociais e Administração.

Com a estruturação do grupo foi fundamental subdividi-lo em áreas que contemplassem aspectos que corroborassem para as análises dos fatores que estariam diretamente ou indiretamente influenciando a evasão dos alunos. Com isto definiu-se: Dados Institucionais e Análise de Aspectos Estruturais e de Infraestrutura; Aprendizagem do Discente e Ensino e Formação Continuada de Docentes.

As atividades realizadas pelos grupos são reuniões mensais que permitem trocas de informações e discussões de pesquisas desenvolvidas pelos integrantes de cada eixo. Com o intuito de detalhar os trabalhos a serem desenvolvidos, o eixo "Aprendizagem de Discentes" realiza reuniões, estudos de textos e levantamento de dados sobre evasão - retenção/trancamento, acompanhamento pedagógico e sessões de acolhimento e orientação



aos alunos inseridos no Programa de Auxílios da UFTM, previsto pelo PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil.

No primeiro encontro realizado entre os membros da subárea "Aprendizagem de Discentes", cada integrante pesquisou textos que apontaram para os assuntos que estavam correlacionados com a aprendizagem. Desta forma, foram elencadas: aprendizagem e relações interpessoais; dimensão pedagógica e aprendizagem (currículo; avaliação; necessidades especiais; teorias da aprendizagem); fatores contextuais (transporte, educação básica, segurança, saúde, família). Após as discussões, verificou-se que alguns fatos conflitantes surgiam no processo de aprendizagem.

Nota-se que a evasão de discentes da universidade engloba uma série de fatores que precisam ser analisados para em seguida, realizar ações que possam contribuir para mudar o atual quadro. Dentre os diversos motivos que podem ocasionar a evasão, as relações interpessoais encontram-se como um nó que necessita ser discutido e trabalhado com os envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

## **2. Breves apontamentos sobre as relações interpessoais e processo de ensino**

Para Antunes (2003, p. 9) "Relações interpessoais é o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas". A partir dessa assertiva, percebe-se que diante dos diversos enfrentamentos que o ensino superior nos proporciona, cabe pensar a complexidade da dinâmica discente/docente no ambiente acadêmico. De um lado alunos com uma gama de diversidade social, cultural, econômica dentre outras, do outro, professores com espírito conservador, preso à cultura secular de Universidade. Carregamos valores, condutas, crenças que são construídas a partir de relações sociais, familiares e experiências pessoais. Cada um em constante fase de elaboração e ou re elaboração. São vivências únicas, peculiares que cada qual sabe a dor e ou a alegria que estão registradas em suas vidas.



Com isso, Gonçalves (2006) explica que somos seres em constante processo de construção, inacabados e a convivência com as diferenças é que nos possibilitam trocas, mas mantém-nos como seres únicos.

Corroborando com a explicação acima, Guareschi (2002) ratifica que as pessoas se completam quando em contato com as outras e, portanto, na relação professor/aluno um só existi em razão do outro. Antunes (2003), salienta que a instituição de ensino apresenta-se com outra configuração, uma vez que a concepção mudou, pois encontra-se aberta aos diferentes papéis em que professor e aluno precisam desempenhar. Assim tanto discentes quanto docentes trazem bagagens de mundos diferentes.

Com a expansão das universidades, muitos que a adentram, podem não atender às expectativas consolidadas por professores, assim como estes não atenderão às do aluno. A universidade é o lugar que deve preparar aquele que atuará em sociedade, imbuído não só de conteúdos, mas de capacidades que o faça produtivo e atenda aos anseios pessoais, familiares e do país.

Pimenta (2002), salienta que a sociedade contemporânea, traz novas exigências ao corpo docente, forçando-o a romper com os velhos paradigmas, pois há colapso dos valores até então definidos como fundamentais e sólidos na sociedade. As estruturas familiares são outras, as necessidades de alunos não correspondem ao que até então era definido como único, os problemas de saúde, drogas e violência, indisciplina são encontrados nos recintos universitários. Diante desses obstáculos, sabe-se que esses fatores afetam direta ou indiretamente a relação professor/aluno e instituições. Cada qual sofrerá marcas que afetarão suas vidas. Moraes (1994), enfatiza que quando as pessoas se encontram em algum momento da vida, cada qual deixará sua marca e um influenciará ou será influenciada pelo outro.

Pensando a educação, essa contribuição do autor, nos aponta questionamentos e reflexões de como é imprescindível discutir as relações interpessoais. Romper as lógicas socialmente estabelecidas de que a universidade é composta apenas por atores principais - professores e os alunos são simplesmente coadjuvantes. Deve-ser analisada e reavaliada, pois nessa interação, ambos fazem parte do processo ensino/aprendizagem e isto é de interesse de todos os envolvidos, bem como da instância institucional.



### **3. Metodologia**

O trabalho será realizado nos pressupostos da pesquisa qualitativa/quantitativa. Pretende-se primeiramente, realizar um estudo dos teóricos que avalizam a aprendizagem e relações interpessoais como estratégia de análise e concepção interpretativa.

Posteriormente, será realizado procedimento de levantamento, de coleta e organização de um conjunto diversificado de documentos (relatórios, questionários, dentre outros) referentes ao período de março de 2014 a dezembro de 2016. Tais documentos compõem os dados institucionais coletados pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e Serviço de Acompanhamento Pedagógico (SAP) - da instituição compreendido ao período em tela.

Além dos procedimentos referentes à organização e ao exame metódico do material coletado, será feito o levantamento de uma bibliografia de apoio que possa contribuir para o enriquecimento da análise e compreensão das questões relacionadas à temática proposta. Para tanto se faz necessário identificar e selecionar, na literatura existente, aportes significativos, relacionados ao tema e que podem subsidiar a temática pesquisada.

### **4. Universidade Federal do Triângulo Mineiro e alguns resultados sobre a evasão**

Por meio do trabalho bibliográfico inicial do GEIPEC - Grupo de Estudo de Ingresso, Permanência e Conclusão nos Cursos de Graduação da UFTM, foram levantados alguns fatores principais para os motivos de evasão. Nota-se que o aluno, na maioria das vezes traz para si o motivo da desistência. Dentre os fatores para que isso ocorra, destacaram-se problemas financeiros, idade do aluno, falta de motivação, não adaptação à comunidade acadêmica e metodologia de ensino inadequada. Avaliando essas justificativas podemos pensar a evasão não em termos quantitativos, mas considerar quem saiu; qual motivo que o desmotivou; a que aspecto da comunidade ele não se adaptou ou em qual (is) disciplina(s) enfrentou dificuldade. Em alguns casos, estes problemas podem sim ser atribuídos a dificuldades de relacionamento.



Elencar problemas sem refletir sobre seus motivos não contribuem em nada para a formulação de estratégias que minimizem os casos de evasão.

O Serviço de Acompanhamento Pedagógico (SAP) da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) realiza, semestralmente, sessões de acompanhamento pedagógico que tem por objetivo conhecer, acolher e acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos atendidos pelo programa de auxílio estudantil

Para cumprir a tarefa, optou-se em criar oficinas lúdicas como forma de aproximar-se mais do aluno buscando interpretar os problemas ou dificuldades que motivem as reprovações e buscar meios de superação. Os encontros são um espaço para os alunos discutirem interferências negativas na aprendizagem e durante esses momentos foram levantados alguns fatores, como: sobrecarga de atividades, metodologias de ensino e avaliação, dificuldades de adaptação e interação com a comunidade acadêmica, além de problemas de saúde. Os alunos elogiaram a iniciativa, pois trata-se de um momento no qual ele expõe suas dificuldades, fragilidades, tensões. Contudo, sabemos que mais estratégias eficazes precisam ser pensadas.

Sendo que estes alunos atendidos são aqueles que tiveram um alto número de retenções, vê-se nesse aluno uma possibilidade de futura evasão. Geralmente, os conceitos de trancamento e retenção estão sempre interligados ao conceito de evasão. Tanto Campello, Lins (2008) quanto Baggi, Lopes (2011), preveem a evasão na ocorrência desses dois eventos.

Baggi, Lopes (2011) sugerem uma “reflexão mais sistemática sobre avaliação e evasão, para ampliar caminho de propostas e projetos de combate à evasão consolidando atividade de ensino associadas ao campo de currículo dos cursos” (p. 371). Tendo em vista que a evasão tem razões específicas em cada instituição, o seja, após a avaliação dos motivos, específicos em cada instituição, deve-se pensar estratégias que possam minimizar as causas das retenções, trancamento e evasões.

Segundo pesquisa realizada pela Pró-Reitoria de Planejamento da universidade, no período de 06 de abril a 13/5/2016, em que alunos dos cursos das áreas humanas, exatas e saúde participaram, correspondendo a um percentual de 48,52% respondentes, 37,15% já pensaram em evadir. Entre os motivos, 50% dizem evadiriam por motivo de didática dos docentes.



Para que as aulas saiam do automático e atendam o público diversificado que a universidade hoje recebe, o professor precisa de uma formação não mais restrita apenas ao científico, mas também ao conhecimento pedagógico. Não apenas o professor, mais a comunidade deve estar aberta para participar de um contexto social mais amplo.

Sendo assim, este trabalho se propõe a pensar na evasão sob a ótica das relações interpessoais porque nota-se que os alunos estão enfrentando dificuldades na aprendizagem e não veem caminhos para buscar ajuda. Os coordenadores de curso e docentes deveriam estar atentos a essas dificuldades e propor intervenções que ajudem a minimizar as causas da evasão. Neste sentido, torna-se oportuno pensar também em estratégias que facilitem a dinâmica dos relacionamentos interpessoais da comunidade universitária.

#### **Discussões:**

Professores carregam as marcas de antigos mestres, ou seja, aquilo que vivenciaram de bom ou ruim transportam para os alunos que hoje possuem. Surge assim, alunos com problemas interpessoais com seus professores, a falta de respeito entre ambos, as represálias e punições que dificultam o trabalho docente e discente. Torna-se fundamental que as ações sejam transparentes e que propicie ao aluno atividades planejadas, com objetivos que fiquem evidentes para docentes e discentes, uma vez que todos precisam atender aos anseios institucionais, respeitando as necessidades de cada um, não deixando de lado as demandas da sociedade.

A temática relações interpessoais no ensino superior mostra o quão é complexo as relações interpessoais e em se tratando da interferência no processo de ensino/aprendizagem de alunos do ensino superior, isto torna-se um desafio para professores, discentes e demais instancias institucionais. É um trabalho árduo que envolve o comprometimento de todos e, principalmente capacidade para mudanças. Somente assim, haverá a possibilidade para lidar com a diversidade, as mudanças de perfil dos alunos e a disponibilidade de discentes e docentes para compreender a dinâmica das relações interpessoais.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Relações interpessoais e auto-estima**. Petrópolis. Editora Vozes Ltda, 2003.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v.16, n.2, p.355-374, jul. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/BlhFX0>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

BONDÍÁ, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Campinas, jan/fev/mar/abr, p. 20-28, 2002.

BORGES, P.F. O professor da década de 90. Artigo apresentado no simpósio de qualidade total na Universidade mackenzie, 1995. In: GARCIA, Paulo Sérgio. **Uma nova relação e o uso de redes eletrônicas**. Disponível em: <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/2361/profal.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Decreto Presidencial nº. 6.096, 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em 21 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 7.234, 19 de julho de 2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-10/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-10/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 01 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm) >. Acesso em: 12 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Gerais do Decreto nº 6.096 – REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2014.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014. Brasília, DF, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf>>. Acesso em 20 de jun. 2016.

CAMPELLO, Antonio de Vasconcelos Carneiro; LINS, Luciano Nadler. **Metodologia de análise e tratamento da evasão e retenção em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior**. XXVIII Encontro Nacional Engenharia de Produção. Rio de Janeiro: ABREPO, 2008.

CEPÊDA, V.A e MARQUES, A.C.H. **Um Perfil sobre a Expansão do Ensino Superior recente no Brasil**: aspectos democráticos e inclusivos. Perspectiva, S Paulo, v.42; p.161-192, jul/dez. 2012.

GONÇALVES, J. P. **Relações Interpessoais; condição para a sobrevivência do ser humano**. Psicologia Brasil. São Paulo, v.4, n.33, p. 32-33, 2006.

GUARESCHI, P. **Psicologia Social Crítica como Prática de Libertação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, M. L. **Uma Experiência de Leitura, Interpretação e Intervenção na Dinâmica Grupal**. Porto Alegre; PUCRS, 1994. Dissertação (Mestrado em psicologia), Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1994.

PIMENTA, S. G **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.





SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (Brasil). **Relatório da Pró-Reitoria de Planejamento**. Satisfação e Causas de evasão na UFTM: A percepção do aluno. Uberaba, 33p., 2016.



## **ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM PARA ASSIMILAÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO SUPERIOR**

Ruben de Oliveira Nascimento  
Instituto de Psicologia – UFU  
rubenufu@gmail.com

### **RESUMO:**

Este trabalho é um relato de experiência apresentando uma estratégia didático-pedagógica baseada em processos cognitivos, visando a aprendizagem de conceitos científicos no Ensino Superior, reforçando o entendimento de sua definição e de suas ideias centrais. Elaborada para ser usada em disciplinas de natureza teórica, a atividade explora a relação entre leitura e compreensão de texto, como competências empregadas para consolidar a assimilação de conceitos científicos, requerendo do aluno que, trabalhando mentalmente informações em um suporte, leia, compreenda, interprete e reflita, sistematizando suas ideias de modo a comparar diferentes informações com conceitos em estudo. A proposta se estrutura em duas etapas complementares, explorando níveis de memorização, compreensão e reflexão de conteúdos, conferindo protagonismo ao aluno na construção do conhecimento, ajudando-o em seu processo de aprendizagem. A proposta foi planejada com o objetivo de auxiliar o aluno no processo de assimilação de conceitos científicos, solicitando a participação ativa do mesmo, com uma postura investigativa intelectual. Sua concepção permite que o aluno também perceba seu próprio processo de aprendizagem, ajudando em seu desenvolvimento acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem; Assimilação de Conceitos; Ensino Superior.

### **Introdução**

Este trabalho é um relato de experiência apresentando uma estratégia didático-pedagógica baseada em processos cognitivos, voltada para o Ensino Superior, e elaborada para ser usado em disciplinas de natureza teórica. É uma estratégia em desenvolvimento, fruto de estudos teóricos do autor, de sua experiência com o ensino e a docência universitária.

A proposta explora a relação entre leitura e compreensão de texto, como competências empregadas numa atividade de aprendizagem, planejada com o objetivo de ajudar o aluno na assimilação de conceitos de um determinado conteúdo teórico, no âmbito da definição e das ideias centrais que os sustentam. Empregamos a definição de



conceito como sendo “uma ideia geral formada a partir de uma qualidade abstraída de seus exemplos particulares ou aplicações concretas” (Sperling, 1999, p. 62). Segundo Sperling (1999), formar conceitos implica perceber características comuns de diferentes objetos, e assim generalizar acerca desses objetos e formular uma definição geral.

A proposta tem as seguintes bases teóricas principais. Para Bigge (1977) o modo como se ensina, influencia o modo como se aprende, considerando que a dinâmica relação ensino-aprendizagem, pode se dar nos níveis de memorização, compreensão, desenvolvimento da autonomia e reflexão. Segundo Krutetski (1989, p. 57, tradução nossa), “o desenvolvimento do pensamento, o aperfeiçoamento de operações mentais, a atitude para raciocinar, estão diretamente em função dos métodos de ensino”.

Como estratégia de ensino-aprendizagem, a proposta vem sendo utilizada pelo autor em sala de aula, com alunos de graduação em Psicologia, do Núcleo Básico, com a disciplina Psicologia da Aprendizagem. A atividade se compõe de 2 etapas, podendo ser usada também como avaliação da aprendizagem. No entanto, recomendamos que ela seja vista como uma atividade de aprendizagem.

A atividade se compõe das técnicas Questionário e Leitura Comentada, de uso comum na educação superior. Questionários permitem a fixação de conteúdos tratados em sala de aula ou servirem como roteiro em experiências, trabalhos de campo, etc.

Uma atenção maior se dá para a Leitura Comentada. Essa técnica envolve leitura e compreensão de textos, entendimento do que o autor quer comunicar e dos significados implícitos no texto, assim como lidar com informações<sup>20</sup>. Esta parte é vital.

Neste trabalho mostraremos a proposta em seu aspecto formal, seus procedimentos, apresentando também suas bases teóricas. Nossa intenção com este trabalho é de contribuir com estudos sobre metodologia de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, no âmbito de assimilação de conceitos científicos, explorando recursos como memória, compreensão e reflexão, no plano da compreensão da definição verbal e do entendimento de suas ideias centrais.

---

<sup>20</sup> <https://gmagela.wordpress.com/tecnicas-de-ensino/>.



## 1. Tema e recursos mentais fundamentais

A leitura e a escrita são muito importantes na Educação Superior, especialmente para o desenvolvimento da vida acadêmica do estudante universitário. Tanzawa e Pullin (2012) comentam que muitas pesquisas sobre leitura no Ensino Superior mostram que ela está diretamente relacionada com o desempenho escolar de universitários. Citando indiretamente Dauster (2003), essas autoras colocam que

no Ensino Superior, a leitura é um dos elementos essenciais para o desempenho acadêmico, pelo fato de se exigir que o aluno tenha uma metodologia individual, autônoma e eficiente de leitura. Desse aluno se espera que assuma a posição de coautor na construção dos conhecimentos legitimados nessas instituições e demonstre um perfil de leitor-acadêmico (Tanzawa; Pullin, 2012, p. 266).

Cabral e Tavares (2005) também comentam que a competência linguística e a leitura estão altamente relacionadas com o sucesso acadêmico do estudante universitário, especialmente no âmbito de ler e compreender a informação. Esses autores comentam ainda que, “intimamente associada à leitura e compreensão encontramos a competência de escrita que, no contexto universitário envolve a utilização com sucesso da linguagem acadêmica” (Cabral; Tavares, 2005, p. 204).

Nossa proposta envolve as questões teóricas acima colocadas, mas voltada para assimilação de conteúdos de uma disciplina de natureza teórica, explorando-se leitura, compreensão de informação e coautoria do aluno na construção do conhecimento.

Bordenave e Pereira (2004) comentam que a aula teórica é frequentemente definida como uma atividade em que o professor desenvolve conteúdos abstratos. Mas, para esses autores, mais do que isso, a aula teórica é um convite para que os alunos participem ativamente de um processo de “teorização”, frisando que isso exige reflexão com a ajuda do conhecimento científico e da pesquisa, assim como atividades úteis para o desenvolvimento do raciocínio.

Nossa proposta apoia-se nessa perspectiva de aula teórica, mas explorando memória, compreensão e reflexão. Segundo Sperling (1999), o ato de lembrar pode ser definido como “conhecimento presente de uma experiência passada” (p. 69), sendo um de seus modos “reproduzir o material uma vez aprendido” (Sperling, 1999, p. 69). Esse autor comenta que para reconhecer e recordar é preciso perceber.



No âmbito da compreensão, nos baseamos em Foulin e Mouchon (2000, p. 59): “a compreensão de um texto pode ser concebida como um conjunto de operações cognitivas complexas que visam a construir uma representação mental da situação descrita no texto”. Esses autores colocam que a compreensão da escrita

é uma construção de sentido que combina duas fontes complementares de informações: uma delas, fornecidas pelos elementos de natureza textual, é oriunda de decodificação dos dados gráficos; a outra é composta dos conhecimentos permanentes do leitor que estão presentes em sua memória de longo prazo. (Foulin; Mouchon, 2000, p. 59)

Segundo Brugger (1962), de um modo geral, reflexão pode ser definida como “meditação comparativa e examinadora, contraposta à percepção simples ou a juízos primários espontâneos sobre um objeto” (p. 447).

Brugger (1962) comenta que reflexão, no âmbito ontológico, tem o sentido de voltar-se para o objeto conhecido, ou seja, a atenção a objetos exteriores é dirigida para a atividade psíquica própria, segundo o modo de existência desse objeto, enquanto objeto desta atividade.

No que tange à Leitura, adotamos a definição de Foulin e Mouchon, quando comentam que ela é:

uma atividade complexa de tratamento de informações gráficas cujo objetivo é extrair a significação de um enunciado escrito. A compreensão, objetivo último do leitor, é o produto de dois conjuntos de operações: de um lado, das atividades específicas, a decodificação, destinadas a analisar e, posteriormente a apreender a informação gráfica para chegar à informação linguística; de outro lado, uma série de atividades mentais de tratamento das significações que dizem respeito à compreensão propriamente dita. Os dois componentes fundamentais da leitura – decodificação e compreensão – funcionam em interação. (Foulin; Mouchon, 2000, p. 56)

Nossa proposta apoia-se nessas considerações teóricas, mas, requerendo do aluno que, trabalhando mentalmente informações em um suporte, leia, compreenda, interprete e reflita, sistematizando suas ideias de modo a comparar essas informações com conceitos em estudo.

Na nossa proposta, podem ser usados suportes visuais, gráficos ou auditivos, contanto que o aluno atue sobre seus dados, numa postura investigativa intelectual, em especial com raciocínio analítico.



Vamos dar um exemplo da natureza instrumental da estratégica, a título de ilustração. Nesse exemplo se encontraram algumas questões teóricas basilares da proposta, mostradas acima.

Primeiramente, examine com atenção a figura abaixo, dando-lhe sentido, procurando perceber todos os seus detalhes.



Mafalda, personagem criado pelo argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino).

Fonte: Internet

Após ter examinado suas informações, comente a figura baseando-se em conceitos de qualquer teoria que você conheça, fazendo comparações ou analogias.

Nossa proposta envolve os recursos mentais do aluno, da seguinte maneira: leitura metódica realizada numa atividade orientada para a construção de conhecimentos científicos, vendo o aluno como leitor e coautor dessa construção, conferindo-lhe protagonismo em seu processo de aprendizagem, explorando leitura e compreensão de informação como meios auxiliares do processo, estimulando memória, entendimento e reflexão. Sua intenção psicológica e pedagógica é ajudar o aluno a aperfeiçoar a assimilação de um conceito, sua definição e suas ideias centrais, refletindo e consolidando suas ideias, fazendo comparações e analogias com informações diversas.



Krutetski (1989) comenta que conceitos científicos são assimilados no processo de ensino, mas envolvem também o material de estudo e a atividade educativa orientada para esse material, e seu processo intelectual.

## 2. Fundamentos teóricos

Ensino Superior é um assunto complexo e multifacetado, que inclui diversas questões, entre elas a discussão sobre aprendizagem. Na especificidade de nossa proposta, adotamos as colocações de Oliveira (2004), quando comenta que, dentre as características da aprendizagem no contexto universitário, assume importância a construção de significados e de sentidos do que se aprende, destacando-se os processos de pensamento do aluno como elemento intermediário entre o processo de ensino e os resultados da aprendizagem.

Como atividade didático-pedagógica, nossa proposta também adota a análise que Moura e Mesquita (2010) fazem de aspectos didáticos e estratégias de ensino-aprendizagem no contexto universitário:

Ensinar não é apenas transmitir conhecimentos. A ação de ensinar é sobremaneira baseada na intencionalidade que predispõe a ajudar alguém que quer aprender, assim existe um caminho longo entre o propósito e sua realização, nesse sentido surgem os procedimentos didáticos, visando um encontro entre ensinar e aprender. Diante disso, podemos dizer que o ideal da didática é que o ensino produza uma transformação no aprendiz, tornando-o melhor, mais habilidoso, competente e capaz. (Moura; Mesquita, 2010, p. 794)

Ensino-aprendizagem, como acima colocados, implica atividades psicológica e pedagogicamente elaboradas, envolvidas no planejamento de aula, visando conteúdos. Dentre as diversas atividades educativas escolares, temos a leitura e a escrita. Guido (2008) coloca que a atividade da leitura permite a ampliação do conhecimento dos signos gráficos que, uma vez progressivamente incorporados no repertório de palavras, formam um vocabulário mental que vai sendo elaborado durante a vida, afirmando que “essa expansão mental proporcionada pela leitura é fundamental para o amadurecimento intelectual do aluno e a atualização constante do professor” (Guido, 2008, p. 30).



Nossa proposta fundamenta-se nessa perspectiva colocada por Guido (2008), destacando fatores como atividade de leitura, repertório de palavras e tomada de consciência de ideias centrais de um conceito. Para isso, procura utilizar-se de roteiros cognitivos que ajudem o aluno a aperfeiçoar sua compreensão sobre um conceito.

De acordo com Bransford, Brown e Cocking (2007), professores podem oferecer roteiros cognitivos através do conhecimento da disciplina, para um progresso ou desenvolvimento da aprendizagem, ressaltando a importância da conexão entre objetivos de aprendizagem e as práticas de ensino que influenciam a realização desses objetivos.

A perspectiva psicológica que adotamos para estabelecer a atividade implica também considerar a função da metacognição na aprendizagem – uma função importante no contexto universitário. Gerhardt e Vargas (2010) comentam que, no campo dos estudos linguísticos, tem-se a metacognição, que diz respeito ao processo de a pessoa cognizar seus próprios processos. Ribeiro (2003) comenta que, apesar de não haver uma definição unânime sobre Metacognição, sua concepção envolve conhecimento do próprio conhecimento, dos processos cognitivos, de suas formas de operação e de controle executivo das funções mentais.

De acordo com Oliveira (2004), metacognição é uma questão importante na aprendizagem universitária, dizendo que seu processo envolve também autorregulação da conduta.

A capacidade de autorregulação da aprendizagem de universitários é aqui considerada como uso intencional de estratégias de domínio de funções mentais como atenção, memória e planejamento da ação, que são funções autoconscientes essenciais aos processos de aprendizagem. (Oliveira, 2004, p. 55)

Oliveira (2004) comenta que situações de ensino podem colocar em ação a capacidade cognitiva dos alunos, como também oferecer condições para metacognição, estimulando-se procedimentos como: interesse em saber mais sobre um domínio de conhecimento, consciência sobre a própria atividade de pensamento, consciência da relação entre os diferentes aspectos da tarefa e o próprio aluno como sujeito pensante, reflexão sobre os temas propostos na atividade, distinção entre aspectos relevantes e não relevantes do conteúdo, utilização de recursos intelectuais apropriados e organização e comunicação de pensamentos.





Essas bases teóricas sustentam nossa proposta didático-pedagógica que visa, ao estabelecer um roteiro cognitivo de estudo e reflexão, criar condições para que o aluno assimile conceitos, aplique suas ideias centrais e consolide o saber, de forma ativa. A seguir, apresentaremos sua estrutura e forma de realização.

### 3. Estrutura e realização da atividade

Foulin e Mouchon (2000) comentam que a aprendizagem envolve a relação de um sujeito com uma tarefa ou objeto e, por conseguinte, o tratamento cognitivo da informação, os procedimentos mentais envolvidos e os conhecimentos do indivíduo.

Essa colocação requer que pensemos também em estratégias de ensino-aprendizagem na educação superior, visando, de algum modo, abarcar essa relação apontada. Nesse sentido, citamos Moura e Mesquita (2010), quando colocam que se deve

entender o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar resultados transformadores, tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento cognitivo dos alunos. (Moura; Mesquita, 2010, p. 795)

Essas questões teóricas estão refletidas nas etapas da atividade, assim descritas.

**Primeira etapa:** o aluno recebe, ao final de cada aula concernente a um conteúdo específico, questionário com no máximo 3 perguntas sobre conceitos trabalhados em sala de aula no dia, segundo a teoria em estudo. Estes questionários devem ser individual e livremente respondidos por escrito, sendo que o aluno deverá recorrer apenas à memória (não deve consultar anotações feitas durante a aula ou os textos trabalhados no dia) e ao seu repertório linguístico, mostrando o que conseguiu guardar dos conceitos pedidos. O professor deve explicar para o aluno que ele receberá, na aula seguinte, cada questionário “corrigido”, vendo-os como se fosse um diário. Essa “correção” tem o sentido de *feedback*, contendo comentários do professor, por escrito, na própria folha do questionário, sobre o que responderam. O professor deve comentar de forma clara e tranquila (sem autoritarismo) cada resposta, convidando o aluno a pensar sobre o que escreveu, mostrando pistas para que ele veja em sua resposta (somado ao comentário do professor), como melhor organizar as ideias do conceito em pauta, e sua definição verbal.



Quantas aulas e quantos questionários serão necessários, dependerá do conteúdo trabalhado e do planejamento de aula do professor. A intenção psicológica e pedagógica dessa etapa é que o aluno perceba precisões e imprecisões sobre os conceitos, da maneira como foram recuperados da memória, de modo que os comentários do professor (*feedback*) mostrem, de um modo geral, o que o pensamento do aluno reteve dos conceitos em estudo, ajudando-o a examinar seu próprio raciocínio, recebendo pistas sobre como processaram informações sobre os conceitos.

A etapa 1 é prévia à etapa 2, sendo complementares.

**Segunda etapa:** tendo terminado o ciclo dos questionários, e devolvidos aos alunos com os comentários do professor, realiza-se a etapa 2, contendo a atividade de leitura e de compreensão de texto. Essa etapa visa (de forma simples) passar a aprendizagem do conceito, do nível memorização (etapa 1) ao nível de compreensão, tornando o aluno mais consciente da assimilação dos conceitos que vem elaborando nas aulas, também com a ajuda dos questionários e dos comentários do professor. Mas, a etapa 2 é mais complexa, sendo produzida junto ao exercício de leitura e compreensão de um texto usado para promover comparações e analogias entre o que o texto (ou a informação) apresenta, e conceitos trabalhados em sala de aula. A etapa 2 também é “corrigida” pelo professor com o mesmo sentido usado na etapa 1, porém com observações mais profundas sobre o que foi respondido, de acordo com as condições de realização da tarefa, e ao redor do significado dos conceitos. Reiteramos que essa etapa pode ser usada como uma avaliação escolar, mas, recomendamos que seja vista como atividade de aprendizagem. A intenção não é verificar a compreensão textual propriamente dita, mas a coerência teórica produzida na resolução da tarefa.

De acordo com Bigge (1977), enquanto o ensino no nível da memorização lida com a informação retida e recuperada de algum modo, o ensino no nível da compreensão envolve a combinação de ideias gerais com fatos que as sustentem, percebendo-se, numa dada situação ou objeto, a relação entre particularidades e generalizações, com base em princípios ou regras conceituais. No caso da estratégia proposta, o texto e seu conteúdo fazem o papel de pivô para que o aluno desenvolva o plano da compreensão de conceitos, em sua definição, comparando com textos que analisam e comentam situações que ajudem a pensar conceitos em estudo, e suas ideias centrais.

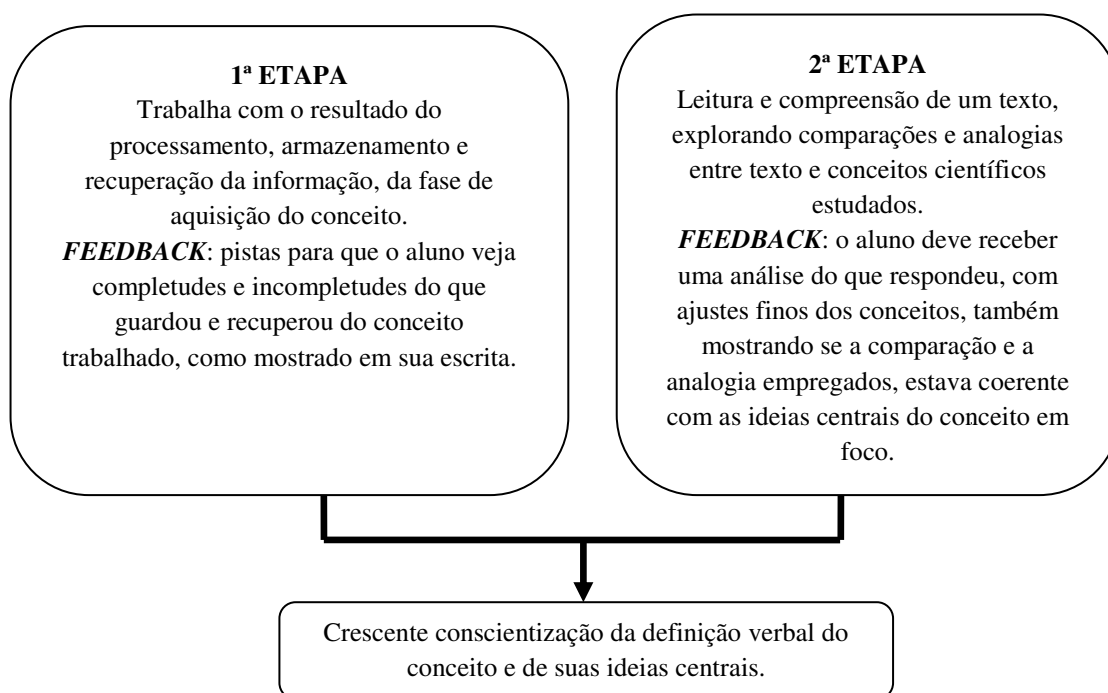


As condições de realização da tarefa também é um aspecto importante. A tarefa está colocada numa folha impressa, contendo um cabeçalho, e logo em seguida o texto. No cabeçalho coloca-se a seguinte orientação geral: após leitura atenta do texto, encontre no mesmo, passagens que ilustrem ou que se aproximem de conceitos estudados, explicando a seleção feita no texto, o motivo dessa seleção e a pertinência da mesma com o(s) conceito(s) pedido(s). Esses conceitos vêm no texto da orientação (cabeçalho).

O aluno deverá realizar não somente seleção, organização e sistematização de partes do texto, mas também relacionar o que ele diz, com os conceitos da teoria em estudo (principal objetivo da atividade). Ao fazer a leitura atenta, o aluno estará se voltando para um objeto de conhecimento (identificando determinado conceito estudado) reconhecível nas discussões do texto (reflexão), devendo atuar também no nível da compreensão, sem os quais não conseguirá resolver ou solucionar a tarefa.

A figura 1 resume os dois passos da proposta, como um todo.

**FIGURA 1:** as etapas da proposta





Diferentemente da etapa 1, a etapa 2 deve ser realizada com consulta a anotações, aos questionários da etapa 1, a livros ou textos da disciplina, contendo os conceitos científicos pedidos, assim como deve ser incentivada a interação com o colega para realizar a tarefa. Essa permissão e incentivo é uma parte importante da estratégia, porque o que a atividade vai explorar de fato são os processos cognitivos envolvidos no processamento e tratamento das informações, a compreensão e a reflexão, segundo o suporte usado e os conceitos tratados, a fim de que, nessa espécie de roteiro cognitivo, o aluno assimile melhor a definição do conceito, suas ideias centrais e sua aplicabilidade.

É importante dizer que, mesmo que o professor ensine, durante aula, os conceitos de modo a também promover sua compreensão perante a turma (explicando, etc.), isso não invalida o uso da estratégia, porque esta tem o propósito de conferir mais protagonismo ao aluno na aprendizagem e mais compreensão do conceito, complementando o ensino.

A etapa 2 contém outro aspecto importante: como a resposta deve ser única para todo o grupo, para cada conceito pedido, os alunos precisarão discutir o que leram, o que compreenderam do texto, que partes destacaram, como compararam as partes com conceitos estudados e suas ideias centrais, como justificaram essa comparação/relação, que resposta cada um daria às questões, e, como grupo, decidir por uma resposta única, sintetizando as discussões e análises.

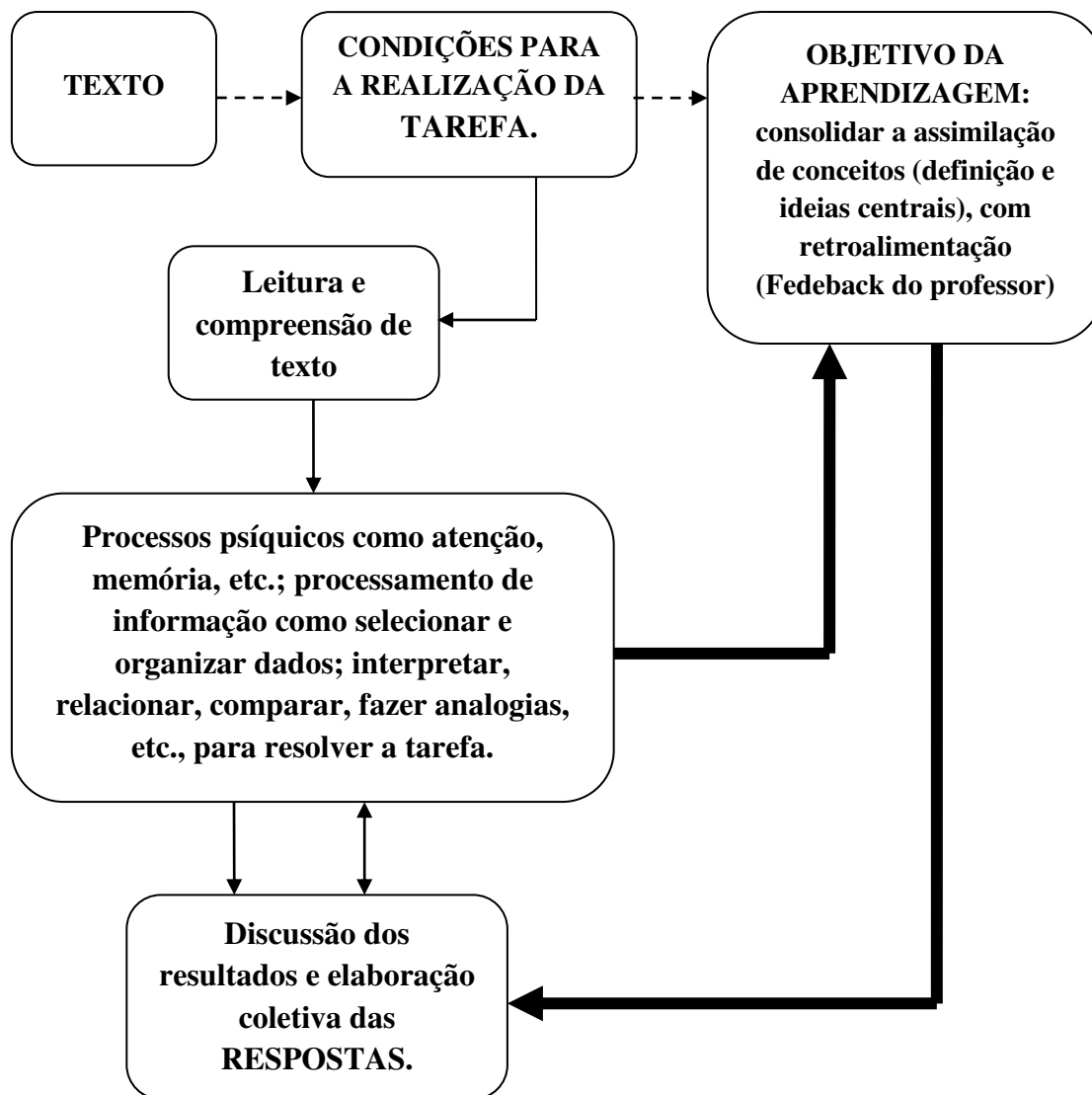
Segundo Theodório (2004), a elaboração textual é uma atividade cognitiva e social, que impõe ações e decisões sobre as formas de ler e de escrever. Foulin e Mouchon (2000) também comentam a perspectiva sociocognitiva de aprendizagem, dizendo que esta é um fenômeno individual e social, no sentido de que envolve a articulação ou a combinação de processos individuais e psicossociais, ou seja, situações individuais e situações de interação social, em seus resultados.

Com esse modelo, pretende-se criar roteiros e condições cognitivas importantes, conferindo certa exigência à atividade intelectual de leitura e compreensão de texto, e esforço para a resolução da tarefa, exigindo-se do raciocínio.

A figura 2, abaixo, esquematiza os aspectos cognitivos da segunda etapa.



**FIGURA 2 – Aspectos cognitivos da etapa 2**



No esquema acima, as setas tracejadas mostram a ideia geral da etapa. As setas bidirecionais mostram reciprocidade entre os quadros indicados. As setas de espessura mais fina mostram o desenvolvimento da tarefa, desde o enunciado da tarefa e o que se pede para o aluno fazer (condições para a realização da tarefa), passando-se à leitura do texto, e assim por diante, até sua conclusão (resposta). As setas de espessura mais grossa, mostram as ressonâncias que o *feedback* do professor pode causar, e a consequente revisão que o aluno pode fazer sobre a resposta dada, incluindo a possibilidade de



reformulação da mesma. Portanto, o *feedback* do professor é uma parte crítica de toda a estratégia.

Mas, um aspecto muito importante da etapa 2, é o cuidado com o texto. Esse cuidado deve atender 2 requisitos básicos: ser um texto diferente com conteúdo interessante, porém, compatível com os conhecimentos prévios do aluno (conceitos em estudo); e ser um texto que concilie bem vertente linguística e vertente metacognitiva.

Sobre o primeiro aspecto, os textos não devem ser provenientes da bibliografia formalmente utilizada na disciplina, ou de artigos científicos correlatos indicados para leitura/estudo da disciplina. Ele deve ser proveniente de fontes diversas, relatando ou reportando fatos, fenômenos, acontecimentos, lugares, experiências, pessoas, coisas, etc. (com ou sem propósitos científicos). Seu conteúdo deve instigar o pensamento, a analogia, a comparação com os conceitos em estudo. O importante é que suas expressões, seus significados, suas discussões e seu vocabulário, se aproximem e sejam comparáveis a conceitos estudados na disciplina, respeitando-se a definição e as ideais centrais destes conceitos, exigindo-se assim do entendimento do texto em questão.

O segundo aspecto diz respeito à função metacognitiva. Segundo Foulin e Mouchon (2000), habilidades metacognitivas colocam em prática operações relacionadas com compreensão: correlacionar e hierarquizar informações de um texto, confrontar o texto com conhecimentos prévios, etc. Para Foulin e Mouchon (2000), o êxito da compreensão depende do texto lido, mas, depende especialmente da adequação entre informação fornecida no texto e conhecimentos prévios do leitor, de modo que seja compatível a vertente linguística (domínio das marcas linguísticas) e a vertente metacognitiva (gestão e regulação da atividade).

É importante também dizer que *resposta*, ou o ato de responder (na etapa 2), significa reproduzir por escrito a discussão realizada no grupo, usando-se de argumentos e sistematização de ideias, numa resposta pensada por todos. De acordo com Theodório (2004), produção escrita envolve fatores específicos importantes como estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização de ideias e de escolha de palavras.

No caso da produção da resposta, na etapa 2, fatores como esses são requeridos ou esperados, porque os alunos devem elaborar a resposta, concatenando texto e conceito pedido, sem que se perca de vista o significado das discussões do texto e a precisão



conceitual do termo científico que está sendo trabalhado, inclusive sem desvirtuar as ideias centrais dos trechos e dos conceitos comparados. Essa característica da resposta reflete toda a exigência de elaboração mental requerida para se resolver a tarefa. O *feedback* do professor complementaria o processo, permitindo o ajuste fino da definição e das ideias centrais do conceito em questão, partindo da resposta dada.

Joly (2004) comenta que leitura e escrita são processos ativos e complementares, cujo desenvolvimento permite ao aluno adquirir autocontrole e autonomia em sua própria aprendizagem.

O importante é atentar para o que coloca Krutetski (1989), quando comenta que a finalidade educativa deve ser a formação de uma mentalidade ativa do aluno frente ao conhecimento, desenvolvendo a capacidade para formular conclusões por sua própria conta.

### Comentários finais

Avaliações informais da atividade vêm mostrando os seguintes pontos: motiva o aluno para a aprendizagem da teoria, examinando textos diferentes, instigadores e com interessantes discussões sobre o cotidiano; os textos permitem uma aplicação do conceito, complementando a apresentação do mesmo, pelo professor; faz com que a aprendizagem parta da valorização da expressão do aluno, para seu ajuste teórico; e estimula o pensamento do aluno. Um texto muito difícil ou complexo deve ser evitado, porque pode trazer dificuldades na aprendizagem, comprometendo o objetivo da proposta. Não havendo esse problema, o *feedback* do professor serve para fortalecer o processo de assimilação ativa do conceito tratado, e de suas ideias centrais.

A proposta visa provocar no aluno uma atitude intelectual com relação ao conceito estudado (sua definição verbal, suas ideias centrais), por meio da leitura e da compreensão de texto. Contudo, ela deve ser vista como um passo dentre muitos passos e estratégias de ensino-aprendizagem, do planejamento de aula do professor, no ensino de uma disciplina teórica, ajudando a consolidar o entendimento de conceitos.

A atividade também permite avanços reflexivos e críticos no pensamento conceitual, não somente no âmbito do domínio conceitual, mas também no plano da



discussão sobre a realidade, a depender do conceito envolvido, e suas discussões, e dos textos utilizados. Esse aspecto mostra que a atividade tem uma extensão maior, em seu significado educacional.

Neste trabalho, optamos por mostrar o aspecto técnico, formal, da proposta, seu embasamento teórico e propósito educativo. Em essência, ela não inova e nem se diferencia muito de pesquisas, de técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem na mesma direção, que usam leitura e compreensão de texto para desenvolver a aprendizagem de conteúdos. A proposta representa uma instrumentalização do ensino elaborada pelo autor, compartilhada neste trabalho como uma possibilidade de ação.

Concluimos dizendo que o leitor poderá corrigir e ajustar a proposta à sua prática pedagógica, ao seu método de ensino, ou mesmo modificá-la para melhor funcionar no contexto de sua experiência docente ou disciplina, e segundo seu planejamento de aula.

## REFERÊNCIAS:

BIGGE, M. L. **Teorias da Aprendizagem para Professores**. São Paulo: EPU/USP, 1977.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (orgs.). **Como as Pessoas Aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BRUGGER, W. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Herder, 1962.

CABRAL, A. P.; TAVARES, J. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, Paraná, v. 9, n. 2, p. 203-213, jul-dez/2012.

DAUSTER, T. A invenção do leitor acadêmico: quando a leitura é estudo. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, n. 41, 2003.

FOULIN, J-N.; MOUCHON, S. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GERHARDT, A. F. L. M; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 145-166, jan-jun/2010.





GUIDO, H. **A Arte de Aprender:** metodologia do trabalho escolar para a educação básica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JOLY, M. C. R. A. Escrita criativa: avaliando estratégias e procedimentos educacionais eficazes para o ensino fundamental. In: WITTER, G. P. (org.). **Psicologia e Educação:** professor, ensino e aprendizagem. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004, p. 59-76.

KRUTETSKI, V. A. **Psicología.** Moscou: VNESHTORGIZDAT, 1989.

MOURA, E. C. C. M.; MESQUITA, L. F. C. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 63, n. 5, p. 793-798, set-out/2010.

OLIVEIRA, M. H. P. A aprendizagem de estudantes universitários. *Sinergia*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 53-59, jan/jun. 2004.

SPERLING, A. P. **Introdução à Psicologia.** São Paulo: Pioneira, 1999.

TANZAWA, E. C. L.; PULLIN, E. M. M. P. Leituras prescritas e práticas de leitura de estudos no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, Paraná, v. 16, n. 2, p. 265-274, jul-dez/2012.

THEODÓRIO, D. P. Desempenho em escrita entre alunos da 4ª série de escolas públicas e particulares. In: WITTER, G. P. (org.). **Psicologia e Educação:** professor, ensino e aprendizagem. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004, p. 247-279.



## **A ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO EM SAÚDE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

Thamar Kalil de Campos Alves<sup>21</sup>; Juliana Rodrigues Bonifácio<sup>22</sup>;

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM

[thamarkalil@ig.com.br](mailto:thamarkalil@ig.com.br), [juliana.bonifacio@ufvjm.edu.br](mailto:juliana.bonifacio@ufvjm.edu.br)

**Resumo:** Este texto é resultado de um estudo desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional Ensino em Saúde da UFVJM. Apresenta algumas reflexões sobre as práticas da Extensão Universitária na formação em saúde na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Busca analisar, compreender, a partir dos princípios norteadores do Sistema Único de Saúde (SUS), como os projetos de extensão podem viabilizar, ou não, a formação profissional em saúde na UFVJM e como nestes projetos a extensão universitária, igualmente a relação universidade e sociedade é definida, vivenciada. Com abordagem qualitativa, caráter descritivo e exploratório, a pesquisa comporta: revisão bibliográfica; pesquisa documental; análise de conteúdo de projetos de extensão da temática saúde, em desenvolvimento e registrados na Pró-reitoria de Extensão da UFVJM no período de 2012 a 2015. Pretende identificar como se expressa a Política de Extensão Universitária na UFVJM, bem como descrever de que maneira a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão está sendo configurada nesses projetos. Compreendemos que os cursos de graduação em saúde da UFVJM exercem significativa presença ao que se refere à formação destes profissionais em Diamantina e região, igualmente na melhoria e acompanhamento das políticas públicas voltadas para a assistência integral à saúde.

**Palavras Chave:** Extensão Universitária; Formação em Saúde; Princípios do SUS

### **Introdução**

A pesquisa intitulada: “A Extensão Universitária e o ensino em saúde na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM): uma análise dos projetos de extensão” encontra-se em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional Ensino em Saúde da UFVJM. Iniciou-se

---

<sup>21</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; professora adjunta II da UFVJM – curso de Licenciatura em Pedagogia e Mestrado Profissional Ensino em Saúde.

<sup>22</sup> Pedagoga da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades – FIH – UFVJM; mestranda do Programa Ensino em Saúde/UFVJM.



no mês de setembro de 2015, com previsão de término em março de 2016. Pretende refletir e analisar as práticas da Extensão Universitária na formação em saúde na respectiva universidade.

Neste texto, apresentaremos os resultados obtidos até o momento, procedentes do levantamento bibliográfico realizado, bem como da contextualização histórica da extensão universitária no Brasil e suas relações com a instituição pesquisada (UFVJM).

Compreendemos que o estudo desta temática proporcionará uma descrição objetiva das ações extensionistas no âmbito da UFVJM, particularmente, nos cursos de graduação em saúde, possibilitando análises de como ocorre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação destes profissionais.

Fundada no ano de 1954, a então Faculdade de Odontologia de Diamantina (FAOD), teve sua autorização de funcionamento por meio do Decreto nº 35.375 de 13 de abril de 1954. Naquele momento, ofertando o curso de Odontologia. A Instituição, federalizada pela Lei nº 3.489, de 17 de janeiro de 1960, tornou-se um estabelecimento de Ensino Superior, na forma de Autarquia em Regime Especial, pelo Decreto nº 70.686, de 7 de junho de 1972. Em 4 de julho de 2002 transformou-se em Faculdades Federais Integradas de Diamantina, pela Lei nº 10.487/2002 e, no ano de 2005, em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, conforme Lei nº 11.173, de 6 de setembro de 2005.

No atual contexto, 2016, a UFVJM, campus Diamantina, tem em sua estrutura seis cursos de graduação na área da saúde, a saber: Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Medicina.

Partindo do pressuposto político conceitual de que a universidade, constituída no tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, além de ser um local de trabalho deverá desempenhar suas responsabilidades sociais, o estudo com caráter investigativo busca responder às seguintes indagações:



A partir dos princípios norteadores do SUS (Universalidade, Equidade, Integralidade), de que maneira as ações extensionistas, desenvolvidas por meio de projetos de extensão podem viabilizar o processo de formação em saúde na UFVM, campus Diamantina? Como a extensão universitária está prevista nestes projetos e a partir de quais ações a relação universidade e sociedade se efetiva?

Dessa forma, buscamos por meio de estudo bibliográfico, pesquisa documental e análise de conteúdo de projetos da área temática saúde em desenvolvimento e registrados na Pró-reitoria de Extensão da UFVJM, no período de 2012 a 2015, marco temporal estabelecido em decorrência da implementação da Política Nacional de Extensão Universitária em maio de 2012, identificar como se expressa a Política de Extensão Universitária na UFVJM, bem como descrever de que maneira a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está sendo configurada nestes projetos, evidenciando os fatores que impulsionam/impulsionaram as ações extensionistas desenvolvidas no âmbito do ensino em saúde na UFVJM/campus Diamantina.

Podemos identificar que, no Brasil, a primeira referência legal à extensão universitária, ocorreu por meio do Decreto nº. 19.851/31, de 11 de abril de 1931 que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, “no qual se explicita a mais detalhada análise e proposta de operacionalização sobre a extensão universitária para o País.” (GURGEL, 1986). Além disso, nesse decreto a extensão está associada à ideia de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário que se destinam principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais. (COSTA, 2015, p. 32)

Assim, o que percebemos é que tanto as práticas de extensão, quanto o dispositivo que as rege, nesses tempos, orientam-se pela concepção de universidade como detentora de um saber absoluto, superior e redentor da ignorância, o que resulta em ações verticalizadas de extensão, que no dizer de Freire (2011) “coisificam” o homem, não sendo, pois, uma forma de educação emancipadora. Nesse entendimento, Gurgel (2001),



afirma que a extensão universitária no período de 1930-1940 têm um caráter menos político e mais de prestação de serviços.

Este panorama é evidenciado, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a qual trata muito vagamente a questão da extensão sob a conceituação de cursos a serem ministrados por docentes e dirigidos, de modo geral, a uma clientela já ligada às Universidades.

Além disso, a institucionalização da extensão universitária passa pelo documento da Reforma Universitária, decretado pelo governo militar, em 1968, que mantém a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a secundarização da extensão que, segundo Nogueira (2012), terá o caráter de opcionalidade e excepcionalidade desvinculada do ensino e da pesquisa, com ênfase na prestação de serviços e realização de cursos.

Diante do exposto, até os anos de 1970, não existiu uma política de extensão para as universidades brasileiras. Assim, até este período, “a extensão continua sendo a maneira como a Universidade transmite às comunidades seu ensino e resultados de pesquisas de forma isolada”. (NOGUEIRA, 2001, p.61)

Como um dos precursores de metodologias de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares, Freire, em seu livro “Extensão ou Comunicação?”, publicado no ano de 1969, no Chile, discute “as bases de uma comunicação efetiva entre o saber agrotécnico e os camponeses chilenos, em que certo conceito de extensão é criticado por suas implicações unilaterais e invasivas para dar lugar a uma prática, a uma cultura necessariamente dialogal educativa e comunicacional”. (PAULA, 2013, p.18)

Segundo Costa (2014), Freire defende que educação não pode ser extensão, educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saberes, mas uma interlocução de sujeitos que buscam construir sentidos, imprimir significados, por meio da colaboração, união, organização, como em uma revolução cultural. A colaboração, união, organização exigem a interação, ou seja, a reciprocidade na ação. Assim, diferentemente da extensão, a comunicação é diálogo e o diálogo é comunicativo. Na comunicação não há sujeitos passivos, e sim coparticipação e reciprocidade e o



diálogo, como se sabe, é uma condição fundamental para a humanização. Em outras palavras, o diálogo não invade, não objetifica, não enche o outro de conteúdo, ou seja, considera o outro como alguém.

Nesse sentido, a autora afirma que, ao analisar a palavra extensão, do ponto de vista semântico, Freire (2011) toma a acepção que significa transmitir, estender o conteúdo para alguém que passivamente recebe, argumentando que, portanto, há um equívoco gnosiológico do termo extensão, ou seja, há um equívoco no que se refere à reflexão sobre as várias dimensões do ato cognitivo. O equívoco gnosiológico da extensão, segundo Freire (2011, p.27), “está em que, se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático”, o sujeito que estende é um ator ativo, enquanto aquele em quem deposita o conteúdo que estende é mero espectador. Nessa ação, para esse educador, a expressão “extensão educativa só tem sentido se se toma a educação como prática de domesticação”. (Freire, 2011, p. 25)

Ainda sobre essa temática Costa (2014) apresenta que, para Freire:

[...] o caráter antidialógico do termo extensão indica a ação de estender, de dar algo, de levar algo a, levar um algo pronto e acabado, daí estático. Um algo que quem leva ou estende, doa, faz um ato messiânico, como dono – superior, sabedor – a um alguém inferior, que necessita, pois nada tem, ou o que tem precisa ser substituído. De acordo com o autor, a extensão ocorre como uma imposição cultural pouco favorável ao diálogo. Assim, o extensionista busca estender, levar seus conhecimentos e suas técnicas, suas verdades a alguém que, na verdade, é considerado ninguém, já que é tratado nessa relação como um objeto no qual se deposita o que estendeu, o que levou. (COSTA, 2014, p.95)

Dessa forma, a autora conclui que de acordo com Freire:

[...] o extensionista, ao estabelecer esse tipo de relação, procura fazer com que os envolvidos nessa ação substituam seus conhecimentos e formas de ação sobre a realidade, por outros provenientes das interpretações e visões de mundo que os extensionistas levam até eles. Assim sendo, a extensão realiza a educação como prática de domesticação. Do ponto de vista humano, essa concepção de extensão aplicada à ação extensionista não tem sentido. Freire (2011) argumenta que “aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende”. (p.29). (COSTA, 2014, p.96)



De tal modo, no livro *Extensão ou Comunicação?*, “as camadas populares não são vistas como objetos que sofrem a ação extensionista, mas como sujeitos da ação. E, na comunicação entre os sujeitos da ação – universidade e sociedade – pode ocorrer a troca de saberes acadêmico e popular. Assim, por meio da extensão seria possível integrar as atividades de ensino e pesquisa às necessidades da maioria da população”. (NOGUEIRA, 2005, p. 33)

Gurgel (2006) afirma que as considerações de Freire impulsionaram e orientaram uma radical reconceitualização no conceito de extensão, sendo que em 2012, a partir de um debate amplo e aberto, desenvolvidos nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX) é apresentado à sociedade por meio da Política Nacional de Extensão Universitária (2012) o novo conceito de extensão:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2010)

Conforme definição apresentada, a atividade da extensão universitária passa a ser considerada meio para a produção de conhecimento, procurando, como orienta Pinto (1986), a superação do estudo ocioso, tão presente no meio universitário, da cultura alienada, enfim, da pesquisa fortuita e sem finalidade imperiosa.

Nesse entendimento, Melo (2003), destaca que, gerar conhecimento novo por meio da extensão é caminhar na direção das necessárias transformações – a superação de todo e qualquer processo de exclusão promotor de injustiças. Assim, além da promoção de uma relação entre saberes acadêmicos e populares, busca-se a construção de novos conhecimentos, que transpõe a dimensão da troca de saberes a partir da realidade objetiva, no sentido de que a realidade social é determinada e não dada como obra natural.

Corroborando com o autor, compreendemos que as ações extensionistas, quando desenvolvidas articuladas com as práticas de ensino e pesquisa, possibilitam a inserção da universidade em contextos sociais que requerem, necessitam do diálogo entre o saber acadêmico e as demandas locais/regionais.



Portanto, entendemos que a extensão é a forma pela qual a universidade junto à comunidade do seu entorno constrói novos saberes a partir das demandas dessa comunidade, permitindo, assim, que o conhecimento científico exerça a sua função social.

Dessa maneira, nos aproximamos da proposta de universidade elaborada por Pedro Demo, quando define que: “A alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção de cidadania [...] pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção”. (DEMO, 1993, p. 127-8)

Considerando que na formação acadêmica do profissional da saúde deve-se possibilitar vivências em espaços públicos de atenção, promoção e prevenção à saúde, esperamos que a práxis docente desenvolvida no âmbito da universidade compreenda a dimensão desses espaços, bem como favoreça a interlocução, por meio da extensão e da pesquisa, com as diversidades e especificidades que permeiam a universidade, favorecendo que os futuros profissionais sejam capazes de criticar e olhar com mais atenção a própria realidade.

A saúde, como direito de cidadania, definido no mandamento constitucional de 1988, exige que o poder público, igualmente a sociedade, assuma a responsabilidade de desenvolver ações que viabilizem a proteção a esse direito. Nessa perspectiva, o acesso e garantia de assistência pelo Sistema Único de Saúde (SUS), criado pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, torna-se condição necessária para a efetivação desse direito social, principalmente no que se refere aos seus princípios finalísticos, Universalidade, Equidade e Integralidade, ambos associados à natureza que se pretende conformar o Sistema.

Conforme previsto no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação superior tem por finalidade “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”, igualmente “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão





das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológicas geradas na instituição".

De tal forma, compreendemos a importância de pesquisas envolvendo a investigação sobre as ações extensionistas no sistema universitário brasileiro e suas implicações na formação acadêmica.

Portanto, o interesse por esse estudo, relaciona-se diretamente com a atuação profissional das autoras na respectiva instituição, bem como pela compreensão da extensão universitária como meio de integração entre a formação técnica e a formação cidadã dos profissionais da área da saúde.

### **Desenvolvimento**

A pesquisa vinculada à linha de pesquisa, Ensino, ética e política pública de saúde do programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional Ensino em Saúde da UFVJM, orientada pela professora Dra. Tamar Kalil de Campos Alves, teve início no mês de setembro de 2016 com previsão de término em março de 2017. Apresenta como objetivo geral, analisar e compreender, a partir dos princípios norteadores do SUS, como os projetos de extensão podem viabilizar, ou não, a formação profissional em saúde na UFVJM e como nestes projetos a extensão universitária, igualmente a relação universidade e sociedade é definida, vivenciada.

Como objetivos específicos, buscamos:

Compreender a extensão universitária no Brasil e, em particular na UFVJM; evidenciar quais fatores (demanda da comunidade escolar, exigência universitária), impulsionam/impulsionaram a origem dos projetos de extensão dos cursos de graduação em saúde da UFVJM, campus Diamantina; identificar se nos projetos de extensão ocorre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, propor um roteiro para a elaboração de projetos de extensão na área da saúde na UFVJM.

Com abordagem qualitativa, caráter descritivo e exploratório a organização da pesquisa comporta além da revisão bibliográfica inicial (levantamento de teses e dissertações sobre a temática), pesquisa documental (levantamento de todos os projetos



de extensão e de extensão em interface com a pesquisa em desenvolvimento e registrados na Pró-reitoria de Extensão da UFVJM, no período de 2012 a 2015, recorte temporal estabelecido devido à implementação da Política Nacional de Extensão Universitária em maio de 2012) e análise de conteúdo, técnica que de acordo com Bardin (2011), visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

Na análise de conteúdo serão contempladas as seguintes etapas: 1) seleção de documentos; 2) delimitação das categorias de análise por meio da definição dos eixos temáticos norteadores da discussão; a priori, conceito de extensão; princípios norteadores do SUS; relação com a comunidade; 3) validação da categorização; 4) leitura preliminar dos documentos; 5) decodificação dos documentos; 6) tabulação das informações; 7) análise e discussão final.

Investigaremos os projetos de extensão e de extensão em interface com a pesquisa em desenvolvimento e registrados na Pró-reitoria de Extensão da UFVJM, no período de 2012 a 2015, sendo que o levantamento destes projetos será realizado por meio das informações disponibilizadas na página da Pró-reitoria de Extensão da UFVJM, bem como, dos arquivos impressos da respectiva Pró-reitoria. No desenvolvimento do estudo, esperamos responder às seguintes indagações: A partir dos princípios norteadores do SUS (Universalidade, Equidade, Integralidade), de que maneira as ações extensionistas, desenvolvidas por meio de projetos de extensão podem viabilizar o processo de formação em saúde na UFVM, campus Diamantina? Como a extensão universitária está prevista nestes projetos e a partir de quais ações a relação universidade e sociedade se efetiva?

Como referência central para esta pesquisa elegemos Paulo Freire, conforme fundamentos apresentados em seu livro “Extensão ou Comunicação?” (2011). Estabeleceremos diálogo, também, com Álvaro Vieira Pinto (1986), Boaventura de Sousa Santos (2008), João Antônio Paula (2013), José Francisco Melo Neto (2003), Maria das Dores Pimentel Nogueira (2005; 2012), Naomar de Almeida Filho (2008), Pedro Demo (1993), Roberto Mauro Gurgel (1986; 2001), dentre outros autores que trabalham a temática. Além disso, o estudo será norteado pelos marcos legais/oficiais, dentre eles a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), documentos significativos da



universidade, a saber, resoluções, estatuto, regimento geral, propostas de ação de extensão, relatórios e catálogos de extensão, bem como, pesquisas desenvolvidas na UFVJM e em demais Universidades Federais e Privadas de Minas Gerais no campo do Ensino em Saúde, como também no campo da temática específica desta pesquisa.

Inicialmente, foram levantadas as seguintes hipóteses: as práticas extensionistas dos cursos de graduação em saúde na UFVJM, campus Diamantina, desenvolvidas por meio de projetos, contemplam os princípios norteadores do SUS e contribuem diretamente para formação profissional em saúde; os projetos de extensão, pautados pelos princípios norteadores do SUS, influenciam no processo de formação em saúde na UFVJM e garantem oportunidades de diálogos e aprendizagem entre universidade e comunidade.

Reconhecemos que a instituição UFVJM representa para a sua área de abrangência (Vale do Jequitinhonha e Mucuri) oportunidade de aprimoramento e melhoria das condições sociais, econômicas, ambientais da sociedade que vive ao seu entorno, como também, para os estudantes de outras regiões que na instituição depositam suas esperanças em um futuro acadêmico promissor.

Dessa forma, pesquisar os projetos de extensão dos cursos de graduação em saúde da UFVJM, igualmente o impacto dos mesmos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade externa participante desses projetos, significa analisar o comprometimento da instituição com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como também analisar a relação dessa instituição com as possibilidades de inserção e convivência social que permita aprendizagens enriquecedoras para o seu corpo docente, discente e técnico-administrativo.

Nesse entendimento, vamos ao encontro do que está descrito na Política de Extensão Universitária da UFVJM, documento que estabelece as bases conceituais, princípios, diretrizes e objetivos que devem orientar as ações de extensão universitária na instituição:

A visão de extensão, para além de sua compreensão tradicional de conhecimento, prestações de serviços e realização de eventos, traz uma relação contínua e perene com a sociedade, relação esta que possibilita uma



oxigenação a vida acadêmica. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento via extensão se faz na troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, que por sua vez possibilita a democratização do conhecimento com a participação da comunidade. (Política de Extensão da UFVJM, 2009, p. 3)

Ainda de acordo com o documento:

[...] é recorrente dizer que a extensão é uma via de mão dupla, em que a comunidade acadêmica elabora na práxis um saber e, no retorno, a universidade, submetida à reflexão teórica, será acrescida do conhecimento acadêmico. Esta dinâmica de troca de saberes acadêmico e popular tem como consequência a produção de conhecimento científico, tecnológico, artístico e filosófico, emanada com a realidade brasileira e regional, portanto, contextualizada. (Política de Extensão Universitária da UFVJM, 2014, p. 3)

Assim, a universidade é entendida como uma instituição sensível aos problemas da sociedade que, ao produzir saberes de forma compartilhada com esta, torna-se universidade cidadã.

Em suma, esperamos que as etapas definidas para a execução desta pesquisa, bem como os recursos a serem utilizados, possam viabilizar o alcance dos objetivos propostos, como também possibilitar avanços na produção de conhecimentos sobre as ações extensionistas no âmbito da UFVJM.

### **Considerações Finais**

A Política Nacional de Extensão Universitária (2012) estabelece diretrizes que devem nortear as ações extensionistas, a saber, Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão, Impacto na Formação do Estudante, Impacto e Transformação Social. Dessa forma, entender tais diretrizes e, por conseguinte, pesquisar se estas diretrizes estão sendo contempladas nas ações propostas no meio acadêmico, permite compreender a maneira como a extensão universitária tem se efetivado no âmbito institucional e suas implicações na busca de soluções para os graves problemas sociais da população.

Ao que se refere à Política de Extensão Universitária da UFVJM identificamos que o documento traz como objetivo geral:

Ampliar e aprofundar as relações entre a UFVJM e outros setores da sociedade, em especial a dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, objetivando contribuir com alternativas de transformação da realidade, no sentido da melhoria das



condições de vida e do fortalecimento da cidadania. (Política de Extensão Universitária da UFVJM, 2014, p. 6)

Portanto, pensar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da saúde, implica reconhecer o espaço da universidade como meio de integração de um saber que se constrói de forma compartilhada com a sociedade, contribuindo para a formulação e implementação de políticas públicas participativas e emancipadoras.

Dessa maneira, entendemos que o estudo, ao investigar os projetos de extensão e de extensão em interface com a pesquisa desenvolvidos nos cursos de graduação em saúde da UFVJM possui relevância científica, acadêmica e social. Acadêmica e científica por contribuir, por meio de seu produto, para a melhoria da qualidade das ações extensionistas dos cursos de graduação em saúde na UFVJM. Ao que se refere à sua relevância social, possibilitará análises, a partir dos princípios norteadores do SUS, de como os projetos de extensão dos cursos de graduação em saúde na UFVJM estabelecem relações com a comunidade de Diamantina e região.

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional Ensino em Saúde da UFVJM. Até o momento foi possível realizar o levantamento bibliográfico e a contextualização histórica da extensão universitária no Brasil e suas relações com a instituição pesquisada (UFVJM).

Compreendemos que os cursos de graduação em saúde da UFVJM, Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Medicina, implantados, respectivamente, em 1954, 1997, 2002, 2002, 2002 e 2004, exercem significativa presença ao que se refere à formação destes profissionais em Diamantina e região, igualmente na melhoria e acompanhamento das políticas públicas voltadas para a assistência integral à saúde.



## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf). Acesso em julho de 2016.

BRASIL. **Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº. 8080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, Ano CXXXIV, n.248, 23 dez. 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

UFVJM. CONSEPE. **Política de Extensão.** Resolução Nº 06 – de 17 de abril 2009.

COSTA, Maria do P. Socorro de Lima. **Projetos de extensão da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina em escolas de educação básica: ações, concepções e desafios,** 2015.

DEMO, P. **Desafios modernos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo Cortez Editora/Editora Autores Associados/Edição UFC, 1986.

GURGEL, Roberto Mauro. **A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina.** In. FARIA Doris Santos de (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina.** Brasília. Editora UNB. 2001.



FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão universitária e produção do conhecimento**. 2003.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PAULA, João Antônio. **A extensão universitária: história, conceito e propostas**. Interfaces, Revista de Extensão da UFMG, v.1, nº 1, jul/dez 2013. Acessado em 10 de fevereiro de 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.



## **REPROVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO E ADOLESCÊNCIA PROLONGADA DISCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU**

Maria Clara Elias Polo

Universidade Federal de Uberlândia

mcepolo@gmail.com

Daniel Gonçalves Cury

Universidade Federal de Uberlândia

daniel@ufu.br

Yara Magalhães dos Santos

Universidade Federal de Uberlândia

yara\_msantos@hotmail.com

### **Resumo**

A adolescência prolongada consiste no retardo da passagem da infância para a vida adulta, na qual o jovem vivencia a procrastinação para a aquisição de novas responsabilidades. O presente trabalho objetivou fomentar reflexões, a partir do conteúdo de entrevistas realizadas com alunos de graduação do curso de Educação Física, da Universidade Federal de Uberlândia, sobre a reprovação no Ensino Superior, buscando compreender se a adolescência prolongada é uma das possíveis causas da retenção do aluno em disciplinas cursadas. Na metodologia de coleta dos dados, de natureza qualitativa, utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada, sendo estas realizadas com estudantes do Curso de Educação Física que apresentaram pelo menos duas reprovações no decorrer do curso. A metodologia de análise utilizada consistiu na análise de conteúdo. Como resultados principais, as entrevistas revelaram que as reprovações se associam ao fenômeno da adolescência prolongada, além de outras razões apontadas pelos entrevistados, que se referem à conduta docente em sala de aula e a relação dos pais com o processo educacional dos filhos. Os discentes participantes apontaram também a necessidade de mudanças no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Concluímos que há relação entre as reprovações vivenciadas pelos entrevistados com a adolescência prolongada.

**Palavras-chave:** adolescência prolongada; reprovação; Ensino Superior;





## 1 Introdução

As causas do fracasso escolar, por meio da reprovação no Ensino Superior de graduação, podem ser diversas e não se localizam em sujeitos isolados, mas em uma construção que se dá no processo de ensino-aprendizagem. Na busca da compreensão dos fatores associados à ocorrência de reprovação, é possível visualizar que esta se dá, dentre outros, pelo fenômeno de adolescência prolongada para além da idade de dezoito anos. Segundo pesquisas recentes, a emancipação do jovem de hoje ocorre de maneira mais tardia quando comparada com o da sociedade de duas décadas atrás e este, ao ultrapassar a idade de dezoito anos, nem sempre demonstra responsabilidade e comprometimento na execução de atividades escolares e de trabalho, inclusive durante um curso de graduação, que o prepara para o mercado profissional.

Tendo como base tais pressupostos, esta investigação objetivou compreender se o fenômeno da adolescência prolongada é uma das causas da reprovação no Ensino Superior do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. A metodologia deste estudo, de caráter qualitativo, compõe-se de entrevistas semi-estruturadas para a coleta/construção dos dados e tem como sujeitos de investigação os estudantes de Educação Física da UFU que tiveram pelo menos duas reprovações no decorrer do curso. A análise foi feita por meio da análise de conteúdo

### 1.1. Adolescência e adolescência prolongada

O termo adolescência, apesar de ser comumente conhecido em nossa sociedade denota diferentes conceituações nos auxiliam na compreensão desse período da vida humana. De acordo com Cardoso et al (2006), a adolescência é um processo marcante no desenvolvimento da subjetividade e é considerada uma fase de experiência, de ruptura e de transformações, sendo referida como um prolongamento do período de aprendizagem que possibilitará a inserção do jovem no mundo adulto, fase esta que é caracterizada por peculiaridades no desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social dos indivíduos (EISENTEIN, 2005).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, o período da adolescência é caracterizado como aquele que ocorre entre os dez e 19 anos. Contudo, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) explicita que a fase da adolescência encontra-se na faixa etária



dos 12 aos 18 anos, demonstrando que não há unanimidade entre as definições para o período de duração dessa fase de desenvolvimento.

A adolescência não ocorre, somente por aspectos biológicos, em uma fase pré-determinada da vida. Irá incidir a partir das características que surgirão nas relações sociais. As condições sociais e as diversas interações sociais vivenciadas irão influenciar tipos variados de adolescência, que pode ser calma ou turbulenta, sadia ou depressiva, como também focada e direcionada em detrimento de atingir algum(ns) objetivo(s) traçado(s).

A adolescência prolongada, segundo Oliveira (2007), consistiria no fato de que os jovens da modernidade retardam a passagem da infância para a vida adulta, sendo esta fase considerada um período de procrastinação para a aquisição de novas responsabilidades.

Há um período determinado para a adolescência prolongada em que seu limite se daria a partir da metade da década dos vinte anos quando o jovem teria de se submeter a um esquema mais organizado e mais rígido. A organização, disciplina e a responsabilidade, fatores que compõem este esquema rígido, devem estar presentes nos indivíduos desde a infância, e são os principais fatores que auxiliam no processo de aprovação.

## **1.2. Reprovação**

A reprovação expressa o fracasso do processo de ensino-aprendizagem em determinados conteúdos. Na educação de forma geral, sobretudo no Ensino Superior, a reprovação tem sido problematizada no intuito de reconhecer os processos que a resultam e alternativas que possam revertê-la.

De acordo com Fornari (2010), existem alguns aspectos determinantes da reprovação como a desestruturação familiar; as políticas das instituições; políticas de governo ou o próprio aluno. O autor acredita ser possível fazer a comparação de que a reprovação escolar seja fruto das relações familiares vivenciadas pelo aluno; por exemplo, quanto menor o nível de escolaridade da mãe, mais tempo o estudante permanece na escola.

Ao se falar em nível superior de ensino, a família é dada como um dos principais determinantes para um baixo rendimento do aluno, seja pelas condições de vida deste, seja pelo fato da família não o acompanhar em suas atividades curriculares. Ainda de acordo com o autor,



a reprovação escolar não depende exclusivamente da vontade individual, mas é decorrente de alguns fatores, a saber: a maneira como a escola se organiza, englobando a postura adotada pelos professores e a relação professor - aluno; a existência de uma herança sociocultural e econômica que o aluno utiliza como base para seu desenvolvimento intelectual.

Dubet (1997) considera o fato de que é preciso um trabalho para vencer o fracasso escolar no sentido de transformação de crianças, adolescentes e adultos. Os professores também devem ser alvo de mudança, não somente em relação ao seu método de ensino, mas também no modo de ver o mundo e o processo educacional. Pode-se assumir também, que há uma grande influência da família em relação às opções e ações tomadas pelos filhos. Os pais devem assumir uma postura em relação ao que consideram ou não importantes para os filhos, seja no panorama social, seja no âmbito educacional. Nota-se que o capital cultural, - a qualidade e a quantidade do conhecimento que os alunos já trazem de casa, além de várias "heranças", como a postura corporal e a habilidade de falar em público, tem sido o motivo que muitos professores encontram para justificar o desempenho de seus alunos.

## **2. Objetivos**

Este estudo teve como objetivo geral compreender se o fenômeno da adolescência prolongada é uma das causas da reprovação no ensino superior do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e apresentou, como objetivos específicos: discutir e ponderar as principais causas e fatores que permeiam a reprovação no ensino superior do curso de Ed. Física da UFU, buscando entender a realidade atual em que os alunos e professores se inserem; compreender a inserção da família na fase da educação superior; propor ações no ensino superior de graduação em Ed. Física da UFU a partir das descobertas deste estudo.

## **3. Metodologia**

A metodologia do presente projeto possui caráter qualitativo (González Rey, 2005). Para atingir os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes de Educação Física que apresentaram pelo menos duas reprovações no decorrer do curso. As entrevistas abordaram o posicionamento dos discentes



participantes a respeito da necessidade de mudanças no atual panorama do curso de Educação Física da UFU, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem.

Após cinco entrevistas com discentes do referido curso, considerou-se suficiente o material obtido, dispensando a necessidade de realização de novas entrevistas. A metodologia de análise utilizada foi a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977) que, segundo sua explicação, consiste em categorizar o material de pesquisa obtido de modo a dar sentido a ele, compondo um texto científico coerente. Os dados foram analisados a partir de teorias sobre a adolescência estendida e teorias da área da educação, sobre a temática da reprovação.

#### **4. Resultados e discussão dos dados**

Os resultados são frutos das entrevistas realizadas no Campus Educação Física. Os cinco discentes que aceitaram participar dessa investigação foram tratados por nomes fictícios, visando garantir o sigilo nas informações prestadas e evitar a identificação dos mesmos por meio das informações prestadas, garantindo a ética na publicação dos resultados e análise dos dados, conforme acordado com os participantes.

A entrevista consistiu em perguntas referentes aos seguintes temas: relação professor-aluno, participação da família na vida acadêmica e pessoal e motivos que o aluno elege como causa das reprovações vivenciadas. Dos cinco discentes que foram entrevistados, apenas um, que será tratado como Eduardo, apontou que já cursou tempo suficiente de graduação para finalização do curso, não tendo obtido êxito devido à vivência de doze reprovações. Todos os entrevistados apresentavam uma disciplina em comum na qual foram reprovados. Quatro destes foram reprovados mais de uma vez em duas disciplinas. Todos os discentes entrevistados são jovens-adultos (BUNGE et al., 2012), com idade de 20 a 27 anos. Os discentes relataram que, nas disciplinas que reprovaram, eram assíduos às aulas, sendo que apenas um dos entrevistados apresentou uma reprovação por falta de frequência.

A partir disto, utilizando da metodologia de análise de conteúdo, foi possível dividir em unidades de análises – ou unidades de significados, conforme Bogdan e Biklen (1994) – o material das entrevistas, que serão expostas a seguir.



#### **4.1. O papel dos pais**

Os pais possuem um papel fundamental na vida do filho, no âmbito escolar. Lopes (2006) afirma que os pais são os principais moldadores e incentivadores dos filhos. Para isto, o acompanhamento e avaliação de um filho devem partir desde a infância até o momento em que o filho tenha conseguido lograr na vida adulta, com um trabalho e uma formação superior.

De acordo com Araújo (2010), quando os pais não valorizam as instituições escolares – sejam de ensino infantil, fundamental e superior - os alunos tendem a não valorizar também. Desde muito nova, a criança observa e reproduz ações dos pais, e se estes, por algum motivo não estudam, não leem livros e/ou revistas, há uma tendência de que esta criança não se sinta instigada a permanecer numa sala de aula, como também, usará de exemplo quando estiver mais velha, ao se tornar adolescente, e jovem-adulto.

De acordo com Tiba (2002), a falta de acompanhamento dos pais ocorre principalmente por questões de trabalho. Esta falta de tempo dos pais gera lassidão pela vida rotineira. Ao juntar o cansaço com a falta de tempo, provoca falta de interesse pela vida estudantil e pelo processo que o filho está passando.

Um dos entrevistados, Fernando – com três reprovações apenas no segundo período de seu curso – responde a pergunta sobre o relacionamento dos pais com sua vida universitária e referente à sua vida pessoal, e contesta que o pai não participa muito da vida tanto acadêmica quanto pessoal, pois é autônomo e deve trabalhar para o sustento da casa. De acordo com ele: *“desde minha infância não tive uma figura de pai muito definida, mantenho uma melhor relação com minha mãe”*.

Além disto, os pais dividiram a responsabilidade da educação dos filhos com a escola, o que ocasionou um afastamento da família no processo de ensino-aprendizagem, deixando nas mãos dos professores, a responsabilidade total de educar o indivíduo. Isso pode influenciar na imagem que os filhos têm em relação aos pais.



#### **4.2. Os professores universitários e o processo de reprovação**

De acordo com Tiba (2011) “estimular a mente do aluno a participar da aula, é uma necessidade imperiosa do professor que quer a participação dos alunos no aprendizado” (TIBA, 2011, p. 51). A partir das ideias deste autor e dos dados apresentados a seguir, foi possível perceber que na visão dos jovens entrevistados, os professores universitários, em sua maioria, acreditam que a fase de “aprendizagem por amor” é de inteira responsabilidade de professores do ensino infantil e fundamental, esquecendo-se do fato de que o aluno que ingressa a universidade, ainda não tem a completa capacidade de discernir entre o bem do mal, como o necessário do dispensável. Muitos alunos precisam de ajuda para escolher o caminho a seguir e, como a ausência dos pais não contribui com esta escolha, cabe ao professor auxiliá-los de uma maneira precisa.

Muitos relatos dos entrevistados apontaram que hoje, para que os alunos sejam bem-sucedidos, os professores não podem simplesmente reproduzir o que aprenderam na sua formação e certificação. Ainda que os alunos reconheceram sua parcela de culpa no processo de reprovação, todos os entrevistados responderam às questões relacionadas às causas das reprovações com base em atitudes e no processo de ensino de professores, mencionando como causalidades: “*saber o conteúdo, mas não saber demonstrar*” (Ceci) “*falta de saber ensinar*” (Paulo); “*falta didática*” (Bia, Ceci, Eduardo, Fernando).

Por meio de estudos realizados por Cross (1946) *apud* Palis (2009), poucos docentes universitários sabem alguma coisa sobre o processo de ensino aprendizagem, a maioria destes, possui experiência apenas como aluno. Da mesma forma que, de acordo com Piva (2010), professores universitários tendem a achar que os alunos conhecem a matéria que irão aprender e sabem da importância desta para a vida profissional, porém, os mesmos docentes desconhecem a relação de sua própria disciplina com outras do currículo.

O professor universitário, ainda que acredite estar lidando com adultos, necessita, segundo os entrevistados, se preocupar com a didática, a atualização nas áreas em que ministra conteúdos e com a metodologia de ensino, para que não se torne apenas aquele que reprova ou aprova, cumprindo um protocolo acadêmico mecânico, mas daquele que educa, ensina e prepara para a vida profissional. Libâneo (2004), afirma que é essencial a relação entre professor



e aluno para a aprendizagem, para que se possam atingir os objetivos do processo de ensino: aprendizagem de conhecimentos e Cury (2012) percebe que existem limites na aproximação entre docente e estudante no ensino superior de graduação.

De acordo com a pesquisa de Cury (2012), alguns professores lidam com os alunos de uma forma mais rígida e uma postura de maior distanciamento com relação à vida pessoal, pois procuram estabelecer relações unicamente profissionais com os discentes. O autor notou que as relações estabelecidas entre alunos e professores influenciam na forma como o estudante lida com o estudo de determinado conteúdo.

É possível notar que a cada dia se aprecia mais o caráter construtivo do processo ensino-aprendizagem, priorizando o aluno capaz de eleger, assimilar, processar e interpretar, conferindo significado a sua aprendizagem. Valorizam-se, os processos de interação professor-aluno, desencadeando e promovendo a aprendizagem em conjunto, e não como seres isolados.

De acordo com três alunos entrevistados, uma pequena parte das reprovações tem como causa o professor que se torna parcial, ou seja, persegue um aluno (ou grupo) durante a aula, em detrimento dos demais durante o semestre. Segundo eles, os professores não sabem o nome de alguns alunos e/ou não fazem questão de sabê-lo; já de outros alunos, os professores sabem o nome e fazem questão de “*usá-los como exemplo*” como explicou Eduardo, para algo que considera servir para a turma inteira.

O docente possui uma tarefa fundamental: proporcionar ao jovem oportunidades para encontrar sua identidade. O professor é o orientador, o coordenador e o facilitador do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Pinto (2005), o grau de satisfação ou insatisfação do professor, suas expectativas e o tipo de interações que mantém com o educando podem contribuir de maneira positiva ou negativa, tanto no desempenho escolar, quanto no desenvolvimento psicoemocional e social do aluno. Caso o professor esteja descontente com aquilo que realiza, é muito provável que ele não consiga separar a vida pessoal da vida profissional, mesclando sentimentos, gerando resultados insatisfatórios no processo educativo.

Desta forma, Delors (2001) alerta quanto à complexidade da missão educacional no mundo atual, definindo novas políticas educacionais e organizando-se em torno de aprendizagens significativas que, ao longo da vida, se constituirão os pilares do conhecimento:



“aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 2001, p. 90).

#### **4.3. Indolência por parte do aluno**

De acordo com Hollis (1995), esta indolência por parte dos alunos, possui uma relação direta com o medo da confirmação da idade adulta. O adolescente ou jovem adulto tem receio de sair do “túnel da adolescência” e caminhar para o “túnel da idade adulta”, como também, os jovens têm medo de admitir a impotência e perda de controle ao atingirem esta fase adulta.

Ao ser entrevistado, Paulo, logo nas primeiras perguntas, informou que considera que foi reprovado por displicência. De acordo com ele *“foi falta de fazer exercícios, preguiça, em todas as matérias”*. Ceci disse: *“parte da culpa das reprovações é minha sim, tinha dia que não fazia nada e não estudava também, porém...”*. Após uma pausa, Ceci, que se culpou pelo processo que resultou em reprovação, culpabilizou também o professor, dando ênfase na questão de que, ele, por ser um adulto e educador, deveria cumprir melhor suas obrigações antes de querer *“cobrar”* ações melhores oriundas dos alunos.

#### **4.4. Dificuldades de aprendizagem discente**

As dificuldades de aprendizagem dos alunos podem surgir por vários motivos, como falta de conhecimentos básicos da etapa de escolarização que antecede o ensino superior, como por os alunos serem ou estarem dispersivos. Também pode envolver simpatia, antipatia e indiferença do aluno para com o professor.

Tiba (1996) explica que o sentimento negativo, mobiliza no aluno uma predisposição a reprovar tudo o que a pessoa fizer, de acordo com ele, numa *“antipatia gratuita”* (TIBA, 1996 p. 151). Conforme explica os sentimentos – simpatia e antipatia – alega que, quando o sentimento de negatividade é muito forte, o aluno parte para processos de auto-destruição, auto-sabotagem e afastamento da sala de aula. Como Bia não gostava do professor que ministrava a matéria, para ela, qualquer ação, mesmo que seja educativa partindo do professor, era negativa, e devido a isto, não ouvia, não estudava e não tinha vontade de aprender a matéria.

Piaget (1976) afirma que a aprendizagem é um processo necessariamente equilibrante, pois faz com que o sistema cognitivo busque novas formas de interpretar e compreender a





realidade enquanto o aluno aprende. Contudo, a dificuldade de aprendizagem ou dispersão por parte dos alunos em sala de aula, não pode ser considerado um problema apenas do aluno, pois a aprendizagem é um processo coletivo, depende do esforço de quem aprende como também de quem ensina.

Conforme Scoz (1994), os problemas de aprendizagem não se restringem em causas físicas ou psicológicas. É necessário compreendê-los a partir de uma abordagem multidimensional focando fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, logo, para aprender é necessário que exista uma relação de condições entre fatores externos e internos, havendo, portanto uma necessidade de estabelecer uma mediação entre o educador e o educando.

#### **4.5. *Problemas pessoais dos estudantes***

Como é possível verificar nas Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia os problemas pessoais dos alunos são, em muitos casos, contemplados, como nos casos de saúde com apresentação de atestado, possibilidade de Regime Especial de Aprendizagem, Avaliação Fora de Época, Recurso ao Colegiado, dentre outros, sendo uma política da universidade descrita em tais normas a de estar atento às situações que envolvem o estudante, como também dar a chance para que ele se explique perante as situações desfavoráveis nas quais o discente se sinta prejudicado. Porém, dentre os entrevistados, nenhum demonstrou conhecer as Normas supracitadas, nas quais constam seus direitos e deveres e os recursos dos quais dispõe para ir atrás de seus direitos, ficando dessa forma, subordinados as decisões unilaterais de seus professores.

Quanto às situações nas quais os professores não consideram as particularidades dos alunos, Tiba (1996) apresenta o fator da flexibilidade como essencial para a atuação docente, pois este não pode agir com apenas uma única postura em diferentes classes e com diferentes alunos e, se assim o fizer, não estará levando em consideração a presença do outro na relação e no processo de ensino-aprendizagem.



#### **4.6. Adolescência prolongada no Ensino Superior de graduação**

De acordo com Câmara e Cruz (2000), à medida que a psicologia evolui, a duração do período da adolescência foi sendo aumentada, até abranger também a maior parte da juventude (20 a 24 anos). Para que a adolescência se torne adolescência prolongada, segundo Winnicott (1988), devem-se levar em consideração fatores longínquos: o papel dos pais, família como um processo natural em função das necessidades da infância como também seu papel em relação às necessidades do adolescente, as escolas como extensões da vida familiar; como também, deve-se levar em conta fatores propínquos, como o desenvolvimento emocional do indivíduo, a imaturidade do adolescente, a consecução gradativa da maturidade neste, e o logro no envolvimento com grupamentos sociais.

Entre aqueles que concordaram em responder as perguntas da entrevista, quatro dos cinco alunos estão entre os limites da adolescência definidos pela ONU, a saber, entre 20 a 24 anos. Todos os jovens entrevistados, possuem idade acima de 20 anos e são dependentes da família, ainda que trabalhem além de estudar, caracterizando-se, conforme esta fonte de classificação, como jovens adultos.

De acordo com a teoria de James Hollis (1995), este que fora professor de universidades durante 26 anos, a adolescência prolongada é um processo muito complexo, e em seu estudo, relaciona esta falha na transição criança – jovem – adulto com a extinção dos rituais de passagem na nossa cultura. De acordo com o autor, os indivíduos atualmente estão “à deriva e sem orientação, sem modelos e sem ajuda para atravessar os diversos estágios da vida” (HOLLIS, 1995, p. 32).

Ao relacionarmos a ideia do autor dos jovens atualmente estarem à deriva com os entrevistados desta presente pesquisa, foi possível observar que três – Eduardo, Ceci e Fernando -, dos cinco alunos não possuem qualquer orientação acadêmica ou de como seguir a vida por parte da família, como também, cinco dos cinco alunos entrevistados ainda acreditam que serão acaudilhados por professores, ação esta que ainda não é recorrente na Faculdade de Educação Física.

Hollis (1995) divide a vida em quatro fases principais, estas possuem o poder de definir a identidade de uma pessoa. A primeira fase, dada como infância, é caracterizada pela



dependência do ego com a relação ao mundo objetivo dos pais. Há dependência física, porém a dependência psíquica é muito maior. Deve-se ressaltar que nas culturas antigas, a idade adulta começava com o despertar da puberdade. Estas culturas, independentemente de regiões, possuíam – algumas ainda possuem – ritos importantes de passagem da dependência para a independência. O autor, aponta que a cultura vivenciada hoje, perdeu suas âncoras e se tornou tão heterogênea que os pais apenas transmitem crenças do materialismo, do hedonismo e do narcisismo. Nenhum destes fatores contribuem para encontrar o significado ou a profundidade da jornada de independência.

A segunda fase da transição começa na puberdade, mas sem os tradicionais ritos de passagem, o jovem se caracteriza pela confusão mental e instabilidade do ego, como cita também, Tiba (2005). Em sua pesquisa, Hollis notou que a universidade serve de “tanque de retenção” (HOLLIS, 1995, p.34), enquanto os jovens procuram concretizar suficientemente o ego, com o objetivo principal de alcançar um rompimento mais permanente com a dependência dos pais. Hollis (1995, p. 34) denomina a universidade “Alma Mater”, e ao observar os jovens alunos, afirma que grande parte do amor e do ódio pelas figuras paternas e maternas, é desviada para a Alma Mater.

Dos cinco alunos entrevistados, quatro possuem uma forte ligação com a faculdade ainda que possuam reprovações e ressentimentos com alguns professores. Eduardo, aos 27 anos, permanece na faculdade manhã, tarde e noite, ainda que não tenha aulas, para não ter que conviver com a avó. Ceci e Paulo se queixam de algumas condutas da faculdade, porém, em suas respostas finais, concluíram que a faculdade é o principal lugar para manter relacionamentos e criar novos, como também, é o ambiente favorito destes.

Hollis (1995) caracteriza a primeira idade adulta como um período que se estende para além da idade estipulada pela ONU de “jovens adultos”. De acordo com o autor, esta primeira idade se estende dos 12 aos 40 anos. Entre estes anos, o indivíduo passa por conflitos, como também deixa as projeções ditarem o caminho de sua vida. Neste caso, Eduardo faz parte do grupo de jovens adultos, como também, é um grande exemplo de que a projeção da avó, fez com que mudasse seu caminho. Já a discente Bia relatou grande influência paterna e materna no rumo que poderia seguir. Caso os pais de Bia não a sustentassem, ela com certeza seguiria rumo à independência.



A terceira fase da identidade é considerada a segunda idade adulta e tem início quando as projeções da pessoa se dissolvem. É observada uma sensação de traição, do fracasso das expectativas, o vazio e a perda de significado – todas estas ocorrem com a dissolução. É nesta crise que a pessoa tem a oportunidade de tornar-se um indivíduo e só é possível observar esta fase quando as identidades provisórias são abandonadas.

Conforme as entrevistas, não foi possível notar, em nenhum dos alunos, que as projeções foram destruídas e dissolvidas. Todos agem sob influências destas, e portanto, de acordo com Hollis (1995), a pessoa ainda não se tornou um indivíduo em si. Por conseguinte, são considerados adolescentes prolongados, estes que estão na primeira fase adulta, aqueles que não conseguiram passar do túnel da infância para o túnel da vida adulta, como também aqueles que não conseguem lidar com as responsabilidades por medo de perder a influência das projeções familiares, de proteção e sustento. Todas estas características foram observadas nos cinco discentes que se disponibilizaram para responder às entrevistas. Com base nestas análises, permite-se concluir que a adolescência prolongada pode ser considerada uma das causas da reprovação no ensino superior.

## **5. Considerações Finais**

O objetivo deste trabalho foi o de possibilitar reflexões sobre a reprovação na educação superior de graduação, considerando o fator adolescência prolongada como uma das possíveis causas de sua ocorrência, visando também, compreender outras possíveis causas para a massiva reprovação nesta etapa de ensino.

A adolescência prolongada foi notada nos cinco alunos que se ofereceram para a pesquisa: a procrastinação, a ausência de inteligência emocional para saber lidar com novas responsabilidades, a indolência, o medo e receio, a intolerância para com opiniões e atos diferentes – como a forma de agir de professores –, a dependência financeira – ainda que todos sejam maiores de idade e possam trabalhar para o auto sustento –, a dependência emocional – todos os entrevistados deixam-se conduzir pelas projeções paternas e maternas, não sendo considerados indivíduos proativos –, a falta de estímulo do “Si mesmo”, por sempre esperar que outras pessoas realizem as obrigações em seus lugares, são um dos exemplos notados durante o período de pesquisa, em cada um dos cinco discentes jovens-adultos.



A partir desta análise, foi possível relacionar a adolescência prolongada com reprovações no ensino superior, para as situações analisadas, o que sugere a necessidade de novos estudos que considerem outros contextos da referida etapa de ensino. Ademais de notar o fenômeno adolescência prolongada em todos os alunos entrevistados, observamos que de acordo com eles, os professores não buscam competências maiores por acharem que apenas as experiências sobre a área de atuação é o bastante para que possam lecionar no ensino superior.

Deve-se destacar a necessidade de aperfeiçoar as relações professor-aluno como forma de evitar as reprovações, uma vez que fica evidente que esta relação é de fundamental importância para que haja um aprimoramento contínuo no aprendizado dos alunos, por mais que estejam no ensino superior, supostamente considerados adultos e capazes de arcar com as consequências. O corpo docente deve estar ciente de que toda e qualquer ação por parte deles, como a admissão de novas responsabilidades para além das básicas, com intuito de melhorar o desenvolvimento da didática e metodologia, irá influenciar os alunos na maneira de como seguir uma vida profissional. Como por exemplo, é possível questionar: caso um professor não se importe com os avanços da ciência, não se atualize, não possibilita encontros, descobertas, revisões de valores para com a sala de aula, por que então, o aluno que tem o futuro em aberto, se esforçaria para fazer o contrário?

Não obstante, a mudança não irá depender somente da conscientização dos professores. Para que seja possível uma sinergia entre professor-aluno, é importante, sobretudo, dos apoios que são oferecidos no momento que ingressam o corpo docente na universidade, apoios técnicos, administrativos, pedagógicos, buscando uma constante reavaliação e reformulação da prática educacional.

No que se concerne a relações familiares, foi possível observar a partir desta pesquisa, que a família pode influenciar tanto para o alcance de novas possibilidades do aluno, quando para o atraso da independência emocional e financeira. Nos alunos entrevistados, a família agiu sob forma de intensa proteção, mostrando as projeções paternas e maternas, estas que podem ser entendidas como proteções demasiadas na vida de um jovem, as quais não auxiliam na busca da independência. Contudo, a presença da família enquanto estudante, ou enquanto ser humano é essencial para auxiliá-los e ampará-los em um novo caminho a ser seguido.



Pode-se assumir, a partir das reflexões desta pesquisa, que o fenômeno da reprovação na educação superior é multifatorial e, portanto, além das questões supracitadas, outras interferem diretamente no processo de reprovação. Concluímos ser de suma importância a continuidade de estudos que levem em conta as diversas questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, considerando suas (im)possibilidades de sucesso.

## Referências

ARAÚJO, E. F. **Escola e Família**. 1. Ed. Manaus: Valer, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, trans.). Portugal: Porto Editora, 1994.

BUNGE, M. et al. O jovem adulto que reside com os pais: um estudo exploratório. **Revista Eletrônica Mudanças - de Psicologia da Saúde**, São Paulo. V.20 n. 1-2. Jan / dez. 2012.

Disponível em < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/article/viewArticle/3315> > Acesso em: 21 out. 2013.

CÂMARA, M.M, CRUZ, AR. Adolescência prolongada: o tempo que não se quer deixar passar. **Educar em Revista**, 2000; 15. Disponível em: < [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15camara\\_cruz.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15camara_cruz.pdf).> Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

CURY, D. G. **A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 5. maio/ago. 1997.

EISENTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**. vol 2. n.2 jun. 2005.



FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010.

GONZÁLES REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. (Vol.1, 1 ed.). São Paulo: Thomson, 2005.

HOLLIS, J. **Passagem do meio: da miséria ao significado da meia idade**. 1 ed. São Paulo: Paulus, 1995. Tradução Claudia Gerpe Duarte.

LIBÂNEO, J.C – **Didática Geral**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PALIS, G.L.R. Pesquisa sobre a própria prática no Ensino Superior de Matemática. In: FROTA, M.C. ; NASSER, L. (Eds.) **Educação Matemática no Ensino Superior: Perspectivas e Debates**. Capítulo 12, Editora da SBEM, 2009.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central ao desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar.1976.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

TIBA, I. **Quem ama, educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002.

TIBA, I. **Adolescentes: quem ama, educa!**. 9 ed. São Paulo: Integrare Editora, 2005.

TIBA, I. **Disciplina: limite na medida certa**. 22 ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TIBA, I. **Pais e Educadores de Alta Performance**. São Paulo: Integrare Editora, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Resolução nº 15/2011 do Conselho de Graduação. **Normas gerais da graduação da Universidade Federal de Uberlândia**. Acesso em 10 jun. 2011.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

WHO, **World Health Organization**. Young People's Health - a Challenge for Society. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All. Technical Report Series 731. Geneva: WHO, 1986.



## ENSINAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES FORMADORES INICIANTES NO NORTE DO BRASIL

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal de Uberlândia (PPGED)

sebastiaokenndy@yahoo.com.br

Selva Guimarães

Universidade Federal de Uberlândia (PPGED)

selva@ufu.br

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar a proposta de uma pesquisa em andamento sobre a trajetória formativa de professores formadores iniciantes nas instituições federais de ensino superior na região Norte do Brasil. A metodologia da pesquisa está embasada na perspectiva da pesquisa qualitativa com abordagem da história oral de vida. Os sujeitos da pesquisa são professores formadores iniciantes de (1 a 3) anos de docência no ensino superior. Embora o estudo esteja em andamento acreditamos que os dados apontados pela revisão da literatura e pesquisa bibliográfica direcionam para a necessidade de investimentos em pesquisas sobre o professor formador nos cursos de licenciaturas, em especial os iniciantes. Visto que, os saberes construídos e mobilizados pelo docente iniciante se tornam elementos fundamentais que irão contribuir com seu processo de aprendizagem profissional, consequentemente, na formação de um novo professor. Esperamos com o estudo emancipar as vozes dos professores formadores iniciantes nos cursos de licenciaturas pesquisados, de modo analisar expectativas, desejos e medos que podem envolver o desenvolvimento da aprendizagem do professor formador desde a formação inicial até seu ingresso na docência universitária na formação de um novo professor.

**Palavras – chave:** Trajetórias formativas. Professor Formador Iniciante. Docência no Ensino Superior.





## Introdução

Temos percebido diversas discussões sobre a formação e a prática pedagógica dos professores no ensino superior. Nesse contexto muitas pesquisas vêm buscando compreender as dimensões políticas, sociais e culturais que a docência universitária tem assumindo no contexto das reformas do ensino universitário, principalmente após a década de 1990, caracterizado com um tempo/espço de reformas e construção das políticas educacionais da educação básica até a educação superior.

Em nosso estudo do mestrado que buscou compreender a política de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no contexto da Educação de Jovens e Adultos foi possível analisar de modo significativo os reflexos dessa formação no contexto da atividade docente. Nessa perspectiva, fomos construindo, ao longo da pesquisa, novas dimensões sobre a formação do professor e suas implicações no processo do ensinar e aprender com os jovens e adultos, já que muitos docentes afirmaram a importância dos saberes mobilizados na sua formação inicial para atuar no contexto da educação de jovens e adultos.

Muitos dos professores pesquisados ressaltaram que estavam no início da carreira, visto que a maioria saiu do curso de graduação direto para o mestrado, seguido para o doutorado, sem apresentar conhecimentos básicos do processo de ensino-aprendizagem e formação para a docência, realidade essa que “inevitavelmente nos faz pensar na inadequação dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de outros países, em que o estudante é capaz de concluir seu percurso na instituição formadora sem nunca ter assumido efetivamente o papel docente” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 48).

Por outro lado, ampliamos essa análise, a partir da experiência que temos como professor na educação superior numa universidade pública no Norte do Brasil. Ao chegar à instituição foi possível perceber que a maioria dos professores aprovados no último concurso público da instituição não tinha experiências com a docência, ou essa trajetória restringia a trabalhos nos níveis da educação básica, sem apresentar nenhuma concepção das atividades docentes no contexto da docência universitária, salvo no papel de aluno na educação básica, na graduação e pós-graduação.



Outros questionam ainda, hoje, que não tiveram no período da graduação conteúdos específicos das disciplinas a ser ministrada em sala de aula, comprovação essa apontada por Gatti (2010) no estudo que realizou sobre os currículos dos cursos de licenciaturas, em que a mesma concluiu que as disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% do currículo nos cursos de licenciaturas pesquisados.

Frente a isso, o presente estudo em andamento propõe como problemática a seguinte questão: *Como são constituídas as trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no contexto dos cursos de licenciatura em Pedagogia, História e Educação do Campo das Universidades Federais na região Norte do Brasil?*

Buscamos com este estudo compreender a trajetória formativa que o professor formador iniciante vem construindo na educação superior, pois a nosso ver “é uma profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA, ANASTASIOU, 109, p. 2005). Aliado a isso, estudos como os de Diniz-Pereira (2011) e Gatti (2010) ressaltam as lacunas que os cursos de formação de professores têm apresentado, exigindo cada vez mais um olhar atento para a realidade que o futuro professor será formado.

No entanto, não podemos esquecer o profissional responsável para contribuir com a formação desse novo professor, o professor formador e as suas reais condições de trabalho, pois muitos formadores nos cursos de licenciaturas não identificam como formadores reconhecendo apenas como pesquisadores (DINIZ-PEREIRA, 1998). Somado a isso, Mizukami (2005-2006) aponta que não existe uma preparação específica para o formador de professores, geralmente a seleção desses profissionais são baseadas nas linhas de trabalho e não na experiência da docência.

Apesar de várias pesquisas ressaltarem dados sobre o professor iniciante (Garcia, 1999); (Huberman, 1992); (Tardif; Raymond, 2000) atuando principalmente na educação básica, acreditamos que o professor formador iniciante nos cursos de licenciaturas exige novos olhares, pois são poucos estudos que abordam a trajetória formativa dos formadores (Muzukami, 2006); (Junckes; André, 2012); (Pimenta; Anastasiou, 2005) e (Masetto, 2003), e quando se trata do professor formador iniciante esse dado é escasso, o que reforça a justificativa da realização do nosso estudo.



## Revisão da literatura

Ao analisar a literatura sobre as pesquisas que abordam a formação do professor formador no contexto do ensino superior, encontramos estudos que sinalizam para a importância da temática no campo das políticas de formação docente para o ensino superior.

Para a construção da análise, utilizamos como fonte de pesquisa o banco de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações, Banco de Teses e Dissertações da Capes. Para a organização e seleção dos trabalhos, selecionamos estudos partir de palavras chaves tais como: início da carreira docente; professor formador iniciante; professor formador; docência na educação superior e formador em início de carreira.

Feito isso, realizamos a leitura dos resumos, seguida da leitura completa dos trabalhos. Nessa análise encontramos estudos que envolvem o professor formador, principalmente com atuação nos cursos de licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia, destacando estudos realizados em instituições públicas de ensino, localizada na região do nordeste do país conforme apresentamos a seguir:

Souza (2011) buscou analisar a trajetória formativa dos professores formadores de uma universidade pública. No estudo, a pesquisadora percebeu que a maioria dos professores formadores é do gênero feminino. Acerca da experiência, os professores formadores relataram larga experiência em diversos níveis de ensino. O estudo permitiu concluir que a trajetória formativa e ação dos professores formadores são carregadas de experiências e vivências de quando eram alunos.

Azevedo (2009) propôs um estudo que analisou os saberes relativos que os professores formadores mobilizam na orientação de estágio dos futuros professores na área da Química em uma instituição pública. No estudo, a pesquisadora aponta que muita das ações dos formadores no campo de estágio vem das experiências quando discentes e aquelas que construíram na trajetória da docência.



Sobre as práticas, os professores relataram às dificuldades de compartilhar entre os professores em serviço, os formadores e os alunos futuros professores as experiências na área do trabalho docente. Outra questão vivenciada pelos formadores é decorrente da falta de interesse dos alunos pela docência, além do não investimento institucional.

Carrilho (2007) realizou uma pesquisa a fim de analisar como o professor formador construiu sua trajetória de formação para se torna orientador do gênero textual memorial. A pesquisa apontou que a maioria dos formadores chegou à instituição com a formação baseada nos conhecimentos da graduação, casos específicos da pós-graduação, além das experiências enquanto docentes na educação básica.

Para os professores as experiências da docência não davam respostas adequadas para suas necessidades de orientação, exigindo assim outros saberes, nesse caso reflexões construídas nos trabalhos de orientação, junto aos alunos e demais professores formadores.

No estudo de Carvalho (2007) a pesquisadora buscou analisar quem são os profissionais que, além de professores formadores, são coordenadores dos cursos de licenciaturas em uma universidade pública. O estudo apontou que boa parte dos professores tem uma formação em nível de mestrado e doutorado, com larga experiência na educação, salvo um dos pesquisados que está no começo da carreira docente. Acerca da formação, os professores ressaltaram a importância das disciplinas pedagógicas na sua formação docente e desenvolvimento da prática pedagógica.

Danta (2007) realizou um estudo a fim de compreender os sentidos que os professores formadores de três institucionais públicas de ensino atribuem aos saberes pedagógicos destinados à formação docente e, de que modo ocorrem essas relações. No estudo, foi apontado que os professores formadores tem larga experiência na área da docência.

No começo da formação alguns professores afirmaram que não buscavam tornar profissionais da docência, já outros desde a infância já percebia como profissionais da educação. Acerca dos saberes docentes, eles afirmaram que esses fazem parte desde a formação inicial, no entanto são mobilizados em momentos distintos e isolados.

Costa (2010) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como os professores formadores descrevem e compreendem a docência na licenciatura. Os dados



apontaram que a docência no campo da formação de professores aproxima muito das atividades docentes realizadas em outros contextos. Além disso, as práticas desenvolvidas pelos formadores na maioria das vezes são decorrentes da formação recebida no período da graduação e pós-graduação.

Ao analisar a literatura sobre a formação e a prática docente do professor formador iniciante encontrou apenas uma tese que abordava a temática em questão. Cunha (2014) buscou analisar como as experiências narradas pelos professores de um curso de licenciatura configuram-se como formadoras ao se tornarem profissionais do ensino superior. Com a pesquisa foi possível perceber que a família teve forte influência na escolha profissional, principalmente nos conselhos recebidos no processo de escolarização da escola básica. Desse modo, a pesquisadora concluiu que o percurso formativo está relacionado a trajetória de vida dos professores.

Nesse sentido, percebemos a importância de ampliar as discussões sobre a trajetória formativa e a prática do professor formador iniciante nos cursos de licenciaturas, visto que essa temática exige novas compreensões diante do movimento que as reformas da educação superior vêm assumindo na contemporaneidade e a ausência de estudos sobre a temática conforme observamos nessa breve revisão da literatura.

### **Fundamentação teórica**

Acreditamos que a representação da categoria da formação docente é fundamental na compreensão do nosso objeto de estudo. Segundo Garcia (1999, p. 54) “quando nos referimos à formação de professores estamos assumindo posições epistemológicas, ideológicas e culturais, visto em cada contexto a formação de professores assumem novas perspectivas”.

Buscamos compreender nesta proposta de pesquisa a formação de professores formadores, em especial na perspectiva que valoriza os processos da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Nesse contexto, destaca-se a importância da formação inicial do professor e sua influência no processo de socialização profissional, “pois essa deve dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural,



contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade” (IMBERNÓN, 2002, p.60).

Para Mizukami (1996) a formação do professor formador ocorre em processos que envolvem, além da formação inicial, as experiências de classe, a formação continuada e experiências diversas que vão se formando um repertório de conhecimentos, ressignificando pelo professor ao longo da trajetória profissional.

Para Garcia (1999) a formação inicial e continuada se configura como um processo sistemático e organizado, que envolve tanto o professor que está em processo de formação inicial quanto àquele que já iniciou a vida profissional. Segundo Nóvoa (1992, p 25) “formação docente não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.

Encontramos nas ideias dos autores, que a formação do professor não se restringe a um momento específico da vida como já foi pensada a formação docente, visto que cada contexto de recepção e produção a formação do professor e a pessoa do professor sofrem processos ressignificação e novos estilos de aprendizagem. Desse modo, a formação docente e a trajetória formativa do professor são concebidas em nosso estudo como um contínuo, em que o professor ao longo da sua caminhada pessoal, acadêmica e profissional desenvolve um processo construção da identidade profissional – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais, desenvolvidos em contextos e situações específicas do fazer docente.

Assim, à luz desse pensamento reconhecemos no estudo o magistério como profissão, apresentando como fundamento a conquista de um estatuto social e econômico dos profissionais da educação, e impõe ações que superem a degradação em que se encontram a formação e a carreira dos profissionais (BRZEZINSKI, 2002), em especial a categoria dos professores formadores no contexto da docência universitária.



## Metodologia

A proposta metodológica do estudo está embasada na perspectiva da pesquisa qualitativa. O interesse por essa vertente parte inicialmente por acreditar que a pesquisa em educação envolve muito mais que uma relação numérica ou estatística, mas acima de tudo de vida, sentimentos, história e memórias (BOGDAN; BIKKLEN, 1994).

A abordagem metodológica do estudo será baseada na perspectiva da história oral de vida. A opção pela história oral na pesquisa se justifica por ser uma vertente de análise rica e desafiante ao pesquisador e colaborador. Por meio da história oral é possível conhecer, entrar em fatos muitas vezes esquecidos ou pouco valorizado pela história tradicional, ou seja, “contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas verdadeira” (THOMPSON, 1992, p. 137).

Já a história de vida se justifica no estudo por se torna uma espaço de reflexão e análise das verdades ora construídas num tempo/espaço específico na vida do indivíduo, o que pode levar a um exercício constante de revisão, adaptação e mudança. Nessa perspectiva, a história de vida conforme Goodson (2000, p. 75) nos permite analisar a vida do professor com a história da sociedade, “esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam o indivíduo”.

Desse modo, definimos para escolha do trabalho a vertente da história oral de vida, por acreditar e reafirmar que essa abordagem possibilitará ter acesso às vozes dos professores formadores iniciantes no ensino superior adentrar no universo subjetivo/objetivo das trajetórias formativas articulando vida e profissional.

O campo de pesquisa são os cursos de licenciaturas em Pedagogia, História, Educação do Campo regulares nas universidades federais da região Norte do país. À luz dos trabalhos de Huberman (1992) os sujeitos são os professores formadores iniciantes de (1 a 3) anos de docência no ensino superior nos referidos cursos citados.



Nesse momento da pesquisa, está em análise o Currículo Lattes dos professores formadores, a fim de traçar possíveis participantes <sup>23</sup>que se enquadram na proposta do estudo. Posteriormente entraremos em contato com os docentes para apresentar a pesquisa, seus objetivos e interesse de participação. Selecionados os formadores, buscaremos agendar a entrevista oral e demais procedimentos do trabalho.

Nessa direção, para coleta de dados utilizaremos a técnica da entrevista oral semiestruturada e textualização. Apesar dessa técnica apresentar certa liberdade, exige que o pesquisador estabeleça um roteiro com perguntas pré-direcionadas aos sujeitos colaboradores, desse modo, a entrevista será concebida no trabalho “como uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos e preconceitos e interpretações” (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

Sendo assim, a base de orientação das entrevistas será realizada a partir dos seguintes eixos: percurso de vida pessoal, formação acadêmica, docência no ensino superior, prática pedagógica e o papel de formador.

### **Considerações parciais**

Embora o estudo esteja em andamento acreditamos que os dados apontados pela revisão da literatura direcionam para a necessidade de investimentos em pesquisas sobre o professor formador nos cursos de licenciaturas, em especial os iniciantes. Visto que, os saberes construídos e mobilizados pelo docente iniciante se tornam elementos fundamentais que irão contribuir com seu processo de aprendizagem profissional, consequentemente, na formação de um novo professor no caso de formador.

Os dados da literatura direcionam também para a falta de conhecimentos pedagógicos de muitos professores formadores, visto que a maioria valoriza na prática docente a base do conhecimento específico da área de formação. Somado a isso, os estudos apontam também para a falta de investimento institucional na formação permanente dos formadores.

---

<sup>23</sup> Em respeito aos prazos da pesquisa e o seu desenvolvimento inicialmente será proposto entrevistar o total de 10 professores formadores. Sendo que esse percentual pode sofrer alterações frente aos dados finais coletados sobre o perfil dos professores formadores nas instituições que serão pesquisadas conforme os critérios pré-estabelecidos para a pesquisa.





Acreditamos que os resultados da pesquisa até o momento, só vêm contribuir com a próxima etapa do estudo, que é emancipar as vozes de professores formadores iniciantes nos cursos de licenciaturas por meio das narrativas orais, de modo analisar expectativas, desejos e medos que podem envolver o desenvolvimento da aprendizagem do professor formador desde a formação inicial até seu ingresso na docência universitária na formação de um novo professor.

## Referências

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 20 de maio. 2014.

AZEVEDO, M, A, R. *Saberes de orientação dos professores formadores*: desafios para ações tutoriais emancipatórias. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo 2009.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 52-78.

BRZEZINSKI, I. *Profissão Professor*: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARRILHO, M, F, P. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora*: vivências e escrita de si. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte 2007.

CARVALHO, A, D, F. *A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores*: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da universidade federal do Piauí. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará 2007.



COSTA, J, S. *A docência do professor formador de professores*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos, São Carlos 2010.

CUNHA, R, C. *Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras- Inglês*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos, São Carlos 2014.

DANTAS, O, M. *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte 2007.

DINIZ-PEREIRA, J, E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, p. 34-51, 2011.

\_\_\_\_\_.O que professores de um curso de licenciatura pensam sobre ensino? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 107-113, 1998.

GATTI, B, A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out - dez. 2010.

GARCIA, C, M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GOODSON, Ivor F. Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: *O método (auto) biográfico e a formação*. FINGIR, Matthias; NÓVOA, António (Org). Natal, EDUEFRN, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1992. p. 31- 61.



IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

JUNCKES, R, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 511-527, maio- ago. 2012.

MASETTO, M, T. *Competência pedagógica dos professores universitários*. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, M, G. N. Aprendizagem da Docência: professores Formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez – jul. 2005-2006.

NÓVOA, A. *formação de professores e a profissão docente: os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.21, n. 73, p. 209-244, dez, 2000.

THOMPSON, Paul. *Voz do Passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PIMENTA, S, G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, SR, CUNHA, MI. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.



SOUZA, C, E, S. *Formadores de professores no ensino superior: olhares para as trajetórias e ações formativas*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SZYMANSKI, H (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação; a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano, 2011.



## EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A DOR E O PRAZER DE SER PROFESSOR

Avani Maria de Campos Corrêa  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
avacorrea@hotmail.com

### Resumo:

O presente artigo tem a intenção de apresentar um estudo sobre a Síndrome de Burnout, expondo os principais componentes, manifestações e consequências que transformam o ‘prazer’ do exercício da docência em dores e doenças. Dois problemas realimentam nossas buscas e inquietações: Qual a relação da Síndrome de Burnout e as condições de trabalho docente? Qual a relação existente entre as condições de trabalho do docente da Educação Superior e o surgimento das patologias que afetam a saúde do docente e a qualidade do ensino? Para tanto, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica sobre as variáveis aqui mencionadas e sobre a referida síndrome, estabelecendo uma relação entre as exigências impostas aos docentes em tempos de globalização e o adoecimento dos mesmos.

**Palavras-chaves:** Síndrome de Burnout, Prazer/Dor, Condições de Trabalho.

### Introdução

Cada um de nós compõe a sua própria história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz. (SATER, Almir, TEIXEIRA, Renato. Tocando em frente. 1986).

O fragmento da música “Tocando em Frente”, abre estas considerações iniciais por retratar reflexões do percurso vivido, das dificuldades, conquistas e perspectivas, revelando aquilo que se é como reflexo das construções produzidas no contexto no qual se concretiza a prática docente.

Revelar fatos de nossa vida inseridos em um contexto acadêmico é uma tarefa prazerosa, porém nada fácil, pois dizem que a escrita é uma cópia precisa do que se pretende revelar. É através das histórias escritas que as pessoas veem que as lembranças são o seu maior bem. Aliás, o maior patrimônio que o professor tem é a sua própria caminhada. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.234) afirmam que os saberes da experiência:



Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a)s professor (a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Saberes experienciais provenientes no fazer pedagógico de suas funções, embasado em concepções de ensino e aprendizagem adquiridos em sua trajetória acadêmica. Não é simplesmente a história pela história. E o diferencial está em compreender que para cada sonho existirá uma composição peculiar que pretende desvelar sentidos, oriundos de nossa própria formação pessoal e profissional. Enfim, caminhos que vão sendo trilhados ora por prazer, ora por indignação pelas condições de trabalho, e pelas lutas por conquistas presentes. Por outro lado, há também os momentos de sensatez e até mesmo curiosidade pelo novo, pela indagação, afinal, o significado da práxis docente se dá na medida em que favorece um entendimento da realidade, o que requer conexão e abertura epistemológica para compreensão da mesma, tendo em vista que esta se desenvolve em contextos únicos.

A opção por um tema de estudo não é neutra, até por que as marcas deixadas pelo vivido no ambiente laboral instigam a reflexão tanto acerca das condições de trabalho, quanto em relação aos efeitos produzidos na saúde mental e física do docente. Há que se considerar que ser professor e aprender a lidar com as intempéries da profissão depende das estratégias encontradas e utilizadas no exercício profissional. É necessário ressaltar que no seu trabalho, o professor, enfrenta fatores estressantes que podem levar ao adoecimento em função das atividades que desenvolve e conduzem a uma rotina exaustiva e de grande tensão, tais como: desrespeito dos alunos, falta de interesse no aprendizado, problemas de violência, ameaças dos direitos obtidos, deterioração constante das condições de trabalho, declínio da satisfação com a profissão, pressão por pesquisas e publicações, entre outros fatores que acabam por culminar em esgotamento que é uma clara consequência do mal-estar docente, que leva ao desprazer, desencanto e desesperança.

Nessa busca trabalhamos com algumas questões norteadoras:



- Qual a relação da Síndrome de Burnout e as condições de trabalho docente?
- Qual a relação existente entre as condições de trabalho do professor da Educação Superior com o surgimento das patologias que afetam a saúde do docente e a qualidade do ensino?

As questões acima direcionaram os objetivos deste estudo, a saber: identificar a relação existente entre a Síndrome de Burnout e as condições de trabalho do docente; analisar a relação existente entre as condições laborais e o aparecimento de diversas patologias que afetam a saúde do docente e a qualidade do ensino.

De acordo com Gil (2009) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2009, p.44). Assim, os aspectos analisados resultaram de uma pesquisa bibliográfica específica e atual sobre a temática eleita.

A relevância social, deste estudo se justifica no sentido de que este tema contribui para elucidar a Síndrome de Burnout em docentes que atuam na Educação Superior, através do conhecimento de fatores e manifestações que contribuem para o desenvolvimento da síndrome, de maneira a identificar formas de intervenções na organização do trabalho que busquem auxiliar, o bem-estar do mesmo. Esse é o movimento da saúde, cujo critério, parte antes da iniciativa de manter a mente saudável.

### **O sentido de trabalho: repercussões a saúde**

Partimos do princípio que o trabalho é uma necessidade natural e sempre desempenhou um papel importante na história da humanidade. O trabalho é fruto das relações sociais e uma construção histórica dos indivíduos quer seja do ponto de vista econômico, social ou cultural. O significado da palavra trabalho é originária do latim *tripalium*, que representava um utensílio como afirma Albornoz (1994, p. 10): “...instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de



ferro, nas quais agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los”.

No entanto, se fizermos uma rápida retrospectiva verificaremos que os instrumentos de trabalho foram aperfeiçoados o que supõe o aprimoramento do próprio homem.

Nessa relação de troca com a natureza, o homem vai se percebendo com capacidade que pode ser desenvolvida e aí ambos saem modificados. Marx amplia essa análise quando afirma:

Antes de tudo, 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 – braços 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. (MARX, 2004, p. 211)

É importante, contudo, considerar que o desenvolvimento do homem em sua relação com a natureza acontece em um processo gradativo, e como destaca Marx, “a formação dos cinco sentidos é a obra de toda a história mundial anterior” (Marx, 1964, p. 199). Marx traz elementos para refletirmos sobre o tempo necessário para que o homem desenvolva um novo estágio, tendo em vista que à medida que se desenvolve, surgem novas necessidades que vão sendo satisfeitas pelo trabalho empregado sobre a natureza.

Conforme foi possível apreender essa transformação do homem, à proporção que ele se relaciona com a natureza, por meio do trabalho, pode-se dar, tanto através do trabalho manual, quanto do intelectual. Torna-se necessário, enfatizar, que tais formas de expressão do trabalho têm sido tratadas de formas distintas ao longo da história. Aqui o que vale considerar é que embora ambos atuem de maneiras diferenciadas, estes se equivalem como meios que favorecem a transformação da natureza e do ser humano.

O trabalho tanto pode ser um instrumento que propicia o desenvolvimento de habilidades humanas, quanto pode desumanizar o homem, isto em decorrência do modo que o sistema capitalista está organizado, pois o indivíduo tem o trabalho como único meio de sobrevivência e por este motivo tem que se submeter a ele.





A constatação que se pode fazer referente à forma como o homem se relaciona com o produto do seu trabalho, como uma coisa estranha, é pontuada por Marx:

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até à morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto, que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital. (MARX, 1964, p. 159)

O homem começa a perceber que o produto do seu trabalho é algo alheio por que serve as necessidades do capital e não as suas necessidades. É daí que surge a opressão, pois quanto mais o homem se dedica a seu trabalho, este se torna um objeto que lhe é estranho.

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (MARX, 1964, p. 160)

O ser humano trabalha principalmente para garantir sua subsistência. Com isso, o trabalho alienado, aliena o homem não só da sua capacidade intelectual, como também da sua própria humanização. Em vista disso, Marx considera outra consequência do trabalho alienado:

Uma consequência imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a alienação do homem relativamente ao homem. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra igualmente em oposição com os outros homens. O que se verifica com a relação do homem ao seu trabalho, ao produto do seu trabalho e a si mesmo, verifica-se também com a relação do homem aos outros homens, bem como ao trabalho e ao objeto do trabalho dos outros homens. De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana. (MARX, 1964, p. 166)



Ora, se o homem está alienado até de si mesmo, obviamente não verá humanização nos outros homens. É que o critério, a partir do qual ele concebe os outros homens, está na sua própria condição de estar alienado de si mesmo. E aí, não podemos refutar o fato de que o sistema capitalista de produção sobrevive à custa do aumento constante de riqueza, que é a sua finalidade. Nesse sistema, o indivíduo é apenas um meio para a realização desse objetivo, pouco importando as suas necessidades, sentimentos e desejos.

Em tempos de globalização, várias são as competências exigidas para que os professores atuem na Educação Superior. Masetto (2003) aborda essa questão ao evidenciar que a identidade do docente universitário na atualidade encontra-se em crise e precisa ser repensada. As competências elencadas por Masetto (2003) são apresentadas sinteticamente: exige-se domínio na área pedagógica, apontado pelo autor como o ponto mais carente dos professores universitários; o professor como conceutor e gestor de currículo; a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem; o professor deve possuir o domínio da tecnologia educacional no que se refere a sua teoria e sua prática; e ainda compreender que o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária.

Facci defende a ideia de que “o professor faz parte de uma classe profissional, com direitos trabalhistas conquistados historicamente, com especificidades no desempenho de suas funções, com características pessoais entre outros aspectos.” (FACCI, 2004, p. 25).

Ainda com base na linha de raciocínio da mesma autora vale mencionarmos que, encontram-se, questões além das pedagógicas, as questões de caráter político-social. Assim:

O professor, em muitas ocasiões, é encarado como o ‘vilão’ de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre objetivos do ensino formalmente estipulados e a ‘tarefa’ realizada; o fracasso escolar; os problemas de indisciplina e mesmo de violência na escola; as dificuldades de aprendizagem e, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas. (FACCI, 2004, p. 21)



Os fatores aqui mencionados em conjunto com a ausência de práticas institucionais que valorizem o professor desde a sua formação, sua adaptação ao espaço de trabalho e ao próprio meio acadêmico, acabam por promover um adoecimento do professor, que, como foi abordado anteriormente, e é objeto deste artigo, culmina na Síndrome de Burnout, um caso em que as ansiedades e exigências do dia a dia requerem desde o uso de ansiolíticos até o afastamento da sua função, função esta que deveria promover a sua realização profissional, mas que, ao contrário, promovem a somatização de suas frustrações e a ‘desrealização’ enquanto ser social.

Nessa configuração, o trabalho dos docentes, ultrapassa os limites básicos do exercício da profissão, pois ministram aulas em um ou dois turnos, e às vezes são responsáveis por uma ou mais disciplinas, o que exige competências múltiplas que nem sempre são facilmente conciliáveis. O professor já foi considerado com certo prestígio social. Atualmente, este profissional perdeu parte desse prestígio e o que lhe coube foi certa desvalorização. Na Educação Superior, especialmente, o docente que atua ‘apenas’ ministrando aulas, não tem o mesmo prestígio que o docente pesquisador, por exemplo. Mas convém lembrar que, para atuar na Educação Superior é necessário que o docente atue considerando o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Essas exigências acabam por fazer com que o docente esteja sempre em busca de uma atualização constante, e, dentro do espaço laboral acaba por culminar numa competitividade entre os próprios docentes uma vez que, em tempos de globalização, o que vale é a busca pela eficiência e eficácia que são mensuradas quantitativamente e, não, qualitativamente tal como deveria ser.

Isso acaba por ocasionar um adoecimento do professor e um afastamento daquilo que dá sentido ao seu trabalho: o realizar-se pela prática, ou pela junção entre teoria e prática. Em busca de alcançar metas traduzidas em números, os professores passam a atuarem mecanicamente e a desenvolverem pela profissão um ‘desencantamento’, um perder-se de si para atender à lógica assumida pela educação, uma lógica desumanizadora e capitalista.

Freitas (2004, p. 139) afirma que: “é como se o professor se defrontasse com algo alheio a si, que por sua vez foi produto de seu próprio esforço.” Nestas circunstâncias não há identificação com o trabalho realizado em virtude do conflito existente entre os desejos e satisfações provocando com isso certas insatisfações.



## Síndrome de Burnout

O termo Burnout é uma expressão da língua inglesa. Constituído por duas palavras, cujo significado no Minidicionário Rideel (2003) *Burn* é “queimar” e *Out* “exterior”. Para Tamayo (2008) o significado do termo é queimar-se ou destruir-se pelo fogo. Numa tradução objetiva, Burnout significa “perder a energia”. Este termo foi utilizado para definir um estado de fadiga física e mental que afeta, principalmente aquelas áreas responsáveis por cuidar, isto é, dependem de muito contato social para desempenhar o seu trabalho, nomeadamente as áreas de saúde, educação, assistência social.

Esteve (1999) utiliza a expressão mal-estar docente considerando-a bastante ambígua. A justificativa de Esteve (1999, p. 12) é que, ao usarmos “o termo ‘mal-estar’ sabemos que algo não vai bem, mas que não somos capazes de definir o que não funciona e por quê”. A propósito disso, o autor enfatiza ainda que o mal-estar decorre dos seguintes fatores: desvalorização do professor, contestação e contradições na função docente, exigindo novas posturas profissionais e ainda a contradição entre a imagem idealizada e a situação real do que é ser professor. Fatores esses que afetam a prática docente suscitando distanciamento emocional, perda do sentimento de realização profissional, exaustão emocional que são indícios da síndrome de Burnout.

Maslach e Jackson (1981) defendem a Síndrome de Burnout como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas.

Na perspectiva de Codo o Burnout “é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (CODO, 1999, p. 238).

Facci (2004) também constatou em sua pesquisa, situação de mal estar entre os docentes no que se refere a esse mesmo sentimento de desvalorização, exigindo que o professor assuma responsabilidades que não estejam estreitamente vinculadas ao ato de ensinar.



Tardif e Lessard (2012, p. 35) traçam um panorama interessante e possível à atividade docente ao considerarem que a “docência é um trabalho constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Destaca-se como fundamental que o trabalho docente possui preceitos próprios que alteram a essência do mesmo, pois o docente atua com seres humanos, isto é, está educando vidas e não faixas etárias.

A posição de Arroyo (2000, p. 18) também lança luzes sobre o assunto ao considerar que o “ofício de mestre” está implícito no fazer qualificado, profissional que caracteriza todos os ofícios, embora tenha conotação “artesanal”. De fato para o autor a profissionalização da docência está atrelada à imagem social do ser professor, à crescente pressão por competências específicas e a uma construção individual e coletiva da identidade da profissão. Nesse sentido, o docente é entendido, como um profissional sem valorização social, com sentimento ambíguo entre “ser” e “dever-ser”. De acordo com Arroyo (2000) o “dever-ser” está situado em outro referencial que não é calculável e nem ponderável por resultados imediatos:

Esse aprendizado não se esgota em cursos de 100, 300 horas, porque é um perene recomençar. Não cabe titulação, ou licenciamento, porque é percurso sempre novo. Os professores sabem desse caráter da docência: cada dia no convívio com crianças ou adolescentes é um outro dia. É voltar à infância, reencontrá-la nos educandos e em nós mesmos. É o que torna a educação contagiante e surpreendente como é a infância quando não é negada ou reprimida. As dimensões do dever-ser não cabem num novo ou velho método. É uma postura humana, pedagógica, mais do que uma nova metodologia, nova didática ou nova estratégia de ensino. (ARROYO, 2000, p. 44)

A perspectiva deste entendimento do dever-ser apresentado por Arroyo (2000) exige reflexão e situa-se no campo dos valores. Requer educar a sensibilidade por que essa dimensão compõe novas possibilidades de olhar para si mesmo, de autoamor, e isto traz no sujeito uma nova visão sobre o outro. Por esse novo prisma, nele é desenvolvido o movimento da tolerância, da paciência, da persistência, da compreensão, do amor e da visão de educador, educando-se, educará o outro.



Como se observa o trabalho docente passou por mudanças incontestáveis basta analisarmos as características construídas ao longo da história da educação e que legitimam a responsabilidade e exigências de educar.

### **Identificando o Burnout: componentes, manifestações e consequências.**

Para dimensionarmos com mais clareza os componentes, manifestações e consequências referentes à Síndrome de Burnout, creio ser necessário aliar um olhar minucioso quanto aos sintomas que a mesma revela. Para Maslach e Jackson (1981) a síndrome é concebida como um conceito multidimensional que envolve três componentes principais:

- Exaustão emocional: situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- Despersonalização: desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo- endurecimento afetivo e “coisificação” da relação.
- Falta de envolvimento pessoal no trabalho: tendência de uma evolução negativa no trabalho.

O professor neste processo se depara com a perda de prazer e criatividade, sentindo certo pessimismo quanto ao seu futuro, clima organizacional, hostilidade em relação aos gestores e ainda uma visão depreciativa com relação à profissão.

No que tange as manifestações, estudo realizado por Tamayo (2008, p.80), traz contribuições interessantes, a saber:

- Afetivas: humor depressivo, desesperança, ansiedade, sentimentos de impotência no trabalho, baixa autoestima, baixa tolerância à frustração, hipersensibilidade à crítica, atitude de hostilidade e de desconfiança com alunos pares e líderes.



- Cognitivas: dificuldade de concentração, perda de memória, dificuldade para tomar decisões, e provável aparição de sintomas sensório-motores (tiques nervosos, agitação, dificuldade para relaxar).
- Físicas: distúrbios gastrintestinais, dores de cabeça, fadiga, insônia, sensação de esgotamento, tremores e falta de ar.
- Comportamentais: dificuldade para controlar as emoções, condutas de fuga, absenteísmo, queda na produtividade, atrasos para chegar ao trabalho, acidentes de trabalho, roubos, negligência.
- Sociais: problemas com alunos, colegas, superiores e subalternos, evitação dos contatos sociais no trabalho e tendências ao isolamento, interferências dos problemas do trabalho na vida familiar.
- Atitudinais: frieza, insensibilidade, distanciamento, indiferença e cinismo no relacionamento com os clientes.
- Organizacionais e do Trabalho: intenção de abandonar o emprego, diminuição do envolvimento com os clientes, com o trabalho e com a organização.

Em virtude das frustrações emocionais características desta síndrome os professores estão constantemente submetidos ao risco de sintomas psicossomáticos tais como: insônia, cefaleia, hipertensão, fadiga. Contudo, a Síndrome de Burnout não aparece de forma espontânea; é a fase final de um processo.

Representaria a resposta ao estresse crônico no trabalho, não devendo ser confundida com estresse. Nesta fase final, aparecem atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, aos clientes, à organização e ao trabalho. Estas atitudes acarretam problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização. O conceito de estresse não envolve tais atitudes e condutas; é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho. (CODO, 1999, p.240)

Outro aspecto fundamental do Burnout a ser considerado são as consequências que são refletidas na qualidade da educação. Segundo Benevides-Pereira (2001) a Síndrome de Burnout trás consequências nocivas tanto no campo das relações interpessoais quanto no campo profissional, ocasionando desta forma prejuízos pessoais



(psicológicos, físicos, comportamentais, emocionais) sociais (isolamento, divórcio) e organizacionais (absenteísmo, rotatividade, baixa produtividade, acidentes de trabalho).

Assim, todas as exigências as quais o professor é submetido, decorrentes de seu trabalho podem gerar nele a sensação de desgaste tanto físico quanto mental, provocando a sensação de que está exausto como consequência de um esforço exagerado por ter que atender as solicitações sociais e profissionais, percebidas como excessivas.

Interessante recuperar a ideia de Dejours (1992) de que o trabalho humano passa a representar riscos à saúde do homem, significando também que há uma imposição de ritmos, limites à sua capacidade criadora e, certamente, à liberdade de expressão da sua subjetividade, enquanto trabalhador.

Os resultados da pesquisa bibliográfica apontaram que a fonte de prazer no trabalho docente refere-se ao prazer de ensinar, à relação professor-aluno, assim como o reconhecimento do trabalho pelos mesmos. Situamos em Behrens (2008) uma contribuição do saber docente e a maneira como os mesmos vão sendo construídos e reconstruídos em uma prática reflexiva.

O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar por caminhos que levem ao aprender. Na realidade torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender. (BEHRENS, 2008, p.73)

Diante do processo de transformação do mundo, os referenciais têm passado por mudanças rápidas que tem desafiado a atual geração com formas de pensar diferentes daquelas das gerações anteriores. Neste contexto, convém demarcar a compreensão que temos do aprender que é entendido como ser em constante transformação, e que indica o reconhecimento do professor mediador. É inegável que aqueles professores que ainda tem a concepção da pedagogia tradicional onde o professor é o detentor do saber, serão convidados a avaliarem sua prática, alterando a percepção sobre ensinar e aprender.

De acordo com Freire (1988, p.69) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. A concepção de Freire ressignifica a concepção do processo de ensino e aprendizagem, a educação não é uma simples transferência de saber.





## Considerações finais

Estudar e analisar a Síndrome de Burnout é imprescindível, pois as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetaram significativamente a classe dos professores, sobretudo, o novo modelo de gestão na Educação Superior que instituíram o produtivismo acadêmico: pressão por produções e projetos de pesquisas, extrapolação de carga horária, tendo em vista que o professor ainda tem que levar atividades para casa de planejamento, avaliação, análise de projetos, dissertações de mestrado, teses de doutorado o que implica em abrir mão de desfrutar do convívio familiar. Tudo isso caracteriza um desgaste físico e mental.

Daí advém à desvalorização do professor trazendo à tona a dor/sofrimento, pois não há identificação com o seu trabalho e aí surge a alienação como parte deste mal-estar, pois o mesmo se sente impotente para dar prosseguimento ao seu trabalho.

Os achados na pesquisa bibliográfica indicaram que os professores sentem-se gratificados pelo reconhecimento do seu trabalho por parte dos alunos, e ainda pelo prazer de ensinar, porém o que não gostam é das condições de trabalho para concretizá-lo. E neste sentido, o que ocorre é a idealização de sua atividade e consequentemente o desgaste. Apesar de estar ciente da exploração a que está submetido, o professor tem ciência que depende do trabalho para a sua sobrevivência. E nesta perspectiva é preciso ter cautela para não resultar em acomodação.

Assim, o ponto de partida para a redefinição na organização do trabalho do professor é a percepção da própria realidade da Instituição de Ensino Superior que se pretende melhorar, a fim de adotar uma postura de equilíbrio que evite o ‘idealismo ingênuo’ ou o ‘pessimismo imobilista’ e busque estratégias de enfrentamento, visando encontrar caminhos entre o ideal e o possível. Neste sentido, a prevenção é uma alternativa viável para preservar a saúde do professor. Afinal, é fato que o atual contexto requer uma nova perspectiva de produção de conhecimento e de formação profissional e humana, pautada na revisão da visão de homem, de mundo e de sociedade.



Diante deste cenário é incontestável afirmarmos que as condições de trabalho devem ser fontes de prazer e não de dor, pois os resultados certamente serão mais produtivos. Há muito a fazer. Em busca do melhor, sempre!

## Referências

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. ISBN 85-110-1171-4.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. ISBN: 85-326-2407-3

BEHRENS, M. A. "**Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**". In: MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica, Campinas: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0594-1

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. A saúde mental de profissionais de saúde mental: uma investigação da personalidade de psicólogos. Maringá, Eduem, 2001.

CODO, W. (coord). **Educação: carinho e trabalho-** Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. ISBN :85-326-2123-6

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho.** São Paulo: Oboré, 1992. ISBN: 85-249-0101-2

ESTEVE, J.M. **O Mal-Estar Docente: a sala de aula e os professores.** Bauru, SP: EDUSC, 1999. ISBN: 9788586259371

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 – (Coleção formação de professores). ISBN: 85-7496-103-5

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1988.

FREITAS, C.E.S. **Trabalho estranhado em professores do ensino particular em Salvador em um contexto neoliberal.** Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. 12. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.



MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

\_\_\_\_\_. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Ícone, 2004. ISBN: 85-274-0792-2

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MASETTO, M. (Org.). Docência na universidade. 6 ed. Campinas-SP, Papirus, 2003.  
ISBN:85-308-0509-7

MASLACH, Christina. & JACKSON, Susan E. **The measurement of experienced burnout**. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113. 1981

RICETTO, Ligia A. Minidicionário Rideel. Inglês-Português-Inglês. 2. ed. São Paulo: Editora Rideel.

TAMAYO. Álvaro. Valores do trabalho. In: SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias et al. Medidas do Comportamento Organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M, LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação. Porto Alegre, Pannonica, n.4, 1991.

TARDIF, M, LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: ed. Vozes. 2012. ISBN: 85-326-3165-7



## **A FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

Avani Maria de Campos Corrêa  
Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia  
avacorrea@hotmail.com

Ana Claudia Medeiros  
Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia  
anaclaudiaufu@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este artigo versa sobre os desafios encontrados pelos docentes na trajetória profissional desde sua formação inicial. Considerando que a formação inicial é uma construção sistemática e organizada que evolui no decorrer dessa trajetória, o desenvolvimento profissional é tomado como um processo contínuo e complementar de formação. Estudos recentes na área vêm se desenvolvendo e colaborando para a compreensão dos principais desafios que os docentes do ensino superior enfrentam, bem como, apontando possibilidades para superação destes. Neste sentido, o artigo busca compreender de que maneira a formação inicial contribui para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. Frente ao exposto as questões norteadoras deste estudo foram: “Qual a importância da educação continuada na formação e atuação do docente universitário? Quais as competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior?”. Trata-se uma pesquisa bibliográfica, cujo percurso metodológico tem início com uma investigação sobre a importância da formação inicial para constituição do profissional docente no ensino superior. Em seguida, com o apoio dos referenciais consultados, procede-se a avaliação do processo de profissionalização do docente universitário, buscando resgatar as competências necessárias para atuar neste campo de trabalho, dialogando com autores como Fernandes (2012), Zabalza(2004), Masetto (2003), Arroyo (2000) , Tardif (2000, 2010), dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Inicial, Desenvolvimento profissional, Docência.

### **INTRODUÇÃO**

Pesquisas recentes evidenciam que a formação do professor é um processo contínuo, sendo os cursos de graduação apenas o início de uma trajetória. Porém, quando se trata da formação inicial é necessário reconhecer e considerar que a mesma nem sempre



tem sido realizada de maneira ideal, tendo em vista que não proporciona todos os subsídios necessários para a realização da prática docente. Sob esta ótica, Borges identifica uma tensão existente entre:

(...) uma formação que dá uma base teórica, que põe o estudante em contato com a literatura da área, que fornece uma cultura geral e abre perspectivas de uma leitura de mundo mais ampliada, de um lado, e uma formação que não dá conta da parte “pedagógica”, que não oferece uma preparação para o ensino, de outro (BORGES, 2002, p. 93).

Diante dessa tensão e da compreensão de que os processos formativos devem dar conta tanto da formação teórica como da formação didático-pedagógica, faz-se necessário considerar o caráter gradativo e sistemático de tais processos que, além de permeado pela formação inicial, também se apoiam em saberes adquiridos com as experiências e ao próprio material didático-pedagógico que utiliza em sua prática docente. Sendo a docência uma atividade complexa e com muitos desafios pela frente, requer do professor receptividade para aprender, questionar, inovar e até mesmo investigar “como” e “por que ensinar”. Para Tardif “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2000, p. 20).

Não se trata, portanto, de um trabalho exclusivamente vocacional como pensa o senso comum. Embora exista professor que tenha certo “dom” para dar aula, não é a vocação que os torna professor. Não se pode sintetizar a formação do professor universitário a dons ou até mesmo ao domínio específico de sua área ou campo de conhecimento. Mais que isso, a qualificação pedagógica específica para atuar na educação superior é relevante e como tal deve ser considerada, pois “Não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico” (FERNANDES, 2012, p. 105). Para Delors,

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e da comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver junto e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade (DELORS, 1999 p. 106-107).



Em síntese, para além, dos conhecimentos específicos de cada área de conhecimento, ao profissional docente cabe também o domínio de conhecimentos de ordem social e psicológica. E a própria formação destes conhecimentos deve ter início já nos primeiros anos de estudo.

Face ao exposto, questiona-se como, de fato, a formação inicial pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores universitários? Qual a importância da educação continuada?

Frente a esses questionamentos, este trabalho tem objetivo: avaliar a importância da formação inicial e continuada no processo de profissionalização do docente universitário, tendo como parâmetro as competências necessárias para atuar nesse nível de ensino.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica cuja metodologia tem início com a investigação sobre a importância da formação inicial para constituição do profissional docente no ensino superior tendo como referências autores como Fernandes (2012), Zabalza(2004), Masetto (2003), Arroyo (2000) , Tardif (2000, 2010), procedeu-se à tentativa de traçar as principais competências necessárias para atuar no ensino superior, para então, analisar o processo de profissionalização do docente universitário, bem como, os principais desafios enfrentados por estes profissionais durante esse processo.

Ao final, conclui-se com análises que apontam para a necessidade de uma formação também pedagógica, além de formação específica e política, capaz de superar concepções de ensino essencialmente instrumentais.

### **Por uma formação inicial reflexiva**

Para Gil (1997), “um bom professor universitário” é aquele que consegue conciliar o cultivo de capacidades como resistência à fadiga, versatilidade, inteligência abstrata e verbal, raciocínio lógico, preparo especializado na matéria que irá lecionar, aquisição de cultura geral e o conhecimento de habilidade pedagógica. Ressalta ainda a necessidade de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento do ensino superior, sobre o planejamento de ensino, os conceitos da psicologia da aprendizagem, sobre os métodos



de ensino e das técnicas de avaliação. Com base nas ideias de Freire (1996), acrescentamos a capacidade de considerar os alunos enquanto sujeitos históricos.

Mas, apesar disso, Tardif entende que [...] muitas vezes a formação inicial desse professor não dá conta de prepará-lo para essa nova realidade que se coloca e, principalmente, para a rapidez das mudanças na sociedade. (TARDIF, 2000, p.36). Isto implica não só o domínio sobre os saberes interdisciplinares e nem somente a competência técnica para desenvolver sua prática pedagógica. Mas, sobretudo a consciência de que este espaço que reúne alunos e professores é um ambiente repleto de valores e desejos diversificados, o que pressupõe o conhecimento de si, da sociedade e do mundo. Para entender melhor essas relações é que se faz necessário a compreensão das diversas abordagens do processo de ensino e de aprendizagem.

O professor em formação precisa compreender que a ação docente é sempre uma ação engajada, mesmo que inconscientemente. Nesse aspecto, é que o estudo dessas abordagens pode colaborar com a tomada de consciência do profissional docente a respeito do alcance e da natureza de sua prática profissional. Embora a compreensão sobre essas abordagens seja algo de cunho subjetivo, Mizukami (1986) ao refletir sobre as mesmas, apresenta algumas diretrizes para a ação docente. Assim, a autora realiza um resgate de tais abordagens começando pela Tradicional, na qual o professor é a figura central e o detentor do conhecimento, sendo a sistematização do conhecimento a principal preocupação. Além disso, as tarefas de aprendizagem quase sempre são padronizadas nesta abordagem. Já na abordagem comportamentalista, considera-se o conhecimento como o resultado direto da experiência, revelando sua face empirista.

Na abordagem humanista é enfatizado o sujeito e, ao contrário das abordagens anteriores, a ênfase recai sobre “o subjetivo, a auto- realização e o vir-a-ser contínuo que é característico da vida humana”. (MIZUKAMI, 1986, p. 56). Por outro lado, segundo a abordagem Cognitivista, a aprendizagem acontece por meio das relações entre novos conhecimentos e aqueles que o aluno já possui. E na tendência Sociocultural, acontece por meio da interação do aluno com os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos de sua realidade. Todas as concepções implicam em posições e tomadas de decisões diferenciadas que precisam ser compreendidas para que o docente consiga situar sua



atuação profissional de forma consciente, sabendo articular o sentido de sua prática com suas concepções de ensino. Mas os saberes docentes não devem se limitar a isso.

Tardif (2000) buscou sintetizar as principais características dos saberes profissionais do docente. Para ele, em primeiro lugar, os saberes profissionais dos docentes são temporais visto que provém da própria história de vida dos professores, da bagagem de conhecimentos acumulados. Mas são temporais também na medida em que os primeiros anos da prática profissional são decisivos na estruturação da trajetória profissional considerando a aquisição de sentimentos e competência no estabelecimento das rotinas de trabalho.

Assim, se o profissional consegue estabelecer relações e sentimentos positivos com o ambiente de trabalho, tende a permanecer na profissão com maior satisfação pessoal. Portanto, saberes profissionais docentes são temporais, pois se constroem conforme são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Uma segunda característica colocada por Tardif é que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes (conhecimento cultural, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, conhecimentos didáticos e pedagógicos, conhecimentos curriculares etc.). Além de ecléticos e sincréticos, visto que um professor raramente tem uma teoria ou concepção unitária em sua prática. A utilização dos saberes ocorre de forma integrada no trabalho conforme os diversos objetivos traçados.

Uma terceira característica que Tardif menciona é que os saberes profissionais docentes são personalizados e situados, pois raramente se trata de saberes formalizados e objetivados, mas sim, saberes apropriados, incorporados e subjetivados, tornando difícil dissociar a pessoa de sua experiência e situação de trabalho. Para ele, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui a principal mediação da interação. Mas são também situados, na medida em que são construídos, utilizados e ganham sentido em função de uma situação de trabalho particular à qual deve atender. Enfim, é na prática que tais saberes se tornam significativos.





Todas essas características conduzem ao reconhecimento da necessidade de uma formação inicial sólida e consistente, capaz de ampliar as concepções dos futuros profissionais docentes a respeito da complexidade dos processos de formação, os quais devem ser encarados como processos contínuos e ininterruptos, envolvendo habilidades de natureza pedagógica.

De acordo com Gil (1997) a necessidade de o docente universitário ter uma formação básica de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica se dá graças ao fato de que, embora muitos professores universitários tenham o título de mestre ou doutor, a maioria deles não passou por um processo de formação pedagógica. Durante muito tempo pairou sobre o imaginário desses profissionais a ideia de que era mais importante para o professor universitário ter domínio dos conhecimentos específicos de sua matéria, ficando a formação didática num segundo plano.

Entretanto, à medida que o acesso à educação superior foi sendo ampliado e os cursos foram se tornando mais específicos, decaiu o controle sobre a qualidade e a capacitação dos docentes universitários. Tudo isso, aliado ao surgimento de uma visão mais crítica do ensino, tem demandado um professor universitário que, para além do mero domínio de conteúdos, também deve buscar o domínio de conhecimentos e práticas de natureza pedagógica os quais são fontes de produção de saberes.

## **O desenvolvimento profissional**

O mundo contemporâneo está repleto de mudanças e incertezas de toda ordem, recaindo responsabilidades e exigências cada vez maiores aos professores. O atual contexto requer uma nova perspectiva de produção de conhecimento e de formação profissional e humana em virtude das diversas demandas do cotidiano docente tanto em nível interno quanto externo. Mudanças essas, com as quais o professor precisa aprender a lidar e agir indicando resoluções imediatas. Zabalza traz esta questão ao ressaltar que a Universidade “constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos” (ZABALZA, 2004, p.10).



Dentro dessa lógica, ressalta-se a importância da compreensão da conjuntura histórica em que vivemos, a qual se encontra marcada pelos ditames da globalização. Conforme esclarece Ramos,

a atenção à docência universitária no limiar do século XXI exige, entre outros aspectos, a compreensão da reconceitualização da docência inserida num processo de redefinição identitária da universidade, nomeadamente no que respeita à transição para uma nova forma de produzir conhecimento que aponta para uma necessária consideração da complexidade das questões pedagógico-didáticas neste lócus. (RAMOS, 2010, p. 36)

Desta forma, percebe-se que o processo para o desenvolvimento profissional do professor deve ser construído durante a sua trajetória. O ser professor está repleto de um conjunto de valores e de práticas que servem como inspiração, como referência, pois são as bases subjetivas da sua formação.

De acordo com Freire (1996, p.92) a formação permanente dos professores tem como seu momento especial, fundamental, aquele que ele reflete criticamente sobre sua prática pedagógica. A intenção é justamente contribuir com a formação do docente através da reflexão-ação-reflexão, tendo em vista que a prática é fruto de conhecimento proveniente da reflexão e experimentação. A formação do professor implica um trabalho reflexivo crítico sobre suas práticas. Tal como afirma, Tardif (2010),

Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIF, 2010, p.7)

Fernandes (2003) acrescenta que a formação continuada se faz necessária na medida em que possibilita ao professor universitário considerar sua prática docente, recuperando-a num processo valorativo em que os sujeitos constroem o saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. O profissional docente deve buscar compreender o que ensina e como ensina.



Ao tecer considerações sobre a educação continuada do docente universitário, a autora ressalta: a) a necessidade de um projeto pedagógico que favoreça a organização dos professores em seus processos de trabalho buscando práticas inovadoras; b) a necessidade de um espaço institucional que estimule a produção sobre o ensinar e a formação de redes de trabalho coletivo; c) o fortalecimento do professor-pesquisador por meio da formação continuada; d) a formação de uma cultura de educação permanente como identidade da profissão docente apoiada na valorização de condições histórico-objetivas e no respeito às histórias que os professores trazem de si; e) o aprendizado do docente na prática cotidiana (tanto nas dimensões epistemológicas, pedagógicas quanto na dimensão política) capaz de instrumentalizar a intencionalidade de se construir a associação entre pesquisa, ensino e extensão, colocando o ensino na perspectiva da produção de conhecimentos.

Com referência ao tripé: ensino, pesquisa e extensão, Malusá (2003) afirma que:

Um educador pesquisador tem maior oportunidade de despertar em seus alunos a curiosidade pelos segredos da vida e do mundo. Por meio desse espírito de descoberta constante, o professor poderá fazer com que os educandos percebam a inexistência de respostas exatas em que os conceitos possam ser alterados em frações de segundo, mediante novas descobertas. Agindo dessa forma, o professor terá maior chance de desenvolver em seus alunos a capacidade de aprender por conta própria. (MALUSÁ, 2003, p.148)

Isso significa que o papel do pesquisador deve estar relacionado ao contexto e as práticas pedagógicas para que a reflexão sobre a prática docente tenha sentido e significado. Freire, (1996, p.43) afirma que: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática." Com tais considerações, podemos afirmar que a pesquisa é um recurso significativo para o desenvolvimento profissional do docente. A contribuição de Paulo Freire sobre ensino e pesquisa é também muito interessante por trazer um movimento epistemológico de busca. Para ele:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).



Nessa perspectiva a ação docente não é simplesmente à aplicação de técnicas. Fica evidente que a pesquisa, em relação à docência, é também um compromisso ético e político. Verifica-se que são várias as funções atribuídas ao docente universitário. Nesse sentido, “a tradicional missão do docente como transmissor de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel como facilitador da aprendizagem de seus alunos.” (ZABALZA, 2004, p. 110).

Facci defende a ideia de que “o professor faz parte de uma classe profissional, com direitos trabalhistas conquistados historicamente, com especificidades no desempenho de suas funções, com características pessoais entre outros aspectos.” (FACCI, 2004, p. 25).

Masetto (2003) considera necessário que o professor universitário tente desenvolver as seguintes competências básicas: a) competência em uma determinada área do conhecimento (domínio dos conhecimentos básicos com experiência profissional e atualização constante, além da prática de pesquisa); b) competência na área pedagógica (dominar os eixos que compõem o processo ensino-aprendizagem, participando do processo de concepção do currículo e procurando compreender a relação professor-aluno, além de ter domínio da tecnologia educacional no que se refere à teoria e prática) e; c) competência no exercício da dimensão política (capacidade de adaptação á realidade, buscando conciliar o técnico com o ético na vida profissional).

Vale ressaltar que o professor universitário não deve privilegiar uma competência em detrimento da outra. É interessante que ele seja capaz de buscar um equilíbrio entre as mesmas. Enfim, a formação do docente universitário envolve questões mais complexas frente aos desafios a que são expostos e aos dilemas que sofrem.

Um dos maiores desafios talvez seja o trato com pessoas que ainda se encontram na adolescência, considerando a diversidade de perfis e as diferenças culturais que o espaço acadêmico comporta. Mas, Zabalza (2004) ainda elenca outros, para ele os principais dilemas da identidade profissional do docente universitário são:

a) o dilema da tensão Individualismo/Coordenação: os professores tendem a realizar seus trabalhos de maneira individual considerando apenas as disciplinas das quais são



responsáveis, não se envolvem nos projetos da instituição, possuem dificuldade de se implementar projetos formativos;

b) o dilema da tensão Pesquisa/Docência: acaba dando mais importância a pesquisa do que a docência;

c) a tensão Generalista/Especialista: quando prevalece a ideia de que ser bom professor é ensinar bem e que ensinar bem é ter domínio de conteúdo, esquecendo a questão de aprendizagem e da habilidade para administrar tal processo.

Arroyo (2000) apontou alguns caminhos, o autor ressalta que, para além do domínio de métodos e teorias, ao docente universitário importa manter-se numa escuta sempre renovada e no aprendizado de múltiplas linguagens. Também Freire (1996), defendeu a necessidade de se pensar numa formação que ultrapasse o treinamento de destrezas para alcançar a formação humana no sentido ético e estético, o que exigem dentre outras coisas a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação.

### **Considerações Finais**

Resgatando o objetivo central deste estudo que é buscar a compreensão de como a formação inicial e continuada do professor universitário podem contribuir para seu desenvolvimento profissional, todas as análises tiveram como ponto de partida uma reflexão sobre a importância desses processos formativos e das competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior.

Considerar as características dos saberes docente enquanto saberes temporais (diretamente articulados à história de vida dos professores e às suas experiências profissionais), plurais, heterogêneos (que provém de diversas fontes), personalizados e situados, implica no reconhecimento da necessidade de uma formação inicial sólida, capaz de ampliar as concepções de educação dos futuros profissionais docentes. Mas também implica no reconhecimento da necessidade de processos formativos contínuos e ininterruptos, envolvendo estudos a respeito da natureza pedagógica da profissão docente.

Diante das mudanças e incertezas do mundo contemporâneo, o profissional docente se expõe a diversos desafios que requerem uma nova perspectiva sobre produção de conhecimento e a formação profissional e humana. Ao docente cabe, portanto, a



necessidade de formação permanente, de reflexão crítica sobre sua prática pedagógica num movimento constante de reflexão-ação-reflexão.

Nesse processo, mais que competência em uma determinada área do conhecimento, é preciso também que o docente adquira competência na área pedagógica no exercício da dimensão política do ato de ensinar conciliando o técnico com o ético na vida profissional. Assim como Arroyo (2000) acredita, além do domínio de métodos e teorias, ao docente universitário importa manter-se numa escuta sempre renovada e no aprendizado de múltiplas linguagens.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2000. ISBN: 85-326-2407-3.

BORGES, Cecília. **O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2002.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XII. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 – (Coleção formação de professores). ISBN: 85-7496-103-5

FERNANDES, C. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. ISBN: 85-308-0509-7.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 2012. ISBN: 97885-308-0509-8.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 85-219-0243-3.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1997. ISBN: 85-224-1753-9.



MASETTO, M.(Org.) **Docência na Universidade**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. ISBN: 85-308-0509-7.

\_\_\_\_\_. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antonio. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade na formação universitária**. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

MALUSÁ, S. e FELTRAN, R. C. DE S. (Orgs). **A Prática da Docência Universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: abordagens do processo**. Temas Básicos de Educação e Ensino, EPU, 1986. ISBN: 85-12-30350-6

RAMOS, K. M. C. **Reconfigurar a profissionalidade Docente Universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática**. Porto: Universidade do Porto, 1ª edição, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. ISBN: 978-85-326-2668-4.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, nº 13, 2000, pp. 5-23.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 85-363-0214-3.



## DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Renata Altair Fidelis  
Universidade Federal de Uberlândia  
[renataaltair\\_fidelis@hotmail.com](mailto:renataaltair_fidelis@hotmail.com)  
Leila Márcia Costa Dias  
IFTM *Campus* Uberlândia Centro  
[leila@iftm.edu.br](mailto:leila@iftm.edu.br)

### Resumo

O artigo tem como objetivo refletir sobre os principais desafios que são enfrentados pelos professores universitários, no contexto da educação superior, com ênfase na formação didático pedagógica. Propõe-se ao entendimento de quem são esses profissionais, qual sua formação e como são preparados para ministrarem suas aulas no ensino superior. Sabemos que os caminhos percorridos pelas pesquisas da área, que têm a docência universitária como objeto de pesquisa permite esclarecer uma série de questões, desde a forma como o professor ensina quanto à organização de conteúdos, processos e como lida com os discentes. A formação dos docentes e as especificidades do público com o qual irão trabalhar, além de sua compreensão, devem ser aprofundadas no sentido de se buscar maior entendimento. Assim, são objetivos desse trabalho compreender a formação desses docentes e os aspectos legais que referenciam essa formação, a partir dos desafios que enfrentam. Os questionamentos se referem a quais desafios enfrentam os professores no contexto da educação superior, falta formação pedagógica? O ato de educar nesse espaço prevê uma formação específica, que consiga construir as habilidades técnicas necessárias à transmissão do conhecimento assim como compreender o sujeito dentro das suas especificidades e suas relações com a construção dos saberes.

**Palavras-Chave:** Docência Universitária, formação docente, saberes docentes.

### Introdução

Ao longo das duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a educação que, segundo Paulo Freire (1996) é fator de influência no mundo, assim como a formação e profissionalização de professores para atuar nos distintos níveis do sistema de ensino tem sido tema de debates, reflexões e análises da sociedade acadêmica e civil. Santos (1998) afirma a necessidade de reflexão ampliada a respeito dos processos de formação do profissional docente, portanto, é preciso de início discutir a formação, ou seja, as experiências vividas e construídas no decorrer da vida escolar dos professores, quando foram estudantes, posto que antecedem a entrada aos cursos de formação inicial. O ingresso nos cursos de licenciatura é marcado pelas experiências escolares dos





docentes, a escola, as funções do professor, uma vez que os licenciandos trazem de sua vida escolar inúmeras representações a respeito da docência. A partir da importância dos saberes advindo da pré-formação e formação inicial, fica evidente a necessidade dos cursos que preparam profissionais para atuarem no magistério, considerar a relevância desses saberes para o processo formativo.

Segundo Melo (2012) entender as ações formativas e os caminhos percorridos permite esclarecer uma série de questões, desde a forma como o professor ensina quanto a sua organização de conteúdos, processos e como trabalha com os alunos. Além disso, conforme essa autora a apreensão dos saberes desenvolvidos nos cursos de formação de professores admite aumentar o entendimento das práticas formativas desses cursos e o perfil dos profissionais.

Para Almeida (2006, p.177) “abordar os fundamentos teórico-metodológicos da formação de professores demanda, um esforço de contextualização e conceituação do próprio termo formação” que segundo Fernandes et. al (1996, p.298) “é o ato ou efeito de formar ou formar-se; constituição; organização maneira pela qual se constitui uma mentalidade um caráter.” Para se adentrar nas questões relacionadas ao processo de formação considera-se também pertinente, de acordo com Fernandes et. al (1996, p.298) considerar “que educação é o ato de educar, conjunto de normas pedagógicas aplicadas ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito”, exercitadas nos diversos espaços de convivência social, mas, no aspecto específico desse trabalho circunstanciado ao espaço escolar.

De acordo com Nérici (1976, p.13)

Pode-se dizer que a educação é o processo que visa orientar o educando para um estado de maturidade que o capacite a encontrar-se conscientemente com a realidade, para nela, atuar de maneira eficiente e responsável, a fim de serem atendidas necessidades e aspirações pessoais coletivas.

O ato de educar prevê uma formação específica, que consiga construir as habilidades técnicas necessárias à mediação do conhecimento assim como compreender o sujeito dentro das suas especificidades e suas relações com a construção dos saberes.



## Docência Universitária

O crescimento da Educação Superior, de acordo com Carvalho e Brito (2013), impulsionou a contratação de profissionais de distintas áreas de conhecimento, com o intuito de constituir o quadro docente de faculdades e universidades, a partir da necessidade dos cursos recentemente criados. Tal ato motivou a contratação de docentes os quais não possuem a preparação pedagógica para atuação no magistério. A lei de diretrizes e bases da Educação nacional em seu artigo 65 diz que “a formação docente, para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas,” no artigo 66 que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado. Em se tratando do que descreve a lei não é possível visualizar referência à formação didática pedagógica para o Mestrado e Doutorado, o que se vê nesses cursos *stricto sensu* é a ênfase para competência científica para docência desprovida da dimensão didático pedagógica, dessemelhante das reivindicações para atuação no ensino básico, conforme destaca Melo et.al. (2013).

O ensino básico e secundário quando se trata dos docentes estabelece uma formação específica como pudemos ressaltar “esse reconhecimento nem sempre constitui uma referência apesar de estar subjacente à Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI” (LEITE; RAMOS, 2012, p. 9).

Os professores Bacharéis não contam com uma formação específica para atuação no magistério, portanto não dominam os conhecimentos pedagógicos que são essenciais para o desenvolvimento de uma prática de ensinar competente consciente, o que consequentemente, dificulta a consolidação de práticas docente de qualidade no âmbito do ensino superior. (CARVALHO; BRITO 2013, p.103).

Nesse sentido, ninguém nasce sabendo ser professor, mas há exigência de um aprendizado permanente da docência, por meio da elaboração de saberes específico. Para Carvalho e Brito (2013) a prática pedagógica de docentes que atuam na educação superior tem sido foco de estudos, uma vez que, o ato de educar nesse espaço prevê uma formação específica, que consiga construir as habilidades técnicas necessárias à transmissão do conhecimento assim como compreender o sujeito dentro das suas especificidades e suas relações com a construção dos saberes. Recorrentemente, os professores possuem muitos



conhecimentos da área específica e não sabem transpor, ou seja, não têm domínio da dimensão didático-pedagógica, o que tem como consequências os inúmeros problemas em suas práticas.

Para Melo (2012, p.256), “as dificuldades enfrentadas nos cursos de formação de professores são amplamente conhecidas”; e denunciam fragilidades na formação pedagógica, uma vez que a tônica da formação ainda é centrada nos conhecimentos próprios do bacharelado. Docentes bacharéis, de acordo com Carvalho e Brito (2013), que atuam no ensino superior, não possuem formação específica para atuarem no magistério, portanto, torna-se necessária a construção dos saberes pedagógicos fundamentais para o exercício do magistério superior, pois são essenciais à prática pedagógica. Além disso, conforme Melo (2012) os cursos que tem como objetivo a formação profissional docente devem considerar como os saberes podem ser construídos e unificados na prática, uma vez que a profissão docente implica a elaboração de conhecimentos diversos. “Adquirir saber permite assegurar-se certo domínio do mundo no qual se vive comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mas seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p.60).

Dessa forma, Gatti e Barretto (2009), mencionam que há uma efervescência nos discursos e práticas e, ainda ressaltam a importância da formação permanente e continuada do professor durante o exercício de sua profissão, colocando-o assim em constante processo de reflexão/ação. Destacamos a relevância dessa reflexão, pois contribui para a elaboração de novos saberes, de novas propostas pedagógicas, além da possibilidade de retomar aspectos que precisam ser revistos, reformulados ou retomados.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que a formação continuada constitui um dos aspectos essenciais para o aprimoramento do profissional, essa formação assim como a inicial tornou-se um objeto de grande importância e preocupação para professores, pesquisadores, estudiosos e políticos da área da educação, os quais ressalvam redefinições sobre as práticas pedagógicas, programas, adequações ao contexto. Na contemporaneidade a formação continuada tem como finalidade promover a capacitação dos profissionais docentes, durante o exercício de sua profissão, analisando as constantes



transformações e necessidades de se incorporar ao afazer docente considerando novos saberes e reflexões acerca dos saberes praticados.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das atribuições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continua dos professores, nos locais de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formação. (LIBÂNEO, 2004, p.40).

A Universidade, em parceria com os docentes, deve criar possibilidades de reflexão em relação à docência, que devem estas serem constantes para que assim haja possibilidades concretas de desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, a melhoria de suas práticas.

## Desenvolvimento

O presente estudo tem como base pesquisa realizada com professores participantes do curso de Docência Universitária, no conjunto de ações formativas propostas pela Divisão de Formação Docente da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, desde 2013. O referido curso foi organizado a partir do levantamento das principais necessidades formativas de professores dos diversos cursos da Instituição. Até o presente momento passaram pelo curso de Docência Universitária 213 professores, de diversos cursos da UFU, abrangendo as áreas de Exatas, Humanas, Saúde, Ciências Agrárias e outras. A figura 1 demonstra a organização das turmas.

Figura 1 - Organização do Curso de Docência Universitária

Turma/período		Quantidade de professores	Áreas de Atuação
	1 <sup>a</sup> (out a dez/2013)	33	- Exatas: 11 - Humanas: 7 - Saúde: 12 - Ciências Agrárias: 1 - Outras áreas: 2
	2 <sup>a</sup> (mai a jul/2014)	38	- Exatas: 11 - Humanas: 9 - Saúde: 11 - Ciências Agrárias: 1



I Curso de Docência			- Outras áreas: 6
	3 <sup>a</sup> (out/2014 a fev/2015)	28	- Exatas: 9 - Humanas: 4 - Saúde: 3 - Ciências Agrárias: 12
	4 <sup>a</sup> (ago a dez/2015)	16	- Exatas: 9 - Humanas: 2 - Saúde: 5
II Curso de Docência	Única (out/2014 a fev/2015)	61	- Exatas: 15 - Humanas: 16 - Saúde: 20 - Diretoria de Capacitação: 1 - Outras áreas: 9
III Curso de Docência	Única (abr a jul/2016)	37	- Exatas: 7 - Humanas: 13 - Saúde: 14 - Ciências Agrárias: 1 - Outras áreas: 2

Fonte: Arquivos da Divisão de Formação Docente – DIFDO/DIREN.

Ao término do período de curso os participantes foram convidados a avaliar o aprendizado, evidenciando mudanças ocorridas na prática pedagógica, na maneira de compreender o processo educativo e à percepção da necessidade de aprimoramento profissional. Das respostas a essa avaliação depreendem expectativas, dúvidas, e pretensas certezas, permeadas pelo desafio de ser docente universitário.

Grande parte desses docentes universitários não teve uma formação pedagógica fundada na reflexão sistemática do ato de ensinar e aprender. Historicamente, a formação de professores tem sido objeto de diferentes pesquisas que exigem um esforço pessoal e coletivo no sentido de buscar, a partir da reflexão, propostas que se traduzam na superação dos desafios enfrentados pelos professores ao assumirem a docência. Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, tem se mostrado ineficaz na formação de professores, principalmente para atuação no ensino superior. Suas práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos referenciais aprendidos na formação específica e na pós-graduação *strictu sensu* sejam suficientes para autorizar legalmente o exercício da docência como profissão.



Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que para o professor universitário basta o “domínio” do conteúdo a ser ensinado. Essa situação referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. A Lei nº 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas menciona que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996).

Entendemos que, dessa maneira, existem inúmeras fragilidades na formação pedagógica, uma vez que esta tem ficado em segundo plano quando se compara aos conhecimentos específicos das áreas de atuação do docente universitário. Nessa perspectiva, diversos desafios se impõem à prática docente, que vão desde o como esse professor se insere no contexto da instituição e do curso em que atua como organiza a aula, os procedimentos, a maneira de lidar com os alunos, tomar determinadas decisões e se posicionar diante dos problemas no âmbito de sua prática docente.

A Universidade Federal de Uberlândia tem empreendido esforços no sentido de propiciar a seus professores processos formativos, a partir da reflexão coletiva e de propostas que se traduzam na superação dos desafios enfrentados ao assumirem a docência. Acreditamos que o Curso de Docência Universitária aqui referido tem possibilitado aos professores participantes um espaço formativo pedagógico, espaço em afloram desafios e oportunidades de aprendizagem inerentes às realidades vivenciadas pelos docentes universitários.

A análise dos dados contidos nas avaliações feitas ao término do Curso de Docência Universitária possibilita identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Interessante refletir que a maioria dos docentes sujeitos deste estudo possui a preparação para o exercício do magistério superior, uma vez que são mestres e/ou doutores, conforme demonstrado na figura 2.



<b>Turma</b>	<b>Participantes</b>	<b>% Mestrado/ Doutorado</b>	<b>% sem experiência anterior no magistério</b>
1ª turma I Curso de Docência	33	66,7	Não há dados
2ª turma I Curso de Docência	38	75	21,2
3ª turma I Curso de Docência	28	Não há dados	Não há dados
4ª turma I Curso de Docência	16	93,7	37,5
Turma Única II Curso de Docência	61	93	21,3
Turma Única III Curso de Docência	37	94,6	31,6

Fonte: Arquivos da Divisão de Formação Docente – DIFDO/DIREN.

É importante destacar também, que parte significativa dos professores já possuía experiência anterior no exercício docente, quando assumiram a docência universitária. Entretanto, é possível observar que a formação constitui um desafio de ter que lidar com a aula, com as atividades de ensino. Por vezes, esse docente não se sente preparado só pelo fato de ser mestre ou doutor ou até mesmo por ter tempo de experiência no magistério. Está buscando compreender com o que é, de fato, ser docente universitário.

*Na empresa o funcionário mais velho acompanha o mais novo. Na UFU a realidade é outra não há esse acompanhamento. Que profissional a UFU quer? Deveria haver no PPP esse acompanhamento por área. (Professor 1)*

O professor demonstra o entendimento que a formação não se dá apenas na pós-graduação, mas na instituição. Sua compreensão expressa a vontade de que a universidade enxergue que é preciso criar um ambiente em que o docente se sinta acolhido, que sejam possibilitadas oportunidades de aprender a ser professor. Como aponta Tardif (2000), os saberes da experiência dão segurança ao professor, porque já foram testados e validados no cotidiano de sua prática profissional.

O depoimento a seguir demonstra que nem sempre os “saberes da experiência” dialogam com os docentes recém-chegados à instituição.



*Os novos e antigos se batem. Há conflito nos pensamentos separando áreas próximas [...]. Resistência dos docentes mais antigos com os que estão chegando. (Professor 2)*

O depoimento de outro professor enfatiza que o que talvez seja uma das mais importantes contribuições do Curso de Docência seja: o de espaço de diálogo, de troca de experiências, de intercâmbio de expectativas e ansiedades. E, assim, torna-se um diverso e rico ambiente de aprendizagem para o docente.

*Partilhar as histórias pessoais me confortou em alguns aspectos que eu me questionava quanto à própria carreira. É bom saber que eu não estou sozinha nessa caminhada e que todos carregam algumas angústias, talvez, próprias de cada um ou da profissão. (Professor 3)*

Os depoimentos demonstram o entendimento de que a Universidade exerce importante papel na formação docente, ao promover a troca de experiências e potencializar outros atributos inerentes à prática profissional docente.

Outras dificuldades reveladas pelos participantes do Curso de Docência dizem respeito a não dominarem as técnicas pedagógicas, a necessidade de melhorar o processo de avaliação discente, de maior interação entre alunos e professores e entre os próprios professores, a dificuldade em lidar com o inesperado e em ser um estimulador da aprendizagem.

No que tange ao domínio das técnicas pedagógicas, parte dos docentes relatam que sentem dificuldade em preparar suas aulas, em adequarem o conteúdo ao nível dos alunos e ao tempo disponível nos espaços/momentos de aprendizagem.

*Nos cursos com disciplinas semestrais dentro do contexto da atualidade o conteúdo é visto de maneira muito superficial, pois tem muitos aspectos para serem abordados num semestre apenas. (Professor 4)*

Outros compreendem o que, em nosso entendimento, se traduz em um dos mais importantes papéis do docente: o de ser estimulador da aprendizagem do aluno. Ao serem indagados sobre suas expectativas.





## Conclusão

O presente estudo teve como objetivo compreender os principais desafios que são enfrentados pelos professores universitários no contexto da educação superior. Entendemos que a formação para construção dos saberes profissionais pedagógicos no ensino superior acontece ainda de forma lenta, pois grande parte dos docentes pesquisados não teve uma formação pedagógica na reflexão sistemática do ato de ensinar e aprender. A universidade não tem se mostrado muito eficaz na formação de professores, para atuação no ensino superior, portanto, permanecem inúmeras fragilidades na formação pedagógica e a mesma tem ficado em segundo plano quando comparada aos conhecimentos específicos das áreas de atuação do docente universitário. Muitos desafios se impõem a prática docente, que vão desde o contexto complexo, a relação professor-aluno, o planejamento, a avaliação da aprendizagem, o uso de metodologias ativas, visto que a realidade de se trabalhar no ensino superior exige diferentes saberes.

A formação de professores tem se instituído continuamente como um desafio, tanto para o progresso profissional, quanto para o aperfeiçoamento educacional e de acordo com Severino (2003), a questão da formação dos profissionais, que vão atuar nos distintos níveis do sistema de ensino é preocupante, para todos que zelam pelo futuro da educação em qualquer sociedade. A formação continuada torna-se essencial, nesse contexto também da docência universitária, no sentido de auxiliar os professores na elaboração de seus saberes, no enfrentamento dos desafios cotidianos, na reflexão de suas práticas e de sua formação docente. Sabemos que o docente em atuação é aquele que deveria dar conta do conjunto de atividades contidas no campo profissional, vimos aqui que não é bem assim, alguns profissionais não estão preparados necessariamente para as inúmeras atividades que uma profissão como essa exige.

Frente às considerações acima no que se refere à formação docente para o ensino superior, enfatizamos a importância dos saberes construídos desde a formação inicial até a pós-graduação para atuação no ensino superior. Nesse sentido, as universidades devem assumir a formação e o desenvolvimento profissional de seus professores como compromisso institucional, tendo em vista a melhoria do ensino de graduação.



## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Apontamentos a respeito da formação de professores.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas. (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2006. p.177.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 7. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. p.35.

CARVALHO, Genyvana Cruscya Garcia. BRITO, Antonia Edna. **Docência no Ensino Superior: O Professor Bacharel e as Aprendizagens Docentes.** In: Dias, Ana Maria Iório. Lima. Maria da Glória Soares Barbosa. O Cenário Docente na Educação Superior no Século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos. (Org.). Teresina: EDUFPI, 2013. p.103-107.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber: elementos para uma Teoria.** trad. Bruno Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.60.

FERNANDES, Francisco; LUFT Celso Pedro; GUIMARÃES, E. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo.** 43. ed. São Paulo: Globo, 1996, p.233-298.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.22-59.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. p.35-222-225.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação,** Universidade do Minho, v. 25, n.1, pp. 7-27, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** Teoria e Prática 5ª Ed. Goiânia alternativa, 2004.

MELO, Geovana Ferreira. **A Formação de Professores para o Ensino Médio: em foco as ciências exatas.** In: Puentes, Roberto Valdés; et.al. Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores. (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2012. p.256-261.

\_\_\_\_\_. et.al. **Docência na Educação Superior: em foco o desenvolvimento profissional dos professores ingressantes.** In: Dias, Ana Maria Iório. Lima. Maria da Glória Soares Barbosa. O Cenário Docente na Educação Superior no Século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos. (Org.). Teresina: EDUFPI, 2013. p. 226-230.

NERÍCI, Imídeo Giuseppe. Introdução: **A supervisão Escolar.** ed. São Paulo, Atlas, 1976.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões Pedagógicas e Políticas da Formação Contínua.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Caminhos da Profissionalização do magistério. (Org.). Campinas, SP: Papirus, 1998.p.123.



SEVERINO, Antônio Joaquim. **Preparação Técnica e formação ético-política dos professores.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de Educadores: desafios e perspectivas. (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003.p.72.



## **ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOS ALUNOS DO PROGRAMA DE AUXÍLIOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

**Débora Viviane Teles Magalhães Gontijo**

UFTM/GEIPeC

debora.gontijo@proace.uftm.edu.br

**Fernanda Oliveira Borges**

UFTM/GEIPeC

fernanda.borges@proace.uftm.edu.br

**Tenisziara de Moura Ferreira**

UFTM/GEIPeC

tenisziara.ferreira@proace.uftm.edu.br

### **RESUMO**

Este trabalho relata a experiência do acompanhamento pedagógico realizado pelo Serviço de Acompanhamento Pedagógico da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Desde 2012, os alunos inseridos no Programa de Auxílios, que apresentam acima de 30% de reprovação nas disciplinas matriculadas no semestre, passam por um acompanhamento individual ou coletivo. O objetivo desse acompanhamento é ser um espaço acolhedor de reflexão sobre a trajetória acadêmica, de conhecimento das dificuldades encontradas, de orientação sobre os projetos, programas e serviços da Assistência Estudantil, que podem colaborar com a superação de seus limites e contribuir com a permanência e conclusão do curso pelo aluno. Durante as sessões de acompanhamento pedagógico são utilizadas estratégias variadas como jogos, dinâmicas, enquetes, trabalhos em grupo, avaliações, que oportunizam a autorreflexão, o compartilhamento de experiências e ampliação da perspectiva de caminhos para a melhoria do desempenho estudantil. Os alunos que participaram do acompanhamento pedagógico avaliaram positivamente essa ação, pois se sentiram acolhidos, orientados em buscar ajuda, motivados a enfrentarem os desafios e empenhados a serem protagonistas de seu percurso acadêmico.

Palavras-chave: Ensino superior; Acompanhamento Pedagógico; Desempenho Estudantil;

### **1. INTRODUÇÃO**

Com a expansão das instituições federais de ensino e os programas de acesso ao ensino superior houve um aumento nas matrículas de estudantes tanto nas universidades públicas quanto privadas. A partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, a assistência estudantil passou a



ser reconhecida como um direito fundamental para a democratização do acesso ao espaço universitário.

Para garantir a permanência e a conclusão de cursos de graduação para estudantes regulares da UFTM, na perspectiva da formação integral, produção e difusão de conhecimento e melhoria do desempenho estudantil, da qualidade de vida e do bem-estar social, foi implantada em 2010, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE). Considerando a necessidade de iniciar um processo de acompanhamento dos estudantes atendidos na assistência estudantil, inclusive do monitoramento de desempenho estudantil, foi instituído o Serviço de Acompanhamento Pedagógico.

Desde o primeiro semestre de 2012, tem sido realizado, prioritariamente, o acompanhamento pedagógico dos alunos participantes do Programa de Auxílios, que obtiveram mais de 30% de reprovação nas disciplinas matriculadas no semestre anterior. Isto se deve ao inciso II do Art. 8º da Resolução 002 de 14 de Abril de 2011, que regulamenta o Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UFTM, e afirma que são condições para a permanência no programa a aprovação em, no mínimo, 70% dos componentes curriculares cursados no semestre.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

De acordo com a pesquisa encomendada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das universidades federais, iniciada em 2010, pelo fórum nacional de pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis (FONAPRACE), 75% dos estudantes universitários são jovens na faixa etária de até 24 anos. Isso nos leva a inferir que são jovens em formação.

Segundo Hoirisch (1993) a universidade tem a tendência em ver o aluno como mero receptor de conhecimento ou máquina de fazer pesquisas. Valoriza-se muito a esfera intelectual, esquece-se a pessoa. Tratando-se de alunos tão jovens, deve-se ter o cuidado de pensar que as novidades da vida acadêmica têm decorrências sérias na adaptação do aluno.



Conforme relata Bento (2014), a formação universitária pressupõe o compromisso com uma formação ética e humanista, que amplie o conhecimento cultural e social dos estudantes. Precisamos transcender o pragmatismo e o utilitarismo que se instalou em nossas relações, para recuperarmos a reflexão, a sensibilidade e a solidariedade, valores essenciais para a construção de uma universidade alicerçada em princípios, que contribua para o desenvolvimento da condição humana.

Nesse sentido, Masetto (2012), salienta que as universidades são locais de encontro entre educadores e educandos e devem favorecer o desenvolvimento intelectual, afetivo-emocional, de atitudes e valores. O exercício da docência supõe uma relação de diálogo, respeito, interesse na aprendizagem do educando. Para isso:

Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigi-los quando necessário [...] (MASETTO, 2012, p. 23).

A relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno exige cuidado com a trajetória histórico-cultural de cada um, diversificação de estratégias de aprendizagem individual e coletiva que provoquem a apropriação do conhecimento e contribuam com o desenvolvimento de sua autonomia. Daí a necessidade de considerar o perfil diversificado dos estudantes presente nas instituições de ensino superior.

Para Freire (1996), a prática do professor revela uma concepção de educação, de relação com o aluno, marcada por uma intencionalidade, uma visão de mundo e valores. Compete ao professor o papel de desafiar o estudante a pensar criticamente, de ser sujeito na construção do conhecimento, de criar respostas novas para problemas antigos e atuais. "É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador." (FREIRE, 1996, p. 33).

Segundo Anastasiou (2012), o processo de ensinagem exige do professor planejamento de estratégias adequadas, inclusive para o aluno que apresenta dificuldade, para garantir a construção do conhecimento e aprendizagem. No início do semestre pode



e deve ser discutida a metodologia a ser realizada para o processo da ensinagem. No entanto, constitui-se uma responsabilidade coletiva, o aluno irá agir a partir do direcionamento do professor, que deverá privilegiar diferentes estratégias para alcançar as diferentes formas de construção do conhecimento.

Por este motivo, o Serviço de Acompanhamento Pedagógico da PROACE propõe a realização de acompanhamento pedagógico de alunos do ensino superior como forma de conscientizá-los de sua responsabilidade com sua formação e levantar informações relevantes para enfrentamento das dificuldades relacionadas à aprendizagem discente.

### **3. OBJETIVO GERAL**

Acompanhar prioritariamente a trajetória acadêmica dos alunos do Programa de Auxílios da graduação na perspectiva da formação integral.

#### **3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Realizar semestralmente as sessões de acompanhamento pedagógico dos alunos do Programa de Auxílios que apresentaram mais de 30% de reprovação.
- Proporcionar um espaço acolhedor para o aluno refletir sobre sua trajetória acadêmica.
- Orientar os alunos sobre os projetos, programas e serviços da Assistência Estudantil que podem contribuir com a superação de suas dificuldades.
- Conhecer os fatores que interferem no desempenho acadêmico dos alunos.
- Contribuir com a permanência e conclusão dos cursos dos alunos da graduação.

### **4. METODOLOGIA**

No início do semestre o Serviço de Acompanhamento Pedagógico solicita ao DRCA (Departamento de Registro e Controle Acadêmico) a planilha geral de retenções de todos os cursos de graduação. É feito um filtro geral dos alunos ativos do Programa de



Auxílios e com base nesses dados, é realizado o levantamento dos alunos que apresentaram rendimento escolar inferior a 70% das disciplinas matriculadas no semestre. Após esse procedimento é solicitado ao DRCA o histórico parcial desses alunos e os mesmos são convocados por email, notícia no sítio da UFTM e murais da PROACE, para o acompanhamento pedagógico.

Inicialmente, devido ao pequeno número de alunos no Programa de Auxílios, a metodologia aplicada se resumia a uma entrevista individual com a pedagoga e demais servidores da PROACE e preenchimento de um termo de Responsabilidade Acadêmica. Com o aumento do número de alunos houve também a necessidade de ampliar os servidores para atuarem especificamente no Serviço de Acompanhamento Pedagógico. Assim, com a vinda de mais servidores para o setor, a metodologia do acompanhamento pedagógico passou a aplicar sessões coletivas com jogos, dinâmicas, trabalhos em grupos, enquetes e avaliações. As estratégias mais lúdicas permitiram um ambiente acolhedor e favorável à reflexão dos estudantes sobre sua trajetória acadêmica.

As sessões coletivas de acompanhamento pedagógico buscam agrupar os alunos por áreas da saúde e humanas, licenciaturas e engenharias e são realizadas ao final da tarde, entre o turno vespertino e noturno, com duração média de uma hora. Os alunos que não podem participar são atendidos individualmente em outros dias e horários conforme a disponibilidade da equipe. Após as sessões são encaminhados os memorandos aos coordenadores de curso comunicando os alunos que compareceram ou não ao acompanhamento pedagógico.

De acordo com a Resolução nº 002, de 14 de abril de 2011, do Conselho Universitário da UFTM, que dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil da UFTM e o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil da UFTM em seu art. 8º Parágrafo Único dispõe: Nos casos em que o estudante apresentar rendimento escolar inferior a 70%, a situação deverá ser analisada pelo Colegiado do Curso, que emitirá à PROACE, parecer sobre a possibilidade de permanência do estudante no Programa. O colegiado de curso analisa a solicitação e encaminha a decisão ao Serviço de Acompanhamento Pedagógico da PROACE. Caso tenha sido aprovado pelo colegiado do curso o cancelamento do auxílio, o aluno é informado e orientado a entrar novamente no processo de solicitação de auxílio.





A partir de 2015, o Serviço de Acompanhamento modificou esse fluxo de solicitar o parecer do colegiado por entender que não era cancelando o auxílio que faria o aluno melhorar o seu desempenho acadêmico. Atualmente a coordenação é comunicada sobre os alunos que comparecem ou não às sessões. Os alunos que não justificam sua ausência têm seus auxílios suspensos até comparecerem ao acompanhamento pedagógico. Além disso, está em curso a alteração da Resolução nº002 no que diz respeito ao artigo oitavo.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a implantação do acompanhamento pedagógico dos alunos do Programa de Auxílios da UFTM já foram atendidos um total de 653 alunos. Tanto o acompanhamento individual quanto coletivo apresenta benefícios e particularidades. Muitos alunos foram encaminhados para outros profissionais da Assistência Estudantil por participarem do acompanhamento pedagógico e apresentarem suas demandas. Casos de dificuldades de aprendizagem, falta de atenção recorrentes ou estados emocionais foram detectados por causa da escuta de suas queixas nesse espaço.

A utilização de metodologias ativas durante o acompanhamento pedagógico permite criar um ambiente de compartilhamento de experiências das dificuldades encontradas no espaço acadêmico longe de julgamentos e punições. Valoriza-se o potencial do aluno de superação, de planejamento de seu percurso acadêmico, de estabelecimento de metas e principalmente de reflexão de sua escolha profissional e pessoal. Busca-se enfatizar que o aluno deve responsabilizar-se por seus hábitos e atitudes em relação à sua aprendizagem assim também como cabe ao professor conduzir esse processo de aprendizagem.

Na sessão de acompanhamento pedagógico realizada no semestre 2014-02, referente às retenções do semestre 2014-01, realizou-se uma dinâmica denominada “Trilha do Percurso Acadêmico”. Desenvolvido pelos próprios servidores do setor, permite a participação dos alunos, levando-os a refletir sobre sua trajetória acadêmica, ações, escolhas e possíveis encaminhamentos aos obstáculos enfrentados. Formulamos cartões com questões relacionadas a rotinas de estudos, problemas de saúde, dificuldades financeiras e pessoais, tudo que pode interferir na vida acadêmica. Todas as questões foram criadas a partir de relatos dos acompanhamentos anteriores.



Organizamos uma trilha com tapete de EVA contendo todas as letras do alfabeto. Cada um dos quatro participantes fica com um peão, representado por uma garrafa pet confeccionada com fitas adesivas coloridas. As regras do jogo são as seguintes: cada jogador lança o dado; o número que aparecer no dado será o que o competidor deverá avançar na trilha com a sua garrafa. O jogador terá que ler o cartão da casa correspondente. No cartão estará descrita a ação a ser realizada pelo aluno.

**Você espera que o conteúdo aplicado em sala de aula será suficiente para sua formação. Volte 3 casas. Seja curioso, questione, busque outras fontes de informação. Construa seu conhecimento.**

A cada ação positiva ou negativa o aluno avança ou retorna de 1 a 3 casas, retorna ao início do jogo, ou fica estacionado na casa em que o dado indicou. Tudo dependerá da situação ilustrada no cartão.

Ao final do jogo o aluno depara-se com um cartaz escrito ponto de partida. Muitos ficam curiosos pensando se o ponto de partida não deveria estar no início do jogo. Explicamos que o ponto de partida representa a despedida do percurso acadêmico rumo ao caminho profissional. Encontra-se neste ponto a importância de o aluno assumir uma postura profissional desde a vida acadêmica.

**Figura 1:** Jogo da trilha desenvolvido na sessão de acompanhamento pedagógico.



**Fonte:** UFTM/PROACE

Outra atividade proposta nas sessões de acompanhamento pedagógico foi a adaptação do *Turning Technologies*, popularmente conhecido como “*clickers*”. Trata-se



da metodologia do *Peer Instruction* ou Aprendizagem pelos Pares, um método de ensino criado pelo professor Eric Mazur, do Departamento de Física da Universidade Harvard, EUA.

A princípio é uma metodologia utilizada pelos professores em sala de aula como uma forma de maximização e mensuração imediata da aprendizagem dos alunos. Neste caso, os alunos devem ler o material do conteúdo da aula em casa e ficar atento às explicações do professor para responder as questões.

O interessante é que trata-se de um equipamento que fica acoplado ao computador como um *pen drive* captando o sinal de uma espécie de controle remoto que fica com cada aluno. Há um *plugin* específico do *Turning Technologies* em que o professor configura sua apresentação no *Power Point* em forma de questionário.

Durante a aula, conforme o professor passa os *slides*, os alunos vão respondendo as questões através dos controles e o programa. Após um clique, apresenta gráficos com o percentual de respostas em cada opção da pergunta. Isto permite ao professor um *feedback* imediato do nível de compreensão dos alunos sobre o conteúdo trabalhado e a realização de possíveis intervenções.

Este equipamento foi adaptado para utilização nas sessões de acompanhamento pedagógico como uma proposta inovadora, pensando na possibilidade de estabelecer diálogos com os alunos sobre suas situações e perspectivas na vida acadêmica. Possibilitou o levantamento de dados estatísticos em tempo real. Não no sentido de estabelecer respostas certas ou erradas, mas simplesmente de diagnosticar e refletir.

Os alunos apresentaram participação ativa. Muitas vezes surpreenderam-se com os resultados, discutiram questões comuns à maioria e perceberam que não estão sozinhos nesta jornada, que muitas das suas angústias acadêmicas são também vivenciadas por muitos colegas.



**Figura 2:** Utilização *Turning Technologies* na sessão de acompanhamento pedagógico.



**Fonte:** UFTM/PROACE

Mais uma estratégia utilizada foi a utilização de uma roleta dividida em oito partes iguais em que, em cada parte, havia um substantivo que representava um setor diferente da vida do acadêmico: estudo, família, saúde, espiritualidade, internet, interação, trabalho e projeto de vida.

Paralelo a isto, a equipe selecionou textos originados de livros e artigos científicos que tratam de cada temática contida na roleta. Para o desenvolvimento da dinâmica, os alunos foram divididos em pequenos grupos de 3 a 5 componentes. Um representante de cada grupo girava a roleta e isto definia a temática que seria estudada e discutida por cada grupo em um tempo estimado de 15 minutos.

Em uma etapa posterior, com o apoio de uma pedagoga mediadora, cada grupo apresentava aos demais alunos participantes do acompanhamento pedagógico a temática estudada e as discussões levantadas na sessão. Esta vivência proporcionou um espaço favorável e acolhedor às opiniões e inquietações dos alunos. Muitos alegaram que gostariam de ter mais oportunidades semelhantes na instituição e sugeriram que as sessões durassem mais tempo.



**Figura 3:** Utilização da roleta temática na sessão de acompanhamento pedagógico.



**Fonte:** UFTM/PROACE

Estas experiências pedagógicas nos levaram a compreender melhor o estudante, suas angústias, anseios, inseguranças, frustrações e expectativas, tanto em relação ao curso como em relação à vida. Neste contexto, torna-se necessário transcender a formação meramente profissional e pensarmos que estamos formando seres humanos complexos, que influenciam e são influenciados no meio acadêmico.

As várias vertentes da vida destes estudantes precisam ser consideradas, pois não há como pensarmos em um ser meramente programado para aprender o currículo que a universidade estabelece. Uma visão holística do aluno e da universidade nos levaria a pensar que profissionais estamos formando e que profissionais gostaríamos de formar.

Nestas sessões percebemos os alunos institucionalmente solitários. Carentes de atenção ou de simplesmente serem ouvidos e orientados. Muitas vezes há um distanciamento no diálogo entre alunos, professores e coordenações de curso. São inúmeras as demandas que variam desde a carência de uma simples informação administrativa até casos mais graves como relatos de assédio moral e perseguições.

O serviço de acompanhamento pedagógico, ainda timidamente, tenta minimizar estes distanciamentos, ouvindo o aluno, estabelecendo conexões, fazendo os possíveis encaminhamentos, intercedendo nas reuniões e eventos institucionais, a fim de tornar a jornada acadêmica prazerosa, para os alunos permanecerem na universidade e concluírem seus cursos com mérito e satisfação.

Acredita-se que este objetivo tem sido atingido, pois acadêmicos relatam que o acompanhamento pedagógico permitiu terem mais clareza sobre como os projetos da assistência estudantil podem ajudá-los, se sentiram motivados a continuar no curso e a



não desistirem de seus sonhos e que perceberam que também outros alunos passam pelas mesmas dificuldades, dúvidas, medos. Estas são algumas avaliações dos alunos que participaram das últimas sessões:

"Fiquei muito feliz com essa reunião de acompanhamento pedagógico. Me deu uma motivação para não desistir, me senti querida e importante para a universidade. Diante de tantas pressões e 'terrorismo' feito pelos professores e até mesmo coordenadores, sentir que a conclusão do curso é objetivo da PROACE me fez sentir muito feliz."

"A dinâmica realizada foi bastante satisfatória, dando voz a todos os presentes. Tivemos oportunidade de dividir nossos problemas e dificuldades e observar que outras pessoas estão passando pelas mesmas frustrações em outros cursos"

Esses depoimentos incentivam também a equipe a continuar aprimorando cada vez mais as sessões de acompanhamento pedagógico. Sabemos que os alunos têm dificuldades acadêmicas e pessoais que precisam ser conhecidas e enfrentadas não só pelo Serviço de Acompanhamento Pedagógico da PROACE, mas pelos docentes, coordenadores de curso e outras pró-reitorias da universidade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso pensar a pessoa humana como um ser multidimensional e isto demanda um olhar sensível, amplo. O ser humano é um ser complexo, que apresenta sua trajetória histórico-cultural e por isso mesmo está em constante mudança. Não podemos pensar o aluno meramente como um aprendiz de um curso. Percebe-se nas universidades uma ênfase na formação profissional em detrimento da formação humanística. O currículo é uma questão muito importante a ser repensada e inovada.

Torna-se necessário fazer primeiro uma desconstrução de concepções para posteriormente propor algo novo. O serviço de acompanhamento pedagógico tem se proposto a ser agente de mudança institucional. Assim como a universidade, acreditamos que também temos uma responsabilidade social, pois preparamos as pessoas para enfrentarem o mundo, não apenas enquanto profissionais, mas enquanto pessoas.

É preciso considerar o contexto histórico-cultural em que muitos alunos saem de suas cidades, deixam suas famílias ainda muito jovens, vivem em moradias coletivas,



exigindo uma autonomia pessoal e acadêmica, que muitas vezes, não estavam preparados para enfrentar. Há casos de alunos que desenvolvem problemas de saúde física e emocional. Tem aqueles que choram todos os dias e querem voltar para suas casas, enquanto outros estão aqui por um sonho e lutam para permanecer e outros ainda que suas famílias os encorajam a abandonar o curso e voltar para suas cidades.

Isto implica em tratarmos cada aluno como um ser único e digno de respeito, sem qualquer tipo de preconceito ou pré-julgamentos. Estudos desenvolvidos pelo setor de acompanhamento pedagógico, com base nos dados institucionais, constataram que mais de 80% dos alunos do Programa de Auxílios apresentam bom desempenho acadêmico, sendo os que apresentam menos de 70% de aproveitamento não chegam a 15%. Isso demonstra que os alunos vindos da escola pública, mesmo com dificuldades, estão respondendo adequadamente ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior.

É muito importante que as sessões pedagógicas sejam realizadas logo no início do semestre. Mas a equipe encontra dificuldades para acesso às planilhas de retenções em tempo hábil. O ideal seria que os professores registrassem frequências e notas no sistema acadêmico ao longo do semestre. A maioria deixa para fechar o diário apenas ao final do semestre. Outros ainda atrasam o fechamento, o que adia o acesso da equipe às planilhas de retenção. Por isso, quando as sessões de acompanhamento são realizadas, o aluno já está na metade do novo semestre sem orientações que poderiam reverter sua situação, caso a intervenção fosse realizada a tempo.

É necessário agilizar os registros de notas para que a equipe possa trabalhar com os dados de retenção e organizar as sessões pedagógicas logo no início do semestre. Assim, os alunos que enfrentaram dificuldades no semestre anterior serão ouvidos e orientados para tentar superar os problemas que interferem no seu percurso acadêmico. Os alunos com dificuldades de aprendizagem poderão ser encaminhados para serviços de acessibilidade ofertados pela universidade.

No segundo semestre de 2013 não houve o acompanhamento pedagógico, pois a universidade não disponibilizou em tempo hábil as planilhas de retenções. Percebe-se que falta articulação das ações do acompanhamento pedagógico com as áreas de ensino da universidade. Seria importante estabelecer parcerias entre as pró-reitorias da universidade com o objetivo de sensibilizar docentes e coordenações de curso. Conforme está previsto





no regulamento da graduação da UFTM, estas deveriam estar comprometidas com o acompanhamento integral e interdisciplinar, considerando os aspectos biopsicossociais e pedagógicos do estudante, com vistas a colaborar com a permanência do estudante até a conclusão do curso, garantindo uma formação integral.

Após finalizar as sessões de acompanhamento, os coordenadores de curso são informados de quais alunos foram atendidos. Também encaminhamos todo início de semestre os nomes dos alunos atendidos pelo programa de auxílios para que sejamos informados caso sejam observadas situações de falta, abandono de curso ou dificuldades no cotidiano acadêmico. Mas frequentemente, temos pouco retorno dos coordenadores de curso. Se tivéssemos mais retorno, poderíamos acolher o discente, contribuir para o enfrentamento dos desafios e até mesmo evitar pagamentos indevidos de auxílios.

Em verdade, o Serviço de Acompanhamento Pedagógico está aberto para oferecer orientação pedagógica a todos os alunos da universidade, independente de participarem ou não do Programa de Auxílios. Mas atualmente, devido ao número de servidores na equipe e a atuação desta Pró-Reitoria, as sessões de acompanhamento pedagógico são voltadas apenas para os alunos do Programa de Auxílios.

Sugerimos que as sessões de acompanhamento pedagógico sejam ampliadas para atender a todos os alunos da universidade. Alguns alunos procuram o serviço de orientação por conta própria, por motivos de descontentamento com a universidade, curso, docente ou colegas, ou problemas de saúde, dificuldades de aprendizagem, ou seja, por motivos que interferem em seu percurso acadêmico. Alguns procuram o serviço por indicação: algumas vezes do coordenador de curso, do professor, dos colegas ou de outros profissionais da universidade. Mas esses atendimentos ainda são isolados. Seria necessário o acompanhamento semestral de todos os estudantes buscando identificar casos mais graves de insucesso e propor estratégias para enfrentamento das principais dificuldades.





## ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

**Quadro 1:** Número de alunos atendidos por semestre pelo Serviço de Acompanhamentos Pedagógico.

Ano/Semestre	Total de Alunos do Programa de Auxílios	Alunos com menos de 70% aproveitamento	Porcentagem de alunos com menos de 70% aproveitamento
2011-2	468	47	10%
2012-1	542	28	5%
2012-2	526	39	7%
2013-1	588	68	11%
2013-2*	0	0	0
2014-1	691	85	12%
2014-2	815	112	14%
2015-1	1088	134	12%
2015-2	1101	140	13%
Total		653	

**Fonte:** UFTM/PROACE

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville (SC): Ed. UNIVILLE, 2012.

ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras.** Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf)>. Acesso em 15 de jul. de 2016.

BENTO, Jorge Olímpio. Do mal-estar na Universidade: rosário de inquietudes. In: \_\_\_\_\_. **Por uma Univercidade Anticonformista.** Portugal: Porto, 2014. p. 41-86.



BRASIL. Decreto n. 7234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 jul. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/\\_Ato\\_2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/_Ato_2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 14 de jul 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOIRISCH, Adolph; BARROS, Dolores Izabel M. de; SOUZA, Ingrid S de. **Orientação psico-pedagógica no ensino superior**. São Paulo (SP): Cortez, 1993. 200 p.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na Universidade**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Resolução n. 002, de 14 de abril de 2011, do Conselho Universitário da UFTM. **Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UFTM e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.uftm.edu.br/upload/pesquisa/resolucaoeregulamento\\_da\\_ass.\\_estudantil\\_uftm\\_14.8.pdf](http://www.uftm.edu.br/upload/pesquisa/resolucaoeregulamento_da_ass._estudantil_uftm_14.8.pdf)>. Acesso em: 15 de jul. de 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 10, de 27 de novembro de 2012, do Conselho Universitário da UFTM. **Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM**. Disponível em: [http://www.uftm.edu.br/upload/institucional/Resolucao\\_n.10\\_2012\\_Consum\\_Regulamento\\_Cursos\\_Graduacao1.pdf](http://www.uftm.edu.br/upload/institucional/Resolucao_n.10_2012_Consum_Regulamento_Cursos_Graduacao1.pdf). Acesso em: 25 de julho de 2016.



## MAPEAMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - CAMINHOS DA LEI 10.639/03

Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Professor da FACED-UFU

[cairomohamad@gmail.com](mailto:cairomohamad@gmail.com)

Tamara Claudia Coimbra

Mestranda do PPGHIS – UFU

[tahcoimbra@gmail.com](mailto:tahcoimbra@gmail.com)

### RESUMO

A Lei n. 10.639/03 atribui a necessidade de uma atenção maior aos currículos da educação brasileira no tocante a obrigatoriedade do estudo da história da África, dos africanos e dos negros no Brasil, enfatizando suas contribuições para a constituição da sociedade brasileira em seus segmentos políticos, econômicos, culturais e sociais, na tentativa de promover uma visibilidade positiva ao papel exercido por esses atores sociais na formação da sociedade brasileira. Pensar os espaços de formação/educação de maneira plural e de forma a valorizar as diversidades tendo-as como mediadoras de aprendizagens significativas propiciam-nos pensar a educação como caminho de luta contra as desigualdades e como exercício da alteridade. A Universidade Federal de Uberlândia é um centro de excelência no Triângulo Mineiro, dessa forma, pensar nas ações voltadas para a concretização da lei em seu interior é de fundamental importância para pensarmos como que essa se dá nessa região.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 10.639/03, universidade, sociedade.



## INTRODUÇÃO

O início dos anos 2000 no Brasil, foram marcados pela eleição a presidência da república do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, com base em sua campanha eleitoral e vindo de encontro com várias reivindicações de diferentes setores da sociedade, o ano de sua posse é marcado por várias leis que buscam justamente modificar o modo como o país lidava com algumas questões. Uma das primeiras e também, principais, ações feitas pelo então presidente, foi outorgar a lei 10.639/03 no dia 09 de janeiro de 2003, ou seja, nem dez dias depois da sua posse.

Essa lei visa a alteração da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) - 9.394/96, acrescentando nos artigos 26-A, 79-A e 79-B a institucionalização e obrigatoriedade da inclusão da cultura afro-brasileira no currículo educacional nacional de todos os níveis de ensino, para entender o que melhor a lei promove, podemos ver através do seu texto completo, como foi organizada para a inclusão desse tópico:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."



Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.<sup>24</sup>

A história e a cultura afro-brasileira passam, a partir dessa data, a entrar em voga em todos os níveis de ensino, ainda que na lei só conste o ensino fundamental e médio, posteriormente foi lançado um documento oficial também da presidência da república, que regularizava a situação para todos os níveis, inclusive no ensino superior.

A homologação dessa lei foi fruto de um amplo processo de luta do Movimento Negro Brasileiro, que buscava o reconhecimento da importância de se salientar essa temática para o combate do racismo, do preconceito de forma geral, e a discriminação na agenda brasileira. Sua concepção ocorreu a partir das discussões da III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatadas de Intolerância, ocorrida em Durban na África do Sul, no ano de 2001, no qual 170 países chamaram a atenção mundial para o compromisso político no combate ao racismo e a discriminação nos mais diversos países, em especial os em processo de desenvolvimento.

O Movimento Negro Brasileiro<sup>25</sup> já vinha denunciando há várias décadas o quadro discriminatório do país, bem como, a falta de comprometimento dos governantes sobre a referida questão. Tais pressões fizeram com que o governo brasileiro atentasse para o contexto secular da desigualdade racial em nosso país e sancionasse a lei, como possibilidade de fazer valer as alterações trazidas pela LDB - 9.394/96, que estabelece a necessidade de abordagem da diversidade e pluralidade cultural, também referendada pelas diretrizes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997,1998)<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Disponível para acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) - Acesso em 11/05/2015

<sup>25</sup> É importante situar que esse movimento começou a se organizar nas origens da república brasileira, ou seja, a partir de 1889. O historiador Petrônio Domingues, em seu artigo intitulado “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos” abordam como esse movimento se constituiu e de que forma, vários grupos foram homogeneamente classificados como pertencentes a esse movimento, além, das reivindicações ao longo de mais de cem anos. O recorte historiográfico do autor é de 1889 até 2000, ou seja, antes da Conferência de Duban. O artigo na íntegra está disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042007000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007) - acesso 12/11/2015

<sup>26</sup> Além da lei 10.639/03 que aborda as questões da afro-brasilidade, cinco anos depois, em 2008, foi sancionada a lei 11.645/08, que também tornava obrigatório o ensino das questões indígenas no Brasil, a



A referida lei atribui a necessidade de uma atenção maior aos currículos no tocante a obrigatoriedade do estudo da história da África, dos africanos e dos negros no Brasil, enfatizando suas contribuições para a constituição da sociedade brasileira em seus segmentos políticos, econômicos, culturais e sociais, na tentativa de promover uma visibilidade positiva ao papel exercido por esses atores sociais na formação da sociedade brasileira. Por mais que a lei, a 10.639/03 seja eficaz, temos consciência de que, ela, por si só, não reverterá o olhar discriminatório que é lançado ainda sobre a população negra até mesmo pelo fato das diversas interpretações e aplicabilidades dessa lei pelo país.

Também, é preciso ponderar que a lei é uma solução a longo prazo, pois a ideia é que a mentalidade das pessoas seja alterada ao longo dos anos, começando desde a infância com a educação do ensino fundamental, até a idade adulta com o ensino superior. No entanto, várias dificuldades foram apresentadas para a implementação da lei, e que mesmo mais de uma década depois ainda não foram completamente sanadas.

A Universidade Federal de Uberlândia é um dos centros de ensino superior mais importantes do interior do país, não só pela sua localização, na cidade de Uberlândia e mais três campus localizados fora de sede, nas cidades de Ituiutaba, no pontal do Triângulo Mineiro, Patos de Minas e Monte Carmelo, pertencentes a região do Alto Paranaíba. Mas, também, pela sua história que está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da região, fora as inúmeras ações da universidade para com a sociedade. Dessa forma, perceber como esse centro universitário dialoga com a lei 10.639/03 é importante, para assim, entender de que formas que é possível implementá-la também no ensino superior, e também como que a universidade como promotora de conhecimento e divulgadora dos mesmos atua para lutar contra os preconceitos existentes.

---

fim, de também reforçar a abordagem da pluralidade e diversidade cultural. É interessante perceber que as duas leis dialogam, apesar da temática distinta de cada uma.



## MATERIAL E MÉTODOS

Para compreender se as ações de ensino, extensão e pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia evidenciam o campo das discussões das temáticas raciais e qual o reflexo disso na democratização do acesso as discussões no âmbito dos cursos ofertados, é preciso pensar de que forma as ações afirmativas estão organizadas na instituição. E além disso, quais são as possibilidades de inserção em cada ramo de atividades. Por exemplo, dentro de quais categorias de trabalho podemos encontrar projetos com a temática afro-brasileira.

Além disso, também é necessário pensarmos, quais são os impactos disso para a imagem da universidade, e quem são os professores, técnicos administrativos e discentes interessados nesse assunto.

Para podermos pensar nessa questão, foi escolhido o período de 2006 a 2013 para mapeamento das ações, de extensão e pesquisa, e também as outras formas como a UFU manifesta seu apoio as questões da diversidade e pluralidade.

Foi consultado junto a Pró-Reitoria de Extensão e a Pró-Reitoria de Graduação sobre os trabalhos feitos por professores, foram pesquisados apenas os campi de Uberlândia, que são três, sendo: campus Santa Mônica, campus Umuarama e campus Educação Física. E o campus do Pontal, na cidade de Ituiutaba. Os campi de Monte Carmelo e Patos de Minas, devido a recente inauguração, datada de 2012, não entraram na pesquisa.

Esse tempo corresponde ao tempo de consolidação da lei e emissão de novos documentos que complementassem a lei, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, e também o tempo da instituição se adequar as exigências propostas.

Por isso, foi pesquisado dentro de vários âmbitos da universidade as diferentes ações que atendessem a lei, e também, que mostravam um esforço efetivo do corpo estrutural da universidade, para a compreensão e aplicação da lei em sua generalidade.



Para a análise foram elaborados gráficos para a melhor visualização dos panoramas apresentados, considerando ano, relevância do projeto, quantidade de projetos por eixo temático, e afins. No entanto, é preciso ressaltar, que durante o ano de 2014 ocorreu a mudança do sistema de informações que a UFU utilizava, o que gerou dificuldade em se ter acesso a vários anos de projetos.

Por fim, as análises visam promover um diálogo com a literatura sobre o tema desde os documentos oficiais, como a própria lei, os parâmetros curriculares e os documentos que foram formulados a fim de facilitar a implementação da lei, além disso, utilizar também o que outros pesquisadores já analisaram sobre a lei, principalmente focada no ensino superior e assim, promovendo uma discussão entre a teoria e a prática real.

## RESULTADOS

Como dito, por motivos de força maior, vários dados foram impossibilitados de serem encontrados e disponibilizados para pesquisa da comunidade acadêmica devido a mudança de sistema, além disso, nos últimos dez anos a forma como os projetos e pesquisas eram catalogados foram sendo alteradas a fim de aprimorar o sistema.

Uma das principais formas de pesquisa na universidade e que integra o conhecimento do docente com o do discente, são as bolsas de Iniciação Científica, que são vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Essas são coordenadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), existem dois tipos de bolsas/programas desse tipo, uma que é concedida pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e outra que é vinculada ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). São lançados editais anuais que visam atender a demanda universitária de pesquisa.

Para concorrer a qualquer uma dessas, é necessário que o aluno esteja regularmente matriculado na instituição a partir do terceiro período, para cursos





semestrais, ou no segundo ano, para cursos anuais. O discente não pode ter vínculo empregatício, no caso dos alunos que o possuem, é oferecida a opção de PIBIV - que segue a mesma lógica da PIBIC, no entanto, sendo voluntária. Para ser orientador de uma dessas bolsas, ou mais especificamente, de um projeto, é necessário que seja um docente (efetivo ou voluntário) ou técnico administrativo da UFU, no regime de trabalho de 40 horas ou 40 horas em regime de Dedicção Exclusiva, além de que a titulação mínima deve ser a de doutorado.

Além disso, cada edital que é aberto contempla oito grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Dentro dessas áreas os projetos podem ser os mais distintos. Foi disponibilizado, na figura do professor Doutor Noélí Oliveira Dantas, diretor de pesquisa, os dados a partir do ano de 2006 até o ano de 2010. Considerando todos os campus da UFU, já que para essa seleção não há distinção ou cotas.

O objetivo inicial era a partir dos dados obtidos ser possível identificar os professores responsáveis pelas pesquisa, no entanto, só foi possível trabalhar com os títulos dos projetos. Para o edital 2006-2007 do CNPq foram disponibilizadas 259 bolsas.

Sendo a distribuição exata de 25 projetos de Ciências Exatas e da Terra; 38 projetos de Ciências Biológicas; 44 projetos de Engenharias; 23 projetos de Ciências da Saúde; 38 projetos de Ciências Agrárias; 19 projetos de Ciências Sociais e Aplicadas; 60 projetos de Ciências Humanas; e, por fim, 12 projetos de Linguística, Letras e Artes. Desses projetos, nenhum apresenta qualquer temática envolvendo a afro-brasilidade, ou qualquer tema decorrente de algum desdobramento da lei.

Já para os projetos submetidos a FAPEMIG foram disponibilizadas 203 bolsas, desses projetos 28 eram de Ciências Exatas e da Terra, o mesmo número foi disponibilizado para os projetos de Ciências Biológicas, para as Engenharias houveram 32 projetos; 17 para Ciências da Saúde; 32 para Ciências Agrárias; 20 para Ciências Sociais Aplicadas; 35 para Ciências Humanas e 11 para Linguística, Letras e Artes.



Nos projetos da FAPEMIG foi possível encontrar dois projetos que se dedicassem a pesquisa da cultura afro-brasileira, o projeto “Ações Afirmativas e princípio constitucional da igualdade (abordagem teórico-documental)” na área de Ciências Sociais e Aplicadas, e o projeto “Candomblé e a Umbanda: manifestações religiosas e a formação de territórios em Uberlândia - MG”. O primeiro apresenta uma abordagem mais ampla, trabalhando com as ações afirmativas<sup>27</sup> como um todo, já o segundo é específico sobre religiões de matrizes afro na cidade de Uberlândia.

No edital do ano seguinte, o edital de PIBIC/FAPEMIG disponibilizou 242 bolsas também divididas entre as oito áreas, desses projetos podemos encontrar: 23 projetos em Ciências Exatas e da Terra; 34 projetos de Ciências Biológicas; 39 projetos de Engenharias; 22 projetos de Ciências Agrárias; 23 projetos de Ciências Sociais e Aplicadas; 49 projetos de Ciências Humanas; e, 23 projetos de Linguística, Letras e Artes. Nesse ano, houve a renovação do projeto intitulado “Candomblé e Umbanda: manifestações religiosas e a formação de territórios em Uberlândia - MG”, além disso, foi aprovado o projeto: “Negros (en) cena: práticas políticas e culturais na cidade de Uberlândia (1983-2005)”. Além disso, foram pedidos dois projetos que focavam na cultura e música popular. Desse ano, apenas foi disponibilizado para consulta os projetos da FAPEMIG.

A partir do ano de 2008, começaram também haver solicitações de projetos do campus do Pontal (Ituiutaba), apesar de não haver discriminação de quais campus são cada projeto, podemos ver um aumento do número de projetos solicitados nas áreas que são contempladas na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, entre o ano de 2007 e 2010, a faculdade localizada na cidade de Ituiutaba possuía nove cursos de graduação: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Física, Geografia, História,

---

<sup>27</sup> Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ações afirmativas “são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.” - Disponível em: [http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217](http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217) - acesso em 14 de maio de 2015.



Matemática, Pedagogia e Química. É importante ressaltar, que só a partir desse ano que começaram os pedidos de Iniciação Científica nesse campus, pois como prevê as normas dos editais, somente alunos a partir do terceiro semestre ou segundo ano estão elegíveis para a pedir a bolsa. Como as atividades do campus com ingresso de discentes se iniciou no ano de 2007, somente em 2008 os graduandos estavam aptos a disputar nesses editais.

Ao pegarmos os contemplados pelo edital PIBIC/CNPq 2008-2009, 300 bolsas foram disponibilizadas para os alunos da UFU, o que é um aumento de quase 50 bolsas no total, a divisão desse edital ficou em: 42 projetos de Ciências Exatas e da Terra; 37 projetos de Ciências Biológicas; 38 projetos de Engenharias; 35 projetos de Ciências da Saúde; 36 projetos de Ciências Agrárias; 27 projetos de Ciências Sociais Aplicadas; 64 projetos de Ciências Humanas e 21 projetos de Linguística, Letras e Artes. Apesar do aumento do número de bolsas, nenhum projeto desses visava os assuntos decorrentes da cultura e história afro-brasileira.

O edital da FAPEMIG 2008-2009 contemplou 240 bolsas mantendo o mesmo padrão que dos demais anos, sendo 26 projetos de Ciências Exatas e da Terra; 38 projetos de Ciências Biológicas; 32 projetos de Engenharias; 16 projetos de Ciências da Saúde; 29 projetos de Ciências Agrárias; 25 projetos de Ciências Sociais Aplicadas; 54 projetos de Ciências Humanas e 20 projetos de Linguística, Letras e Artes. Desses projetos, apenas um de Ciências Humanas contemplava a temática com o título de: “Cultura e identidade religiosa: mapeamento e reconstrução histórica do congado da cidade de Ituiutaba - MG”.

O último edital avaliado nesse trabalho é o do ano 2009-2010, tanto do CNPq quanto da FAPEMIG. Seguindo o ano anterior, o CNPq manteve o aumento do número de bolsas, disponibilizando um total de 358 bolsas de estudo nesse ano. Sendo 52 projetos de Ciências Exatas e da Terra; 44 projetos de Ciências Biológicas; 37 projetos de Engenharias; 43 projetos de Ciências da Saúde; 37 projetos de Ciências Agrárias; 27 projetos de Ciências Sociais Aplicadas; 88 projetos de Ciências Humanas e 30 projetos de Linguística, Letras e Artes. Apesar desse número, nenhum projeto, inclusive da área de humanas teve foco nas relações afro-brasileiras. É interessante notar que alguns projetos talvez toquem no assunto, como projetos cuja temática está nos trabalhadores ou



na música popular brasileira, no entanto, nenhum dos trabalhos apresenta interesse específico nessa temática que é o nosso interesse.

Os 289 projetos contemplados pelo edital 2009-2010 da FAPEMIG mantiveram seus números coerentes com o de anos anteriores, havendo, no entanto, um aumento de quase 50 bolsas de iniciação entre um ano e o outro, conforme o gráfico a seguir, podemos ver que a área de Ciências Humanas prosseguiu tendo o maior número de bolsas, sendo 41 projetos de Ciências Exatas e da Terra; 42 projetos de Ciências Biológicas; 36 projetos de Engenharias; 31 projetos de Ciências da Saúde; 31 projetos de Ciências Agrárias; 26 projetos de Ciências Sociais Aplicadas; 62 projetos de Ciências Humanas e 20 projetos de Linguística, Letras e Artes. Desses projetos, apenas um de Ciências Humanas contemplava a temática com o título de: “Vozes em festa: memória, história e ancestralidade nos festejos de São Benedito”.

Além das bolsas de iniciação científica, a UFU promoveu outras ações a fim de colaborar com a implementação da lei, tanto na área de extensão, quanto de ensino. Um exemplo, do que foi feito na área de ensino, propriamente dito, foi, por exemplo, a mudança do modo de ingresso. Desde o ano de 2010, a UFU dedica, 12,5% das vagas do seu ingresso para a modalidade 3, que em sua súmula podemos encontrar a seguinte descrição:

Modalidade 3 – Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/independente de renda: Reserva de vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino e que se declararem pretos, pardos ou indígenas, independente de renda.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Manual do aluno do Vestibular 2015/2 - disponível em:  
[http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procse/20152/PS20151\\_Manual\\_Candidato.pdf](http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procse/20152/PS20151_Manual_Candidato.pdf) - acesso 11/05/2015.



Ou seja, as vagas são destinadas a pessoas que comprovem tanto a questão social quanto racial, todos os cursos da universidade dispõe para seu ingresso das cinco modalidades.

As atividades de extensão apresentadas nesse momento, são especificamente do campus do Pontal, no qual, como já dito as atividades iniciaram no ano de 2007 com ingresso de discentes, apesar das atividades dos professores terem se iniciado um ano antes com o planejamento pedagógico do curso, entre outros. Por exemplo, no ano de 2010, os projetos de extensão na subárea de cultura, teve cinco projetos voltados a temática da afro-brasilidade, são eles: “Um cidadão consciente faz uma cidade sem preconceito”, “IV Seminário Étnico-Racial”, “Congado: a perpetuação das nossas raízes africanas”, “Palmeira Clube - uma história” e “Cultura Afro e Cidadania”.

Por fim, uma das ações mais importante realizadas na Universidade Federal de Uberlândia foi a criação do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB-UFU) no ano de 2006. O foco desse grupo é amplo e lida com questões do ensino, pesquisa e extensão nas áreas de estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro Brasileira.<sup>29</sup>

As principais atividades do grupo estão estabelecidas justamente nos três pilares da universidade, e desde 2006 suas atividades são evidentes e muito importantes para as políticas públicas da universidade, além de cursos de formação inicial em História e Cultura Afro Brasileira e Africana, o núcleo administra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa do governo federal, na subárea “História e Cultura Afro Brasileira”. Não bastando, há desde 2008, um programa de pós-graduação *latu sensu* em História e Cultura Afro Brasileira e Africana, e outro em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, esse aprovado no ano de 2014. Também há a promoção de formação continuada para os docentes do ensino básico, com questões de gênero, raça e etnia, capacitação de professores, entre outras as atividades que demonstram a importância da iniciativa.

---

<sup>29</sup> Parte da apresentação do Núcleo em sua página oficial. Disponível em: <http://www.neab.ufu.br/> - acesso 14/05/2015.



## DISCUSSÃO

Após a apresentação desses dados, podemos perceber algumas peculiaridades sobre a implementação da lei, principalmente no ensino superior do país. Inicialmente, temos que refletir sobre os muitos sentidos interpretativos dessa que é de suma importância para garantir que as propostas enfatizadas por ela não se percam mais no esquecimento de tantos séculos de negação. Esse novo cenário, ou seja, a última década nos remete a pensar um movimento contrário de ressignificação e valorização do negro em nossa sociedade, e principalmente, nos contextos escolares, espaços que deveriam ser concebidos como lugar de troca, movimento, vida e transformações, e que muitas vezes é condicionado a reduto de continuidade de preconceitos e ações homogeneizantes de complexos processos sociais e étnicos.

A universidade, principalmente no caso brasileiro, é vista como um espaço por excelência do exercício da democracia e expressão de diferentes formas de pensamentos, atuações e práticas inovadoras. No entanto, por muito tempo, o que podíamos encontrar era um currículo acadêmico seguindo um modelo educacional rígido, eurocêntrico e cientificista que não só desmerecia todas as demais formas de expressão de conhecimentos como as desqualificava, consolidando assim o preconceito e a negação, que por sua vez se espelhava na sociedade, que ao invés de problematizar a questão acabava a naturalizando.

Considerando essas questões, é preciso pensar em qual propósito se coloca a referida lei, que tem como fundamental papel a reparação humanitária do silenciamento cultural do povo negro brasileiro, nos diversos espaços sociais, culturais e acadêmicos, possibilitando assim a promoção e visibilidade positiva da cultura africana e afro-brasileira na sociedade, sem no entanto cair em falsas utopias de perfeccionismo e numa distinção hierárquica de uma cultura melhor que a outra, mas a ideia é que as diferentes culturas tenham visibilidade e que suas características sejam valorizadas diante de todo um quadro social.



No entanto, o que podemos perceber com a análise dos dados obtidos é que esse conhecimento e reconhecimento da cultura afro ainda não se faz de forma plena, não só pela quantidade de projetos voltados para o seu estudo e entendimento, mas também pelo modo como várias ações são tratadas dentro da comunidade universitária. O que podemos perceber é que ainda a universidade não está plenamente capacitada para fazer valer a lei, pois ainda não a sua efetivação nesse espaço. As ações feitas pela UFU merecem, claro, seu mérito, muitas pelo pioneirismo no tratamento da temática, e outras pela forma diferenciada com que lidam com a temática, principalmente nas ações de extensão que visam o diálogo direto com a comunidade isso é muito importante para propiciar o debate. Mas, ainda não é o suficiente.

Segundo o texto de Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, podemos pensar nos espaços de formação e de educação de uma maneira plural, e isso é uma constante nos documentos oficiais, tentar trabalhar com a ideia da multicultural, e principalmente pensando na escola como o lugar em que o respeito mútuo e os valores de reconhecimento deve combater a atitudes discriminatórias.<sup>30</sup>

Considerando a realidade cultural do Brasil, podemos entender que conviver com a pluralidade está intrínseco a condição de sociabilidade no país além de que o respeito é de grande importância, a ação de buscar um convívio de respeito às diferenças, de compreensão das culturas que se mesclam entre os grupos humanos, implica no compromisso de respeitar os direitos humanos e de liberdade e não de querer impor um modelo padrão. Sendo assim, cabe aqui indagar: qual o papel da implementação da lei n. 10.639/03 na efetivação de uma formação humana que valorize as diferenças culturais e propiciem a formação cidadã, nos diversos níveis de ensino e qual sua contribuição para amenizar o racismo e o preconceito nesses espaços, além de valorizar a diversidade cultural?

Como bem elucidado nas palavras de Munanga (2001), não precisamos ser profetas para que tenhamos à compreensão de que o preconceito incutido na cabeça de nossos educadores, bem como, conteúdos preconceituosos presentes nos materiais

---

<sup>30</sup> BRASIL, **Introdução**. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997. pp 23.





didáticos e nas relações desiguais entre educandos de diferentes ascendências etnicorraciais e sociais dentre outras, desestimularam e desestimulam o aluno negro, contribuindo para expansão desse quadro de evasão e repetência em relação ao alunado negro e ao branco. No ensino superior esse quadro é mais agudo e, as vezes velado se escondendo em meio dos discursos da falta de preparo dos discentes ou de sua condição social e cultural.

Talvez esse fato seja melhor compreendido se levarmos em consideração que as abordagens históricas, muitas vezes, empreendidas em relação aos negros em nosso país retrataram uma história do Brasil lacunar, que não aborda a complexidade das relações empreendidas entre brancos e negros. E, longe de negar a faceta bárbara do período escravocrata, torna-se essencial recuperarmos outro olhar a cerca da História do Brasil, construindo uma imagem do negro, enquanto sujeito consciente de sua realidade e atuante dentro do contexto histórico, visto que educar é antes de tudo um ato político. Além disso, é preciso compreender o negro como agente escravizado e não, naturalizar a escravidão como tem sido feita em várias instâncias da sociedade brasileira. A condição de inferioridade é dada ao negro, desde comentários que os reduzem quanto seres humanos como as que enaltecem seus atributos físicos, condicionando-lhes assim, ainda a figura de objeto de consumo,

A proposta de implementação da lei n. 10.639/03 seja na educação básica, média ou superior figura-se como caminho de ruptura de modelos, de posturas profissionais, de processos de formação diversos, pois implica a procura por um docente e por um profissional que seja consciente do seu papel social e de sujeito reflexivo.

Sendo assim, a ideia mapear como, por meio de ações e projetos, a universidade tem proporcionado, por meio de seus docentes reflexões e a própria efetivação das discussões acerca da temática racial nesse espaço por intermédio de projetos de extensão e/ou formação continuada fazendo com que a temática diversidade seja desencadeadora das transformações sociais dentro e fora do universo acadêmico, e fazer essa atividade de mapeamento permite também perceber o que está sendo feito de forma falha e o que ainda pode ser feito para melhor a discussão da implementação da lei.





## CONCLUSÃO

Após um ano de pesquisa sobre as ações iniciadas e em execução na Universidade Federal de Uberlândia para a implementação da lei 10.639/03 e o atendimento das propostas da lei é que muito ainda precisa ser feito, apesar de nos últimos cinco anos as ações terem aumentado de forma expressiva, como o lançamento em 2010 do Programa de Educação Tutorial (Re) Conectando Saberes, Fazeres e Práticas: rumo à cidadania consciente que tem como eixo principal o desenvolvimento de ações de extensão, ensino e pesquisa que favoreçam os espaços de aprendizagens e diálogos de grupos populares numa perspectiva interdisciplinar, as próprias ações do NEAB, o PIBID de Educação e cultura afro-brasileira, e também os projetos de extensão, como PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão) e também o PEIC (Programa de Extensão e Integração UFU/Comunidade).

Mas, ainda falta uma reflexão crítica dessas ações, por exemplo, muitos cursos, atualmente, ainda veem dificuldade em dialogar com a lei, principalmente, cursos de exatas e biológicas, e o que encontramos é que de forma geral, o estudo e principais ações para a implementação da lei acabam ocorrendo por parte dos cursos de ciências humanas.

Por fim, as ações na universidade estão ganhando cada vez mais espaço, mas é preciso ter atenção com o tipo de ação de modo que sejam movimentos realmente plurais e multiculturais, sem preterir uma expressão cultural em detrimento da outra. De modo que seja possível, haver um diálogo pautado no respeito mútuo e justamente na diversidade que compõem o país. Pois, é necessário haver uma real, inter e multidisciplinariedade dos conhecimentos para assim ser possível pensar em uma sociedade igualitária e livre de preconceitos históricos.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm)
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Moreira, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: \_ Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói , v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 de maio de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.
- GOMES, L, Nilma. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GOMES, Nilma. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: SMET, 2003
- Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas". Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>
- IPEA. Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08\\_05\\_13\\_120 anos Abolição V coletiva.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120%20anos%20Abolição%20V%20coletiva.pdf)>. Acesso em 12 de maio de 2015.
- Manual do Candidato de Ingresso da Universidade Federal de Uberlândia 2015/2: [http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/20152/PS20151\\_M anual\\_Candidato.pdf](http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/20152/PS20151_M anual_Candidato.pdf)
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.



- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- Núcleo de Estudos Afro Brasileiros: <http://www.neab.ufu.br/>
- OLIVA, R, Anderson. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006), acessado em 25/08/2011. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFBA. Educação, racismo e anti-racismo. Salvador: Novos toques, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei 10639/03, Brasília, 2008. Brasília: MEC/ SECAD, 2008.



## A PRÁTICA DOCENTE DE ALUNOS-MESTRES DE BIOLOGIA E SUA ARTICULAÇÃO COM A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES

Nilda Masciel Neiva Gonçalves  
Doutoranda da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
[nildamas1@hotmail.com](mailto:nildamas1@hotmail.com)

Cristiana Barra Teixeira  
Doutoranda da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
[cristiana\\_barra@yahoo.com.br](mailto:cristiana_barra@yahoo.com.br)

Darlene Silva dos Santos  
Doutoranda da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
[darlene.tur@hotmail.com](mailto:darlene.tur@hotmail.com)

### Resumo

O Estágio Supervisionado é etapa fundamental da formação inicial de professores, por oportunizar aos discentes momentos de observação, participação e intervenção no seu futuro campo de atuação. Neste contexto, o presente estudo analisa a prática docente dos alunos-mestres de Biologia e as formas de construção e mobilização de saberes durante o Estágio Supervisionado. No campo metodológico adota a pesquisa qualitativa, com a utilização da técnica: entrevista semi-estruturada. Os sujeitos e o contexto do estudo compreendem alunos-mestres do Curso de Biologia da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, localizado no município de Picos - PI. Após a coleta dos dados, sua análise foi realizada em dois eixos categoriais: Estágio Supervisionado e Prática Docente. Os resultados indicam que saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais foram mobilizados por alunos-mestres durante a realização do Estágio Supervisionado. Que a relação entre a prática docente de alunos-mestres e a mobilização de saberes evidencia-se em vários momentos do Estágio Supervisionado. A mobilização dos saberes ocorre em momentos de tomada de decisão para superação dos desafios cotidianos e próprios da profissão docente. Finalizando, ressaltamos a importância do presente trabalho por permitir que se desvele um novo olhar sobre os profissionais que atuarão no ensino da disciplina Biologia.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Prática Docente. Ensino de Biologia.

### 1 Considerações Iniciais

O ensino de Biologia remete-nos a um campo de estudo, sustentado por atividades de cunho didático que conferem sentido ao mesmo. Existem assim muitos ensinos de Biologia, ou muitas versões de ensino de Biologia, produzidos em múltiplos contextos e relações em tempos e espaços diferentes.



Ao reconhecer uma área de ensino da Biologia, também se reconhece a existência de comunidades de educadores que buscam interpretar os objetivos dessa área e práticas docentes e pedagógicas que são propulsoras de aprendizagens mais significativas, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Aprendizagens que muitas vezes ocorrem em espaços institucionais, a exemplo da escola onde ocorre a interação entre professores, alunos, currículos, materiais de ensino, processos formativos, que nos permitem compreender como as práticas de ensino de Biologia se articulam com os diversos elementos sócio-históricos que as constituem.

Nesse contexto encontramos para as disciplinas escolares, Ciências e Biologia material diversificado pra práticas docentes de valor significativo no ensino das mencionadas disciplinas. “Na escola os conteúdos de Biologia encontram-se presentes tanto na disciplina Ciências, que possui caráter mais genérico e não terminal, quanto na disciplina de Biologia, que guarda maior proximidade com o campo especializado das Ciências Biológicas” (SOUZA, 2006, p. 23), passando a existir diversas esferas de produção e socialização dos conhecimentos de Biologia, tanto as científicas quanto as educativas.

Portanto, a escolha do objeto da presente pesquisa fundamenta-se na percepção da Formação Inicial como essencial para a produção de conhecimentos de Biologia, saberes e práticas docentes no ensino de Biologia a partir do Estágio Supervisionado. Tem como base a trajetória da pós-graduanda, que possui licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia e trabalha, há seis anos, com a formação inicial de professores, especificamente com as disciplinas que compõem o Núcleo de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino.

Assim, buscamos a compreensão do Estágio Supervisionado como “[...] um processo de apreensão da realidade concreta, que se dá através de observações e experiências, no desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar” (ANDRÉ; FAZENDA, 1991, p. 22), tendo como princípios norteadores a leitura da realidade, o registro, a problematização, o uso de recursos didáticos, a contextualização e a intervenção quando necessária.



Vislumbrando o estágio nesse contexto, pretendemos ampliar os conhecimentos sobre a prática docente dos alunos-mestres do Curso de Ciências Biológicas no que se refere aos saberes mobilizados durante a realização do Estágio Supervisionado.

A escolha da cidade de Picos como cenário da pesquisa ocorreu por se tratar de um local pouco explorado por pesquisadores, portanto campo viável para *lôcus* da investigação a que nos propomos. Além disso, por ser a cidade de origem da pesquisadora, onde reside há 37 anos e trabalha há 16 é também uma oportunidade para que esta contribua com o local que é cenário do seu processo histórico.

Diante da consideração de que o Estágio Supervisionado é realizado no Ensino Fundamental e Médio, optamos por desenvolver a pesquisa com os alunos do Estágio Supervisionado IV, ou seja, com os alunos que estão realizando a prática docente no Ensino Médio. Essa escolha vem ao encontro da expansão desse nível de ensino nas últimas décadas, mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento” e que alteram o modo de trabalho e as relações sociais. Outro motivo dessa escolha é o fato de que o estágio contempla, no seu currículo, a disciplina Biologia que tem um elevado nível de proximidade com os conhecimentos das Ciências Biológicas.

Por compreendermos que a formação inicial tem que ofertar conhecimentos científicos e pedagógicos suficientes para uma prática docente que atenda às novas exigências da contemporaneidade e do mundo do trabalho delimitamos o problema da pesquisa: Quais as características da prática docente dos alunos-mestres de Biologia e quais as formas de mobilização e aquisição de saberes no Estágio Supervisionado?

Corroborando com essa perspectiva, Pimenta (2005, p. 27) afirma que “[...] nas práticas docentes estão contidos elementos importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativa mais sugestivas de uma didática inovadora [...]”. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a prática docente dos alunos-mestres de Biologia e as formas de produção e mobilização de saberes no Estágio Supervisionado. Mais especificamente pretende: a) identificar os saberes mobilizados na prática docente dos alunos-mestres de Biologia no Estágio



Supervisionado; b) relacionar as práticas docentes com os saberes mobilizados no Estágio Supervisionado.

Esse entendimento nos possibilita a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos, assim classificados por Pimenta (2005, p. 39), além de nos permitir também a ressignificação dos saberes, para a formação dos professores. Para a autora, “A formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”.

O presente estudo é de suma importância, por oportunizar à comunidade acadêmica a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre os saberes mobilizados durante a realização do Estágio Supervisionado, etapa obrigatória dos cursos de formação de professores. Também por esclarecer questões referentes ao papel formativo do curso de Formação Inicial para o bom desempenho dos alunos-mestres, durante o Estágio Supervisionado.

## **1.1 Os caminhos trilhados na pesquisa**

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, por ser primordial a descrição das características de determinada população, bem como o estabelecimento de relações entre as variáveis. Para Caleffe e Moreira (2008, p.70), “[...] seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição”.

Nesse contexto, a pesquisa foi conduzida com o objetivo de caracterizar a prática docente dos alunos-mestres de Biologia e as formas de produção e mobilização de saberes no Estágio Supervisionado em escolas da rede pública de ensino no município de Picos-PI.

Tem abordagem qualitativa, por optarmos pela coleta verbal de alguns dados que não podem ser descritos numericamente. Dessa forma, para Richardson et al. (2010, p. 90), “[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”. Os entrevistados de forma espontânea ofertaram dados necessários à



pesquisa que claramente foram analisados. A espontaneidade dos sujeitos do campo investigado e pesquisador favorecem a compreensão dos fatos investigados.

A pesquisa foi realizada em oito escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas na zona urbana do município de Picos - Piauí. Para a seleção das escolas campo de pesquisa, alguns critérios foram determinantes: a) oferta do Ensino Médio; b) ser escola conveniada à UFPI<sup>31</sup> c) presença de professores supervisores de estágio; d) ter alunos da licenciatura em Ciências Biológicas da UFPI, realizando Estágio de Regência.

Como sujeitos da pesquisa tivemos oito discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPI - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros que realizavam o Estágio de Regência em escolas da rede pública de ensino do município de Picos. Como é levado, em consideração a manutenção do anonimato dos sujeitos, os alunos-mestres foram nomeados na pesquisa por: Ana, Beatriz, Carla, Daniela, Eva, Fátima, Gorete e Hipólito.

Para análise dos dados da pesquisa foi utilizada a técnica de análise de conteúdos. Para Bardin (2011, p. 43), “[...] a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Nesse contexto a análise de conteúdos nos remete a compreensão das falas dos alunos-mestres durante a realização das entrevistas.

## **2 Os aportes teóricos: diálogo com os dados**

A formação inicial de professores tem sido alvo de muitas pesquisas após a década de 1980, por não conseguir responder com eficácia às inúmeras modificações ocorridas no âmbito escolar. Assim sendo, vários estudos se voltaram para a investigação da prática pedagógica docente e sua reflexão, como mecanismo propulsor de sua transformação.

Para constatar a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores, enquanto disciplina da Licenciatura em Biologia, analisamos a fala dos alunos-mestres, sujeitos da pesquisa. A seguir evidenciamos algumas falas.

O Estágio Supervisionado foi importante por possibilitar conhecer na prática o que estudei na teoria. Por possibilitar conhecer as dificuldades





enfrentadas no processo de ensino – aprendizagem e a partir disso desenvolver algumas habilidades para a realização de aulas mais criativas e dinâmicas. (Ana).

[...] é indispensável para uma boa formação docente, pois o mesmo possibilita vivências específicas na docência, levando-nos a pensar criticamente sobre o processo de ensino aprendizagem e assim construir saberes teóricos e práticos necessários a formação profissional. (Beatriz).

Para mim a experiência do Estágio Supervisionado teve uma grande importância, pois, tive a oportunidade de ver a realidade cotidiana da minha futura profissão. Através do mesmo eu pude unir prática e teoria. (Carla).

O Estágio Supervisionado é de grande importância, pois leva o estagiário a realidade da profissão que escolheu. A partir disso começa a traçar seu perfil profissional. (Daniela).

Os alunos-mestres concordam quanto à importância do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Biologia, embora, tenham sido diversos os motivos da sua concordância. Para Ana e Carla é no Estágio Supervisionado que há a integração entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso de formação e a prática. Pimenta com sua obra, “O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática”, discorre sobre a relação de autonomia e dependência existente entre a teoria e a prática. Autonomia da teoria, quando se proclama uma teoria onipotente em suas relações com a prática, autonomia da prática, quando se acredita que a prática fala por si mesma. A relação de dependência surge com a visão indissociável entre ambas enquanto práxis.

Para os alunos-mestres que ao longo do curso apropriam-se dos termos teoria e prática, essa relação torna-se presenciável durante a realização do Estágio Supervisionado, constitui-se no momento que aprendizagens sobre a realidade da profissão docente são efetivadas, como afirmam os sujeitos Beatriz e Daniela. Para Daniela o Estágio Supervisionado é o momento de convívio com os alunos e mobilização de saberes que poderão firmar a escolha pela profissão e sua postura profissional enquanto educador.

Nesse contexto, Tardif (2002, p. 38-39) diz que “Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. Os alunos-mestres no exercício da profissão conhecem o meio em que estão inseridos, deparam-se com



realidades desconhecidas e se apropriam de saberes que irão constituir sua prática fundamentada em teorias conhecidas durante sua formação e na prática agora realizada e que se constitui em saberes e fazeres próprios da profissão e de cada profissional, considerando sua individualidade e subjetividade.

Durante o Estágio Supervisionado é comum os alunos-mestres perceberem algumas lacunas no seu processo de formação, que podem estar relacionadas ao domínio de conteúdos específicos da área, ao planejamento de momentos de aprendizagem, estar relacionadas às relações interpessoais no ambiente escolar, novas metodologias, uso de recursos didáticos, conteúdos, etc. (PIMENTA; LIMA, 2011). Cientes das possíveis lacunas durante a formação inicial, buscamos saber dos alunos-mestres do curso de Biologia se foi perceptível a presença de lacunas no processo de formação inicial e quais seriam essas lacunas percebidas durante a realização do Estágio Supervisionado. Assim, eles se pronunciaram positivamente:

Sim, existem lacunas. A maior foi a ausência da aprendizagem de alguns conteúdos durante minha formação acadêmica. (Ana).

Sim. A falta de preparação para lidar com situações singulares como: alunos com dificuldade de aprendizagem, deficientes, indisciplinados, etc. (Beatriz).

Sim. A universidade não me ensinou a trabalhar com os conteúdos do ensino médio, vi muito texto difícil na universidade e lá na escola tudo é mais simples e eu não sabia lidar com isso. (Carla).

Sim. Quando me deparei com o conteúdo que menos me identifiquei durante o curso, tive dificuldade. (Daniela).

A maioria das falas expressa dificuldades referentes ao domínio de conteúdos a serem trabalhados nas salas de aulas do Ensino Médio, indicando a existência de falhas no processo de aprendizagem de conteúdos da área de Biologia. No processo formativo, este fato está associado ao trabalho do professor da instituição formadora que muitas vezes, ao lecionar os conteúdos específicos, direciona-os apenas para o conhecimento cognitivo, onde há a valorização da apreensão dos conteúdos por métodos considerados tradicionais, com a desvalorização do diálogo pedagógico e de procedimentos interdisciplinares, dificultando, assim, a compreensão dos conteúdos.



Para Lima (2004, p. 41), “O professor, em seu fazer docente, precisará recorrer ao seu conhecimento científico disciplinar (ligado à área de conhecimento) e o científico pedagógico para desenvolver melhor sua prática e trabalhar com os alunos da área específica de sua formação”. A ausência do trabalho docente a nível disciplinar científico e pedagógico ocasiona falhas na aprendizagem de conteúdos que, por consequência, terá professores de Ciências e Biologia com ausência de domínio de conteúdos, portanto, com pouca possibilidade do desenvolvimento de um trabalho contextualizado.

Outra lacuna citada, especificamente por Beatriz é a falta de preparação para lidar com situações comportamentais que se caracterizam nos cursos de formação como saberes pedagógicos. Libâneo (1998, p.21) afirma: “[...] é surpreendente que instituições profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica”. Ou seja, os docentes não têm se apropriado dos estudos realizados pela Pedagogia, que tem como objetivo o estudo da educação enquanto prática social. O distanciamento desses conhecimentos impossibilita ao professor a compreensão das mudanças que ocorrem constantemente na sociedade e adentra os muros escolares. Mais disciplinas pedagógicas deveriam integrar a matriz curricular dos cursos de formação de professores de Biologia, para facilitar a compreensão da realidade escolar e direcionamento da prática docente. A ausência do domínio de turma em algumas circunstâncias pode esta vinculada à ausência do domínio de conteúdos, que impossibilita a utilização de metodologias e técnicas de ensino.

Saber quais são as dificuldades encontradas para a realização do Estágio Supervisionado também é de suma importância, pois, tal descoberta possibilita o pensar estratégias para a superação do indesejável. Com o propósito de desvelar essa questão, perguntamos aos alunos-mestres quais obstáculos foram encontrados para a realização do Estágio Supervisionado e o que a Universidade, enquanto instituição formadora de professores pode fazer para ajudar na superação dessas dificuldades. Os alunos-mestres assim se posicionaram:

Obstáculos como a falta de interesse dos alunos que no decorrer das aulas conversavam, ouviam música, mexiam no celular, etc. Aulas de apenas cinquenta minutos, insuficientes para a quantidade de conteúdos. A Universidade poderia contribuir verificando se os ambientes são viáveis para a realização do Estágio. (Ana).



O principal obstáculo foi adequar os conteúdos ao tempo da aula, também a falta de interesse dos alunos que estão mais atentos às redes sociais que à aula. A Universidade poderia contribuir diminuindo o número de disciplinas a serem cursadas durante a realização do Estágio. (Carla).

Disponibilidade de recursos didáticos como data show na escola, escola de lotação distante da minha casa, falta de interesse dos alunos. A Universidade poderia diminuir a quantidade de disciplinas a serem pagas no período do Estágio. (Eva).

Os obstáculos foram à sobrecarga imposta pela grade curricular do curso no período do Estágio e o baixo nível dos alunos, pois a maioria não conhecia alguns conceitos básicos. A Universidade poderia rever a grade curricular do curso para diminuir o número de disciplinas a serem cursadas durante o Estágio. (Fátima).

Como dificuldades para realização do Estágio Supervisionado, as alunas-mestres, Ana, Carla e Eva, citaram o desinteresse dos discentes para com as aulas. Esse desinteresse retrata a necessidade de mudança da prática docente para realização da aprendizagem sistematizada. O trabalho com situações artificiais de ensino, verbalísticas, que forcem a ligação entre conteúdos e procedimentos, mantendo a ênfase no comportamento discente de meros repetidores, mas nunca críticos ou criadores, ainda integra o processo educativo na Educação Básica, como afirma Giesta (2005), impedindo o desenvolvimento da criticidade do educando e a aprendizagem de saberes que propiciam a formação da cidadania.

Outra dificuldade apresentada pelas alunas-mestres, Ana e Carla, foi a de adequar a quantidade de conteúdos ao tempo da aula. Essa exigência ao trabalho docente, segundo Perrenoud (1999), não permite que os alunos, sobretudo os mais fracos, possam construir competências e habilidades conforme seu ritmo, desconsidera as diferenças individuais. Para os alunos-mestres este é um momento complexo que pode gerar desconforto ou frustrações por saber que não conseguiu desenvolver em todos os discentes os saberes e habilidades essenciais.

Para Fátima a maior dificuldade foi a conciliação entre o Estágio Supervisionado e as demais atividades acadêmicas. Tendo em vista que é cursado no 9º período da Licenciatura, juntamente com duas outras disciplinas (PPP do Curso de Ciências Biológicas, 2008). É nesse mesmo período que os alunos apresentam seu Trabalho de



Conclusão de Curso (TCC). Portanto, ficam divididos entre as atividades acadêmicas e atividades escolares próprias da prática docente, muitas vezes desprovidos de tempo para melhor planejar e executar sua prática.

Os alunos-mestres, em sua maioria, acreditam que a Universidade pode contribuir para uma melhor realização do Estágio Supervisionado através de uma reformulação da matriz curricular do curso, com a oferta apenas do Estágio Supervisionado, no último período letivo. Para a aluna-mestre Ana, a Universidade pode contribuir através da escolha de espaços viáveis a realização do Estágio Supervisionado.

Quando indagados sobre os saberes mobilizados durante o Estágio Supervisionado, os alunos-mestres elencaram diversos saberes, como pode ser observado nas falas:

Durante o estágio supervisionado aprendemos principalmente a trabalhar com os diversos conteúdos que integram a disciplina de Biologia. Estudamos cada conteúdo até estar seguros do que realmente vamos falar. Também aprendemos a organizar os conteúdos conforme o tempo da aula. (Beatriz).

[...] aprendi que a escola tem sua organização e que devo me adaptar à cultura lá presente. O cumprimento de horários, entrega de fichas, participação em eventos culturais da escola, ajudam na aprendizagem da rotina escolar. (Eva).

Aprendi a fazer slides, avaliações, preencher fichas e cadernetas, ter um bom relacionamento com os discentes e quadro de funcionários, a respeitar as normas da escola. (Fátima).

[...] consegui organizar uma aula pensando no que seria melhor para efetivação da aprendizagem dos alunos. Aprendi a usar alguns recursos didáticos e a aplicar técnicas de ensino. (Gorete).

São muitos os saberes elencados. Para Beatriz os saberes disciplinares, assim nomeados por Tardif (2002), são os mais mobilizados pelo necessário conhecimento de teorias próprias da sua área de atuação. Como ensinar algo que não se conhece? A construção dos conhecimentos disciplinares tem seu início nas instituições formadoras e estende-se durante toda a vida profissional do professor. Conhecer a matéria a ser ensinada é determinante para orientações referentes à construção de aprendizagens na área de Biologia.



Aprendizagens referentes à organização e cultura da escola também foram elencadas por Eva. Tardif (2002) nomeia essa aprendizagem como saber curricular, por agregar valores, objetivos, conteúdos, métodos pela escola definidos e selecionados como modelo da cultura erudita. São aprendidos e aplicados pelos professores. Aprendizagens referentes a algumas técnicas e formas de saber fazer foram citadas, por Fátima e Gorete, como: saber preencher fichas, fazer avaliações, saber conduzir a turma, preparar atividades, saber se relacionar com os alunos são saberes próprios da prática do professor e mobilizados durante sua prática, portanto, chamado por Pimenta (2005) de saberes pedagógicos. Esses saberes orientam a prática docente e são provenientes de reflexões racionais e normativas. São construídos e mobilizados cotidianamente.

O acompanhamento das atividades de Estágio Supervisionado é exigência expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), na Lei do Estágio nº 11.788 e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Biologia da UFPI (2006). Essa exigência fundamenta-se na concepção de que o aluno-mestre necessita de auxílio e orientação para superar alguns dos desafios que possam surgir no dia-a-dia da profissão. Em concordância com os documentos legais que exigem o acompanhamento do estagiário por profissional da instituição formadora e concedente é que indagamos aos alunos – mestres quanto ao planejamento das atividades de Estágio Supervisionado a serem desenvolvidas nas escolas campo de estágio. Assim relataram:

As atividades foram planejadas de acordo com o perfil da turma em que estagiei, tentando abranger suas necessidades e dificuldades. Eram planejadas semanalmente com a ajuda da professora da escola. (Ana).

As atividades foram planejadas primeiramente no Planejamento Mensal da escola, onde professores, coordenadores e direção se reuniram para decidirem as atividades do mês. Em um segundo momento, junto ao professor supervisor, planejei as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula durante o mês, assim como as estratégias possíveis para a realização das atividades. (Beatriz).

Com a professora supervisora fiz a divisão dos conteúdos a serem trabalhados no mês, depois busquei outras informações em outros materiais e fiz uma sequência de atividades que buscavam a interação entre os alunos, sempre levando em consideração o desempenho da turma. (Carla).



Planejei com a professora titular da turma, sempre buscando contextualizar os conteúdos. (Eva).

Essas falas comprovam a regularidade do acompanhamento do Estágio Supervisionado pelo professor supervisor que se supõe ser uma pessoa mais experiente que o aluno-mestre, também a preocupação de alguns alunos-mestres em buscar adequar os conteúdos selecionados às especificidades da realidade dos educandos, como expressa as alunas-mestres Ana, Carla, Eva .

Quando indagados sobre o refletir sua prática docente durante o Estágio Supervisionado, os alunos-mestres assim responderam:

[...] ao iniciar o Estágio Supervisionado me deparei com uma realidade diferente da vivenciada na universidade e diante dessa constatação foi necessário pensar criticamente para agir da melhor forma possível. Tive que mudar minha prática e isso só foi possível através da reflexão sobre minha própria prática e sobre a realidade em que eu estava inserida. (Beatriz).

A minha reflexão é um tipo de avaliação. Fico me perguntando se eu estava dominando o conteúdo, se os alunos conseguiram compreender, se os objetivos de minha aula foram alcançados. Daí tudo muda. (Eva).

Essa reflexão acontece com muita frequência, pois, ainda estou muito inseguro. Aos poucos estou conseguindo adaptar as técnicas de ensino a cada momento oportuno. Pensar o que deve ser feito para que os alunos aprendam, tem sido constante. (Gorete).

As falas indicadas, inicialmente, neste item nos levam a acreditar que a reflexão sobre a prática docente está sendo realizada. Que a oferta do ensino de qualidade está atrelada à possível mudança da prática docente, como afirma Ana. Mudança que deve ocorrer com a análise da própria prática do professor e com o conhecimento da realidade em que se encontra inserido, conforme Beatriz.

Para Eva, a prática reflexiva refere-se a um processo avaliativo, onde o professor verifica aspectos de seu desempenho e conforme sua concepção do processo educativo e saberes acumulados transformam sua prática. O processo reflexivo, para alunos-mestres com pouca experiência profissional, revela-se com maior frequência, visto que, a insegurança acompanha o futuro professor ou professor durante os anos iniciais de sua





carreira, isso, evidenciou-se na fala de Gorete. Esse processo tem que acompanhar o professor durante toda sua trajetória profissional tendo seu início na formação inicial.

Conforme as declarações dos alunos-mestres, todos tiveram a oportunidade de escolher estratégias de ensino-aprendizagem durante o Estágio Supervisionado. A escolha da estratégia de ensino por sua vez esteve relacionada ora ao conteúdo a ser trabalhado, ora ao nível da turma, recursos disponíveis e tempo da aula.

Para Krasilchick (1983, p. 67), “A escolha da estratégia didática, vai depender do conteúdo e dos objetivos selecionados, da classe a que se destina, do tempo e dos recursos disponíveis, além dos valores e convicções do professor”. Os alunos-mestres conseguiram fazer escolhas baseadas em alguns dos itens citados por Krasilchick. É importante ressaltar que todos esses itens devem ser considerados conjuntamente no momento da escolha de estratégias de ensino - aprendizagem.

### **3 Considerações Finais**

Com a realização desse estudo buscamos analisar a prática docente dos alunos-mestres de Biologia e as formas de construção e mobilização de saberes durante o Estágio Supervisionado. Não pretendemos desvalorizar a prática docente de alunos-mestres em processo de formação, mas oferecer subsídios para maiores reflexões quanto à prática destes e esclarecimentos quanto à mobilização de saberes oriundos da prática docente durante o Estágio Supervisionado. As discussões fomentadas visam mudanças no processo formativo dos alunos-mestres do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí.

O Estágio Supervisionado é momento de iniciação a prática docente, período que alunos-mestres conhecem seu futuro campo de atuação com suas especificidades, momento que bem orientado e acompanhado gera práticas que são mobilizadoras de saberes essenciais ao desenvolvimento da ação docente.

Ofertado pelos Cursos de Formação professores o Estágio Supervisionado encontra-se regulamentado através da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº 2/2002, que tratam respectivamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação





plena, e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Também está regulamentado pela Lei do Estágio nº 11.788/2008 que discorre sobre a obrigatoriedade do estágio, conceitos, objetivos, plano de trabalho, instituições campo de estágio, que ao ser fonte de estudo do Ministério de Trabalho e Emprego, lança em 2010 a Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio, hoje, fonte de informação para a Universidade Federal do Piauí.

As falas dos alunos-mestres permitem afirmar que saberes disciplinares foram mobilizados durante a realização do Estágio Supervisionado, pois, os alunos-mestres tiveram que acessar os conhecimentos teóricos oriundos de sua formação, da área de Biologia, para a realização da sua ação em sala de aula. Também foram mobilizados saberes curriculares, visto que, os alunos-mestres tiveram que agregar aos seus conhecimentos, objetivos, conteúdos, métodos, saberes sociais, adotados pela instituição escolar e expostos nos programas escolares que tiveram que seguir. A mobilização dos saberes pedagógicos evidenciou-se com a escolha de estratégias de ensino e na reflexão sobre sua própria prática, na busca do aperfeiçoamento da mesma em prol do processo de ensino- aprendizagem. Os saberes experienciais foram construídos e mobilizados no exercício da profissão, à medida que alunos-mestres passaram a conhecer a realidade escolar, seus desafios, a conviver com outros profissionais da educação e a refletir sobre sua prática e a de outros.

A ausência de domínio de turma e domínio de alguns conteúdos foi citado por alunos-mestres como lacunas na sua formação inicial. Para os alunos-mestres a Universidade tem que fazer uma maior relação entre os conteúdos ministrados na mesma e aqueles trabalhados na Educação Básica.

Estar orientado e acompanhado durante o Estágio Supervisionado é importante para que o aluno-mestre sinta-se seguro e possa esclarecer dúvidas referentes à sua prática ou atividades a serem desenvolvidas. Todos os alunos-mestres afirmaram ter o acompanhamento do professor supervisor durante a realização do Estágio Supervisionado e ter orientações referentes ao planejamento da aula quando solicitado.

O Estágio Supervisionado é momento de superar algumas dificuldades referentes à prática docente, mas, para os alunos-mestres a maior dificuldade encontrada durante o



Estágio Supervisionado foi à associação entre atividades acadêmicas e atividades próprias da prática docente nas escolas campo de estágio. Por isso, a maioria dos alunos-mestres sugeriu que seja revista a matriz curricular do curso, inserindo no último período letivo um número menor de disciplinas, para o favorecimento do planejamento e execução das atividades do Estágio Supervisionado.

Portanto, conscientes da importância da formação inicial e do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, possuímos a expectativa, que o presente estudo contribua para o aprimoramento dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas, a fim de superar as dificuldades presentes durante a construção e mobilização de saberes próprios da prática docente durante o Estágio Supervisionado e que sirva de estímulo para novos estudos na área em questão.

## Referências

ANDRÉ, M; FAZENDA, I. **Proposta Preliminar para as Disciplinas Didáticas\Prática de Ensino e Estágio HEM\CEFAM**. São Paulo, SE\CENP, 1991.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. TEM, SPPE,DPJ,CGPI. **Nova cartilha esclarecedora sobre a Lei do Estágio**: lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11. 788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em:< <http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 30 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996. Disponível em: < <http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Bases legais**: Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

BRITO. A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.).



**Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação:** retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17 - 31.

CALEFFE, L. G; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os estágios nos cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. v. 1. 149p.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EDUSP, 1987.

\_\_\_\_\_. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professor?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Sabres pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHARDSON, R. J. et.al. **Pesquisa social:** método e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas**, Picos, UFPI, 2006.

\_\_\_\_\_. CEPEX. **Resolução n. 177\2012**. Normas de Funcionamento dos cursos de graduação. Teresina, UFPI, 2012.

\_\_\_\_\_. CEPEX. **Resolução n: 22\09**. Dispõe sobre o estágio obrigatório, no âmbito da UFPI. Teresina, UFPI, 2009.



## O SENTIDO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL EM ARTES VISUAIS

Elsieni Coelho da Silva

Profa. Dra. Curso de Artes Visuais/IARTE/UFU

elsienicoelho.ufu@gmail.com

Amanda Sousa Vieira

Graduanda do Curso de Artes Visuais/IARTE/UFU

amandavieira@ufu.br

Rodrigo Oliveira Santos

Graduando do Curso de Artes Visuais/IARTE/UFU rodrigo.liveira1801@gmail.com

**Resumo:** O presente texto cumpre o *objetivo de ensino* de formar graduando em artes visuais via pesquisa, cujo processo resulta em sua construção coletiva, na participação efetiva dos alunos. Como objetivo de pesquisa o de analisar e discutir o sentido da pesquisa na formação e prática profissional em Artes Visuais — de educadores, artistas e gestores culturais. A entrevista semiestruturada é concebida e experienciada não só como procedimento de pesquisa, mas, ainda, como meio de formação do graduando e um instrumento em potencial para um ensino via pesquisa, já que a atividade se desenvolve no componente curricular “Projeto integrado de Prática Educativa” vinculada a disciplina de “metodologia de Pesquisa em Arte”. O resultado da investigação aponta para a importância da relação do sujeito investigador com seu objeto de pesquisa, que nem sempre é privilegiado em sua formação. Já os de ensino encontram em processo e só o tempo e uma análise sistematizada poderá apontar resultados.

**Palavras-chave:** Prática Integrada de Prática Educativa (PIPE), pesquisa e formação profissional, artes visuais;



## Introdução

O presente texto apresenta, analisa e discute o sentido da pesquisa na formação e prática profissional em Artes Visuais — de educadores, artistas e gestores culturais. Uma proposta de pesquisa construída e executada juntamente com alunos da Graduação, no primeiro semestre de 2015, no componente curricular “Projeto Integrado de Prática Educativa III”, vinculado a disciplina “Metodologia de Pesquisa em Artes”, do Curso de Artes Visuais, do Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia. Logo o trabalho cumpre tanto com uma prática investigativa quanto de formação via pesquisa de futuros professores, artistas e gestores culturais, dentre as diversas possibilidades de atuação profissional.

Partimos do pressuposto de que a academia é um ambiente propício a prática da pesquisa. Como um espaço de políticas de incentivos à pesquisa torna geradora de condições do engajamento do graduando na formação profissional, escolhas, decisões e aprofundamento em possíveis áreas de atuação pela pesquisa. Entendemos que uma formação por meio da pesquisa é fundamental para aqueles que pretendem seguir carreira acadêmica, mas do mesmo modo, para qualquer profissional em sua atuação, ao desenvolvê-la como práxis.

Ao propor investigar o sentido da pesquisa na formação de profissionais em artes visuais, assumimos como *objetivo de ensino*, formar graduandos em artes visuais por meio da pesquisa; sensibilizar os discentes sobre a importância da pesquisa, para a formação e atuação de sujeitos; amenizar enfrentamentos e evasões na disciplina de “Metodologia de Pesquisa em Arte”. Já a entrevista foi trabalhada no intuito do aluno apoderar do procedimento como coleta de dados em pesquisa, como recurso didático-pedagógico na sua formação e potencial instrumento no ensino de Artes Visuais.

Os *objetivos da pesquisa* foram apreender as *experiências, motivações e significados* da pesquisa para profissionais em Artes Visuais; captar a relação entre a *escolha do tema, a construção do objeto e os sentidos de formação* por meio da pesquisa nas experiências relatadas; averiguar as *relações* entre a formação via pesquisa e a prática profissional. Os dados foram



coletados por meio de entrevista semiestruturada, com treze<sup>32</sup> profissionais - educadores, artistas e gestores em Artes Visuais - graduados em Artes, com titulação mínima de mestrado.

De posse das transcrições dos depoimentos realizadas por um grupo de alunos, três dos discentes, conjuntamente com a professora proponente, passaram a analisar os relatos das experiências formativas por meio da pesquisa, dos sujeitos investigados. Na análise buscamos os sentidos que eles atribuem à formação pela pesquisa e suas relações com a prática profissional. A pesquisa “como um componente específico presente dentro da prática social” (XAVIER; MIOTO, 2014, p. 356), problematiza os saberes, interliga teoria e prática. A prática profissional demanda de uma mescla de conhecimentos teóricos e práticos para que a mesma possa ser bem desenvolvida.

Assumir formação, pesquisa e prática profissional com propósitos uníssomos supõe defender uma formação pela *práxis* e uma relação interdependente do pensar e agir conscientes. Como diz Freire (1980, p. 26), a conscientização “[...] não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. Logo a pesquisa é concebida como atitude cotidiana, o que significa exercer a “curiosidade espontânea” rumo à “curiosidade epistêmica”, numa *práxis* de ação-reflexão-ação, de educar(-se) numa perspectiva emancipatória, inerente às práticas inovadoras (FREIRE, 1996).

Recorrer ao pensamento de Freire como referencial teórico e de análise dos dados empíricos desta investigação pressupõe explorar as características da pesquisa determinantes na formação e no modo de atuação de profissionais em Artes Visuais. Indica conceber pesquisa como *práxis* na atuação profissional, como unidade que não dissocia a ação do homem de sua reflexão sobre o mundo onde age: a *práxis* humana (KOSIK, 1976). Do mesmo modo, constitui como referência, a proposição de uma educação pela pesquisa por Demo (1998), ao defender o questionamento reconstrutivo, como prática para se conscientizar a fim de intervir criticamente em prol da mudança da realidade com que não concorda. Construir tal capacidade “[...] inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender” (DEMO, 1998, p. 11), o verdadeiro sentido da pesquisa, que para nós encerra numa

---

<sup>32</sup> Dos treze entrevistados dez são educadores em artes ou tiveram a experiência de educador e desses alguns se colocaram também como artistas, um com gestão cultural, dois apenas como artista.



intersessão educacional, social, cultural pela arte, intrinsecamente conjugada com o ato investigativo.

Como caminho metodológico da pesquisa optamos pelo método materialista histórico dialético. Esse se funda — como explicita Frigotto (2006, p. 75) — “[...] no imperativo do modo humano de produção social da existência”. Investigar a realidade social implica, nessa perspectiva, partir de fatos empíricos cujas impressões primeiras precisam ser superadas para haver apreensão do concreto pensado (KOSIK, 1976). Nesse caso, requer um processo de ir à história de formação dos entrevistados para evidenciar “[...] a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere” (FRIGOTTO, 2006, p. 87), sua caracterização como sujeitos típicos, histórico e socialmente situados.

Buscamos na história de formação por meio da pesquisa, de mestres graduados em Artes Visuais, suscitar problemáticas que envolvem formação e prática profissional e num movimento dialético, apreender a práxis desses sujeitos. A compreensão analítica dos relatos supõe a (re)construção de concepções de pesquisa na formação de profissionais em Artes Visuais — educadores, artistas e gestores culturais — fundada no sentido atribuído à pesquisa como experiência de formação e de intervenção no campo de atuação profissional. À medida que comparamos os dados entre si — uma vez que as histórias dos sujeitos não existem isoladamente — buscamos interpretar as características de casos como algo uno, coerente, ligadas entre si e interdependentes.

O *estudo de caso de casos múltiplos*, como tipo pesquisa aqui, se fundamenta na definição de Yin (2006), que vê nesse tipo de pesquisa, o mais apropriado para investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, em que os limites entre o fenômeno e o contexto são tênues. Queremos dizer, com isso, que elegemos profissionais graduados em Artes Visuais com mestrado como unidade do estudo de caso, mas cada profissional compõe universo de casos múltiplos. Suas histórias de formação por meio da pesquisa e suas relações com a prática profissional, mesmo que sejam singulares, seguem a lógica de replicação de falas similares ou contraditórias numa análise comparativa.

A *entrevista semiestruturada* como técnica na coleta de dados assume um tom provocador na coleta de dados via entrevista aberta; seu roteiro leva a um primeiro arranjo narrativo do participante sobre o tema introduzido (LÜDKE, 1986). Logo nosso roteiro foi



estruturado em três partes. A primeira para identificação dos sujeitos, quanto ao ano de titulação, pesquisas desenvolvidas — na iniciação científica, no Trabalho de Conclusão de Curso, na dissertação de mestrado — atuação profissional e tempo de exercício; a segunda por questões sobre a história de formação por meio da pesquisa, suas experiências, motivações e significados incluindo o processo de escolha do tema, a construção do objeto de pesquisa e dificuldades; a terceira sobre relação entre a formação via pesquisa e prática profissional.

Ao buscarmos uma abordagem dialética materialista de pesquisa, o roteiro da entrevista previu a história de formação dos sujeitos investigados por meio da pesquisa, seus sentidos, suas relações com as práticas profissionais. Aspectos que nos possibilitam compreender os entrevistados como seres sociais e históricos, “[...] embora determinado[s] por contextos econômicos, políticos e culturais, [como] criador[es] da realidade social e transformador[es] desses contextos” (GAMBOA, 2006, p. 103). Mesmo que as histórias de formação e sentidos para as práticas profissionais sejam diferentes, a interpretação das histórias de cada investigado ganha significado peculiar para compreendermos a formação por meio da pesquisa em Artes Visuais e ampliar sua concepção.

## **1. Concepção e importância da pesquisa na formação dos profissionais em Artes Visuais**

Pesquisa, num sentido abarcante, “é buscar ou procurar resposta para alguma coisa”, (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.12). É empenhar-se para apreender o que nos é desconhecido, submetido à dúvida, a pergunta a curiosidade. Para Freire (1996) pesquisar significa promover um movimento da curiosidade espontânea a curiosidade epistemológica. Ir de um estado de curiosidade a outro supõe, como atitude fundamental, a reflexão cotidiana como prática de autoformação e ensino.

Concepções distintas de curiosidade em Freire (1996) evidenciam as particularidades e a importância do movimento entre ambas na formação de um sujeito crítico, inquiridor, construtor de conhecimentos sólidos que sustentem suas práticas profissionais. Por isso, vemos na pesquisa um recurso didático-pedagógico, uma sistematização do conhecimento, sem que se





perca o exercício permanente da pergunta, da reflexão e da problematização como prática cultural na atuação profissional.

Beillerot (2001, p. 73) faz a distinção entre “estar em pesquisa” e “fazer pesquisa”. A primeira situação privilegia a prática reflexiva sobre os problemas ou dificuldades pessoais e/ou profissionais, os quais têm sentido para o formando: para sua vida privada e/ou social; a segunda “[...] implica outros procedimentos, em especial aqueles que o verbo ‘fazer’ impõe: encontrar meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las” (BEILLEROT, 2001, p. 73). Mesmo que o “estar em pesquisa” não cumpra o “fazer pesquisa” — ao defender o autor como práticas opostas—, entendemos que ambas as situações cumprem funções específicas no processo formativo. O profissional que se propõe a ficar num estado de pesquisa, no cultivo da curiosidade como algo incorporado, torna essencial na sistematização, no fazer pesquisa. Entendemos que cada situação tem especificidades e implicações que requerem reflexão sobre suas contribuições num processo de formação profissional pela via da pesquisa, sem dicotomizar o “estar em pesquisa” e o “fazer pesquisa”.

Numa prática da pesquisa, há um processo crítico de reconstrução permanente do saber humano. Para Severino (2009, p. 1), “[...] todos os produtos do conhecimento são conseqüências de processos de produção dos mesmos, processo que precisa ser refeito, sem o que não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem”. Como princípio científico, a pesquisa requer atividade imaginativa para repensar o já pensado; intuição e revisão teórica; crítica e diálogo com a produção existente (KÖCHE, 1997) porque move dialeticamente o já produzido e a consciência de suas lacunas.

Encarar a fronteira do desconhecido, compreende o que ainda não foi compreendido, demandando uma formação do espírito científico. Logo, pesquisar é uma atividade que ocorre na construção de objetos com base em fontes primárias, premissas epistêmicas, procedimentos metodológicos e técnicos; depende fundamentalmente, do paradigma epistemológico escolhido por quem pesquisa e de sua concepção quanto à relação entre sujeito e objeto. Pesquisar, então, trata-se de delinear o objeto de pesquisa numa “[...] reconstrução, graças à decomposição e à recomposição dos elementos que integram, num processo simultâneo e alternado de operações de análise e síntese” (SEVERINO, 2009, p. 4).



Mais que definir o que é uma pesquisa, pressupomos como proeminentes as finalidades das práticas formativas por meio da pesquisa. Desse modo, as pesquisas não devem ser concebidas, de modo dicotômico, como “básica” ou “aplicada”, isto é, “[...] aquelas que visam à produção do conhecimento do ângulo específico da análise dos processos de fatos e fenômenos estudados e aquelas que visam permitir diretamente, pelos conhecimentos novos produzidos, uma transformação das ações e das práticas” (BEILLEROT, 2001, p. 84). Nesse caso, é preciso seguir a perspectiva em que um profissional formado em Artes Visuais se forma pela pesquisa na dimensão política (nas finalidades e estratégias), ética (nas escolhas e valores) e educativa (de e para a formação de sujeitos).

Posto isso, não vemos distinção do que é fazer pesquisa para os diferentes profissionais no campo das Artes, e sim em relação a definição de seus objetos investigativos, suas finalidades, seus procedimentos, a relação sujeito objeto. O fazer pesquisa como construção de conhecimento sistematizado, que requer do sujeito que investiga intervenção social, educacional e cultural, parece que já é uma prática incorporada na formação de professores e gestores investigados, mas que para o artista o processo de sistematização de pesquisa da produção poética é mais recente e encontra em estado embrionário. Fazer pesquisa em arte, formar profissionais em arte por meio da pesquisa, ainda demanda estudos para melhor compreendermos suas especificidades e suas dimensões, sendo essa pesquisa um ensaio nessa direção.

*A importância da pesquisa.* Na formação dos profissionais em Artes Visuais, a pesquisa se justifica, como qualquer outro profissional, pelo seu papel no processo constante de formação, na busca pela construção do conhecimento e aprendizagens teóricas práticas, na intervenção educacional, cultural e social. No relato de uma professora de arte, que investigou seu próprio processo de criação, sua poética, identificamos os reflexos de uma formação por meio da pesquisa, no modo como concebe o ensino aprendizagem como educadora.

[...] por que da mesma forma que [...] nós compreendemos o nosso próprio processo, [...] a partir da pesquisa, seja ela experimental, seja ela teórica, [...] eu acredito [na sua importância] enquanto educadora, [...]. Pensando no ensino aprendizagem em arte, ele não tem que ser uma coisa mastigada e passada pros alunos, tem que ser uma coisa



onde os alunos se interessam pelo assunto e eles também buscam a partir de pesquisas pessoais, referenciais, [não com] pesquisas soltas [...]. O último trabalho que eu fiz com os oitavos anos foi colagem, então [foi proposto como pesquisa], o que é essa colagem mesmo? como que ela se dá? (Professora e Artista. Entrevistada D, 2015).

Podemos notar claramente a importância que foi a *pesquisa na formação e atuação da professora* ao procurar em sua prática educativa exercitar a pesquisa para o fazer arte com estudantes da educação básica, nesse caso sobre linguagem, processo de criação, técnica. Percebe-se que a *pesquisa para o artista* é também um processo importante, tanto em questões de desenvolvimento prático, enriquecimento da poética, quanto no desenvolvimento teórico, no discurso construído sobre suas obras e na sua construção enquanto faz.

Toda produção poética inicia pelas concepções do artista e ganha forma ao executá-las, num processo que envolve ações com o pensar, conceber, escolher, executar. São gestos que clamam por uma referência no movimento criativo, um pressuposto que nos leva a compreender a necessidade da pesquisa — mesmo que esta não seja diretamente na área poética — mas que fundamenta o processo de criação do artista. “Pesquisa em arte, ênfase em Poéticas Visuais, delimita o campo do artista-pesquisador que orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho plástico assim como a partir das questões teóricas e poéticas, suscitadas pela sua prática” (REY. 1996, p.81).

Nas entrevistas identificamos a conscientização sobre o papel da pesquisa no processo de criação, no momento em que a artista se (re)descobre tanto no campo teórico, histórico, quanto poético. A pesquisa se torna mais uma prática impulsora na produção poética, ao favorecer um conhecimento aprofundado de elementos que são pertinentes ao processo de criação do artista. A exemplo do caso, a profesora e artista descobre a auto representação como propulsora de seu processo de criação e de investigação.

Então o que acontece [na escolha] de temas para meu desenvolvimento em poética, na pesquisa da poética, veio a partir de uma aula de história da arte quando eu entrei em contato, pela ‘a primeira vez’, teoricamente com artistas que trabalhavam com a



questão da auto representação [...]. (Professora e artista. Entrevistada D, 2015).

Dentre os desafios investigativos, para o artista que pesquisa seu processo criador, o professor que investiga aspectos educacionais e de gestores culturais que se volta para seu processo de criação, ainda está a concepção metodológica que dê conta desse processo, suas coerências, escolhas de método, abordagens, tipo de pesquisa, procedimentos no inventário e análises de dados. Mais do que isso, como fazer do processo investigativo uma conscientização de sua formação via pesquisa, um meio de intervenção profissional.

## **2. História da pesquisa na formação de professores, artistas e gestores culturais**

No curso de Artes Visuais da UFU, a pesquisa se integra formalmente na formação do graduando, por meio da produção de monografia como obrigatoriedade curricular desde 1992; por disciplinas de metodologia de pesquisa; por meio de políticas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) implementada nos anos 90; de grupos de estudos e pesquisa cadastrados nos anos 2000. Contudo no universo de mestres investigados ainda temos aqueles que se formaram antes desse período e a pesquisa em seu processo de formação só ocorreu no mestrado quando já estava atuando profissionalmente.

No atual currículo, de 2006, encontra a disciplina de Metodologia de Pesquisa em Arte, e a monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mesmo diante de uma definição mais ampla de TCC no projeto institucional político pedagógico, para os licenciandos da UFU, assim definido como:

[...] um tipo de atividade acadêmica, orientada por docente, que desenvolve de modo sistemático, um tema específico, não necessariamente inédito. O Trabalho de Conclusão de Curso deverá ser registrado, por escrito, e deverá expressar domínio do assunto abordado, capacidade de reflexão crítica, rigor técnico-científico e



artístico. Terá como objetivo estimular a capacidade investigativa e produtiva do graduando, tendo em vista a sua formação básica, profissional, científica, artística e sócio-política. Considerando também a natureza e a especificidade da área de conhecimento do curso, este trabalho de conclusão poderá ser uma atividade integrada ao desenvolvimento do PIPE [Projeto Integrado de Prática Educativa], constituindo, neste caso, um meio privilegiado de sistematização dos conhecimentos elaborados com base nos estudos, reflexões e práticas propiciadas pela formação pedagógica (UFU, 2006, p. 25).

Das experiências em pesquisa nesse contexto, nos salta nos relatos dos investigados, problemáticas como a falta da constituição de linhas de pesquisa específicas à todas as linguagens oferecidas no curso e poucos incentivos à produção científica, o que gera lacunas a esses profissionais enquanto graduandos do curso de Artes Plásticas/Visuais, na UFU. A inexistência da produção de um TCC — para alguns dos entrevistados — acarretou um déficit de experiência formal do que seria um projeto de pesquisa; como fazer pesquisa; sua importância na formação profissional; que refletiram posteriormente nos seus mestrados. A inclusão do TCC como prática obrigatória na graduação, passa a ser um ensaio, uma iniciação para a pós-graduação stricto sensu, mas ainda há muito o que avançar, para preparar melhor pela pesquisa os profissionais na área de artes. Assim acredita uma das entrevistadas que não teve a experiência em desenvolver um TCC. com o

[Com o] TCC, muito melhor, viu? Porque [...] o fato de você escrever. [...] você organiza as ideias, organiza o que você pensa. E você pesquisa mais. Tem um encontro com a sua afinidade, de uma forma mais consistente. (Artista/professora/gestora cultural. Entrevistada “M”, 2015)

O saldo positivo de experiências de pesquisa no decorrer da graduação, o reflexo mais significativo é justamente o modo como a pesquisa ganha forma, os estudantes vão envolvendo com o processo de escolhas, se familiarizando com o objeto de pesquisa, com a metodologia a



ser construída, como caminho da pesquisa. A falta dessas experiências acabam por gerar vários obstáculos àqueles com pretensões a mestrado e doutorado, ou mesmo a uma formação permanente via pesquisa. A experiência como define Bondía “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p 21). Experienciar a pesquisa é mais do que fazer pesquisa é atribuir sentidos e significados, que incorporados transformam o sujeito que investiga, o sujeito da ação. A experiência,

[...] trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude [...] por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (BOMDÍA, 2002, p 27).

Sendo assim a sensibilização, o experienciar a pesquisa como processo formacional, como uma prática cotidiana no meio acadêmico, ainda carece de mais fomento desde o primeiro ano da graduação. Muitos irão experienciar o que vem a ser pesquisa de forma sistematizada somente no final do curso ou até mesmo unicamente no mestrado, gerando um lapso na formação de pesquisadores, antes, de profissionais, que podem fazer da pesquisa meio de aprimorar sua capacidade de intervenção, de fazer diferente. Aprender a fazer pesquisa, apreender todo o seu processo como ato formativo, e não só vinculados ao domínio do objeto de pesquisa é o que defendemos, quando falamos da importância da pesquisa na formação profissional.

Em seu aspecto formal, a sistematização da pesquisa é primordial para sintetizar e impelir a construção do conhecimento. Como defende Severino “[...] o estudante precisa fundar seu aprendizado num criterioso processo de construção epistêmica dos conteúdos do conhecimento, o que só pode ocorrer se ele conseguir aprender apoiando-se constantemente” (2007, p. 33). Diante disso, fica claro para nós que essa postura investigativa será o catalizador para tornar a pesquisa, um hábito cotidiano. Inicia-se na graduação a desmistificação da pesquisa científica como algo reservado apenas aos docentes. Por isso, dá-se a importância da abertura das políticas de iniciação científica e participação em grupos de estudos ligados às linhas de pesquisa, de produções de artigos, já que ambos, discentes e docentes estão na



condição social de produzir e socializar conhecimentos, mais do que isso, fazer do conhecimento uma alavanca de intervenção em vistas à mudanças e melhorias para o bem estar social.

### 3. Experiências de formação por meio da pesquisa

Dos treze entrevistados extraímos três grupos para entender o acesso a pesquisa na graduação, suas referências, reflexões, influências, e dedobramentos ao longo da carreira acadêmica. Grupo um participou ou não de grupos de pesquisa e/ou iniciação científica; grupo dois desenvolveu ou não TCC; grupo três fez ou não ambas as atividades TCC e iniciação científica e participação em grupo de pesquisa.



Fig.1: dados da pesquisa, 2015

No grupo 1, um aspecto destacado por todos os entrevistados que participaram de iniciação científica, ou de grupos de pesquisa, foi de que nesse contexto acontece o primeiro contato do formando com a pesquisa. São espaços reconhecidos pela potencialidade motivacional, impulsionadora de questionamentos, de busca de dados, de aprofundamento



teórico, de diálogo entre os pares numa construção de conhecimento autoral. Essa interação propiciou reflexões, deu origem a interpretações que se cruzam e multiplicam como fica explicitado nos diversos fragmentos.

Acredito que o projeto que desenvolvo no mestrado é a junção de todas essas atividades que tive durante a graduação. Então concluo que foram essas experiências que me motivaram a continuar a pesquisa [...] das iniciações científicas mais a produção poética durante a graduação e a análise [...] durante o TCC. [...] a participação no grupo ajuda muito a reflexão teórica e a troca de interpretações é sempre muito rica para amadurecer e questionar ou digerir as teorias. (Professora e Artista. Entrevistada J, 2015).

Em relação a grupos de pesquisa, é interessante porque você é colocado numa turma quando você se matricula na graduação, mas você encontra seus pares mesmo é nos grupos de pesquisa. É lá que as pessoas dialogam, que leem as mesmas coisas. Eu acho que a interação entre esses alunos dos grupos de pesquisa é muito importante. (Professor. Entrevistado B, 2015).

Desenvolvi também uma monografia dentro da inclusão e o que motiva muito, sempre estive estudando nessa área da educação especial, seria também [motivações com pesquisa] ter iniciado a participação num grupo de pesquisa da UFU, o TEIA, e a partir de então vem me ocorrendo vários questionamentos [...] (Professora. Entrevistada C, 2015).

Minha primeira experiência com pesquisa foi na graduação, eu fazia parte de um grupo, onde o professor responsável era da metodologia de pesquisa [...] e neste período também fiz iniciação científica [...] eu comecei um curso de especialização e dentro dele eu continuei com os estudos que eu estava fazendo ainda na graduação [...] eu dou continuidade nela no mestrado e depois a pesquisa no doutorado [...] é uma área que tenho um desejo e uma relação próxima que tinha





comigo, não era uma coisa que estava fora das minhas vontades e dos meus desejos. (Professora. Entrevistada E, 2015).

No grupo 2 e 3 um dos pontos que sobressalta como desafio aos entrevistados, nos relatos, concomitante a postura investigativa, está em encontrar seu objeto de pesquisa. Fazer escolhas quando fomos educados a apenas cumprir tarefas pensadas e propostas pelo outro não é tarefa fácil, gera medo, inseguranças, resistências ante a necessidade de sair de uma condição, questionada muitas vezes pela falta de espaço de ser sujeito, mas confortável por não ter que pensar, não ter que agir. Escolher um tema que vem do desejo, que nasce das predileções subjetivas do sujeito, de suas histórias, de sua identidade social, de suas raízes de fato é um estímulo interno essencial no ato de pesquisar. O encontro do objeto de pesquisa durante a graduação enquanto ensaio e desenvolvido na pós-graduação, depende então dessa consciência crítica que orienta e situa os objetivos do profissional dentro de sua área de formação.

Não há pesquisa satisfatória sem desejo, sem sua conscientização. Essa afirmação decreta um dos fatores conclusivos nas análises e reflexão, apontam e justificam a constância temática nas atividades acadêmicas, suas potências como pesquisa. O desejo é responsável pelo mapeamento motivacional e adjacente que rege a pesquisa, por gerir a busca por informações e nutrir os questionamentos que movem o desenvolvimento dela. Oposto a essa condição o entrevistado B aponta a inconstância dos temas e objetos investigativos, justificado pelo fato de na Iniciação Científica a escolha temática partir do orientador, uma adequação ao desejo deles. O que é um limite ao envolvimento integral do sujeito no processo da pesquisa, pois lhe faltava o sentido que a impulsionasse.

A escolha dos temas é interessante porque geralmente eu tinha uma tendência a ir para a área do orientador [...] então meio que foi direcionado para a área do orientador [durante a iniciação científica] Eu gostava de história da arte de uma maneira geral, mas o tópico específico foi pelo projeto dele. Já o TCC teve uma pegada pessoal. Com essa coisa de desenvolver um trabalho poético, um trabalho artístico, você acaba tendo de participar de coisas que te interessam mesmo. (Professor. Entrevistado B, 2015).



Ao contrário do relato do Entrevistado B, no Grupo 3 o vínculo pessoal com o objeto de pesquisa é ressaltada pelos quatro entrevistados. A ligação entre o grupo de pesquisa e/ou iniciação científica e o TCC aguçou o autoconhecimento e incitou a identificação idiossincrática com um tema e objeto de pesquisa, despertando seu desenvolvimento em um mestrado e posteriormente o doutorado. Essa relação pessoal com o objeto de pesquisa, pede uma relação de horizontalidade genuína entre orientador e orientando, de “emancipação” que Demo (1998) e Severino (2007) se apropriam para definir o indivíduo que consegue desprender-se do senso comum e criar autonomia crítica por meio da prática cotidiana da pesquisa, da atividade intelectual produtiva que se reflete na qualidade do exercício acadêmico. Assim, emancipado da alienação, o indivíduo pesquisador passa a pertencer a um universo de questionamentos que compõe seu caráter investigativo no qual sua pesquisa se torna um veículo de grande comunicação social.

*A escolha do tema/objeto de pesquisa.* Dos treze entrevistados constatamos que 92% dos sujeitos entrevistados, tendem a desenvolver na graduação e pós graduação, pesquisas relacionadas as suas experiências, tendências, interesses e temáticas já desenvolvidas inicialmente, ilustrados pelos fragmentos em destaque.

[...] as pesquisas que eu fiz foram mais voltadas mesmo para poética. Eu acho que tem muito a ver assim com a própria vivência, que é uma relação que a gente faz. Eu acabei fazendo [pesquisa a partir da] [...] própria vivência. (Professor e artista, entrevistado N, 2015)

A escolha [do tema de pesquisa] foi natural para mim no seguinte aspecto: desde o início da minha graduação a minha idéia da poética [...] foi se voltar para observação. Então eu sempre procurei fundamentar meu trabalho prático primeiramente através de uma pesquisa de imagens [...] . (Professor e Artista entrevistado L, 2015)

Então as escolhas vieram realmente desses meus desejos, dessas minhas vontades que tem haver com essa minha história de vida,



como eu encaro as coisas. (Professor Universitário, Entrevistado E, 2015)

A escolha dos temas é interessante porque geralmente eu tinha uma tendência a ir para a área do orientador.” (Artista e professor universitário, Entrevistado B, 2015)

A grande dificuldade de pensar em pesquisa na prática profissional do sujeito enquanto artista é como sugere Catani (s.d.), se pensarmos na arte como uma verdade única, podemos dizer que a pesquisa no campo artístico entra como uma busca para entender e esclarecer esta grande incógnita, pois então devemos pensar no artista como um tradutor. Mas entendemos que artista não atua somente como tradutor, mas talvez também como contador desta “verdade”, pois ele atribui a obra seus próprios sentidos, pois o próprio artista se impõe sobre a obra.

Todos os que trabalham com arte sabem que ela não é lazer e entretenimento para quem a faz, e que a obra que resulta não é mero objeto decorativo (para combinar com o sofá) nem ilustrativo (para acompanhar um texto). Arte é paixão, dedicação, criação, invenção. E a investigação e o método são instrumentos auxiliares do processo artístico em todas suas etapas, do processo de elaboração (pelo artista) a análise do teórico, do crítico, do historiador. (CATANI, s.d. pag. 40).

A pesquisa em artes talvez seja, o principal objeto estruturador do pensamento poético, dialético e prático. O profissional em artes tanto o educador, o gestor cultural como o artista, como os próprios dados das entrevistas realizadas já impõe, necessitam da pesquisa como objeto propulsor para o desenvolvimento de suas atividades. Há que “[...] fundamentar a importância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica própria de educar”, diz Demo (1998, p. 1). Do mesmo modo que vemos a importância



da pesquisa, em sua essência, na formação do sujeito que pesquisa, a relação histórica, social, cultural, educacional, na escolha do tema e construção do objeto de pesquisa necessita de ser explorada, educada, respeitada.

## Referências

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 71–90.

CATTANI, I. B. Arte Contemporânea: O lugar da pesquisa. In: BRITES, B.; TESSLER, E. **O Meio como Ponto Zero**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (s.d.)

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 3ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea)

FREIRE, Paulo. **Conscientização** — teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Série Escola; v.11)

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



REY, Sandra. Da prática à teoria – três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais, **Porto Arte**, PortoAlegre, v.7, n.13, p.81-95, nov.1996.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP:UFSCar, v.1, no.1, p.31-49, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto institucional de formação e desenvolvimento da educação**. Uberlândia, 2006.

XAVIER, A.; MIOTO, R C T. Reflexões sobre a prática profissional do Assistente Social: relação teoria-prática, historicidade e materialização cotidiana. In: **Textos & Cíntextos**. Porto Alegre. V. 13, nº 2, julh/dez, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 4ªed., São Paulo: Bookman, 2006.



## APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NO CURSO DE MEDICINA: EM FOCO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Wellington dos Reis Silva

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

[wellingtonreis.doutorado@gmail.com](mailto:wellingtonreis.doutorado@gmail.com)

**Resumo:** O objetivo deste trabalho foi compreender o desenvolvimento profissional do médico professor da Universidade Federal de Uberlândia, a partir de suas experiências profissionais na docência. A pesquisa teve como problemática central a compreensão dos processos de aprendizado da docência e desenvolvimento profissional dos professores que atuam no curso de Medicina. Trata-se de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, de abordagem qualitativa, da qual participaram de quatorze professores. Os dados foram obtidos por meio de dois questionários, um simplificado e o outro de aprofundamento sob a perspectiva da análise de conteúdo. As análises indicam que o desenvolvimento profissional do médico professor da UFU acontece ao longo de sua trajetória docente, que envolve demandas específicas da área, orientação pedagógica e aspectos relacionados às dimensões: pessoal e profissional. Os médicos professores embasam sua prática docente predominantemente em saberes experienciais. O estudo aponta para a necessidade de políticas institucionais de formação, valorização e desenvolvimento profissional dos professores, que certamente se refletirão na melhoria constante do processo formativo desenvolvido nos cursos de Graduação.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente. Docência universitária. Docência em Medicina.

### Introdução

Este artigo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada: "Desenvolvimento profissional do médico professor: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia.", orientada pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo. Nesse sentido, o presente texto enfatiza o desenvolvimento profissional do médico professor. O interesse por esse objeto de investigação deve-se fundamentalmente, a dois fatores. O primeiro, devido às mudanças e exigências da sociedade atual que discute o desempenho do médico professor para a formação do bom médico. O segundo, devido a minha trajetória profissional, porque, como educador e pesquisador da docência universitária, sempre me inquietei com problemáticas geradas dentro desse universo de formação, principalmente no que se refere à aprendizagem dos saberes da profissão, a profissionalização, a identidade docente e a formação pedagógica dos professores. Então,



percebi nessa linha investigativa a possibilidade de discutir a formação dos formadores de médicos, podendo contribuir para as transformações de suas práticas pedagógicas.

Podemos dizer, ainda, que existe quase uma exigência social apontada para a mudança no processo de formação de médicos capazes de refletir sobre suas práticas de ensino permanentemente. Médicos com formação geral, capazes de prestar uma atenção integral e humanizada às pessoas, capazes de trabalhar em equipe, que saibam tomar suas decisões considerando não somente a situação clínica individual, mas as dimensões biopsicossociais e histórico-culturais envolvidas pelos pacientes, os recursos disponíveis, as medidas mais eficazes, o que requer um processo formativo que ultrapasse práticas focadas na biologização do sujeito, mas centrada numa perspectiva interdisciplinar.

Diante desse contexto, procuramos investigar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores. Esta temática tem mobilizado a atenção de professores e pesquisadores, propiciando a produção de um expressivo volume de literatura (Marcelo Garcia, 2009; Pimenta, 1999; Batista e Batista, 2005; Machado, 1998) a respeito dos fatores que interferem na atuação desses profissionais. Acreditamos ser esse um fenômeno mundial que se justifica pela necessidade de a universidade acompanhar as transformações sociais, cada dia mais velozes e profundas, ao mesmo tempo em que a Educação é colocada como condição para o desenvolvimento econômico e para a transformação social e cultural das nações.

Nesse sentido, temos entre outros, o compromisso crítico de ampliar o debate a respeito da docência exercida por médicos professores, no sentido de apresentar elementos norteadores, focalizando um novo profissionalismo para o exercício do magistério superior. As análises que têm caminhado nessa direção apontam dois aspectos centrais para essa construção: o primeiro é que os docentes precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e que é desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da instituição diante das necessidades comunitárias e sociais. Para os adeptos dessa visão, uma política educacional ancorada nesses pressupostos oferece aos médicos professores as condições para um constante processo de desenvolvimento profissional.



Podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor universitário está sujeito a constantes transformações geridas pelo próprio processo educacional maleável a determinado contexto e pelas condições reais em que o professor desenvolve o seu trabalho. O contexto acadêmico constitui-se na diversidade de ser, de pensar, de agir e de sentir de cada professor, no que se refere ao processo de socialização profissional, trocas de experiências pessoais e profissionais entre os pares, no processo de ensinar e aprender com seus alunos. Entretanto, antecipadamente, é necessária uma participação ativa e crítica desses profissionais, no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional e atuação. Dessa forma, o sentimento de “pertença” à profissão de educador deverá ser construído por meio de experiências formativas a serem instituídas ao longo da carreira do magistério.

Além disso, a pesquisa aponta não somente para a importância da formação permanente do médico professor no sentido de valorizar os saberes próprios de sua prática profissional, mas também o conhecimento e a prática pedagógica proposta para a docência na Educação Superior, pois o papel do professor universitário não pode veicular-se apenas ao domínio e a transmissão dos conteúdos das disciplinas. Caso contrário, tem-se a impressão de que o médico professor subvaloriza o saber pedagógico, ao relegar a um plano inferior as concepções metodológicas para o ensino, conforme nos alertam alguns estudos da área (RIOS e OTERO, 1987; MACHADO, 1998; BATISTA e BATISTA, 2005).

### **Percurso metodológico da pesquisa**

Em face do objetivo principal deste estudo, que é investigar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores, focando a docência, o plano metodológico traçado nos permitiu vislumbrar possíveis respostas aos questionamentos que balizaram a investigação, que se relacionam diretamente à necessidade de compreender aspectos referentes à docência na área médica. Trata-se de uma **pesquisa do tipo Estudo de Caso de abordagem qualitativa**, realizada na Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse sentido, nos interessa muito mais a compreensão dos dados obtidos do que sua mera quantificação; o que não quer dizer que os aspectos quantitativos sejam





desprezados ou excluídos de uma pesquisa científica com esse tipo de abordagem. Segundo André (1995), quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas, no entanto, de acordo com a problematização e os objetivos apresentados o que realmente nos interessa é a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem seus sujeitos, o que define os aspectos estruturantes do objeto de estudo.

Interessamo-nos mais em entender a forma pela qual os sujeitos interpretam e conferem sentidos às suas experiências na docência. Pretendeu, portanto, apresentar a dinâmica da realidade investigada evidenciando pontos de vistas dos médicos professores, autores dessa trama. Tudo isso, sem deixar de considerar que as conclusões desse trabalho não têm como pretensão a universalização, mas apenas algumas inferências talvez mais abrangentes e passíveis de outras comparações.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A presença do pesquisador, no ambiente em que se desenvolve a pesquisa, é de extrema importância, à medida que o fenômeno estudado só é compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto em que ocorre, visto que ele sofre a ação direta desse ambiente. O pesquisador qualitativo cria deliberadamente espaços para o aparecimento de conteúdos e aspectos não previstos inicialmente (ANDERSON, 2000). No ambiente natural, de acordo com a abordagem qualitativa de pesquisa, o pesquisador não coleta dados somente, mas serve como “instrumento” por meio do qual os dados são coletados (REW, BECHTEL, SAPP, 1993; BRITTEN, 1995).

Nesse sentido, pudemos enxergar o problema de nossa investigação localmente, no interior do amplo processo de suas múltiplas relações com o todo do qual faz parte, em sala de aula, em laboratórios, dentro do hospital, na universidade de forma geral; e é nessa perspectiva que se pretendeu investigar e compreender o desenvolvimento profissional do médico professor, sua identidade, seus saberes e suas práticas de ensino, sem desconsiderar seus condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais; afinal, a sociedade e as instituições vivem em permanentes conflitos internos, e é a própria existência desses problemas que provoca mudanças. Está aí, portanto, a possibilidade de transformação, uma vez que as contradições ocorrem por meio das interações humanas.



O enfoque dos dados pesquisados deve sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A maneira pela qual os informantes vivenciam e informam uma situação vivida é importante e singular, própria de cada indivíduo. O significado ou sentido que elas dão aos fenômenos vivenciados é foco da pesquisa qualitativa.

A análise dos dados segue um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Indução é um método mental por intermédio do qual, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Dessa forma, o objetivo dos argumentos indutivos é apresentar conclusões, cujo conteúdo seja mais amplo do que as premissas nas quais se basearam (LAKATOS; MARCONI, 2001). Não há preocupação em comprovar hipóteses. “Por meio da inter-relação dos dados à medida que são colhidos”, os pesquisadores vão construindo sua teoria de “baixo para cima”. Como afirmam os autores: “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 50).

As teorias na pesquisa qualitativa dão base para a compreensão dos dados, dos sujeitos, do modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. O verdadeiro conhecimento científico nasce de interrogações do tipo sujeito/objeto, parte/todo, objetividade/subjetividade e neutralidade/participação, a partir das quais o pesquisador torna-se parte ativa desse processo.

Diante dessa conjuntura, optamos pelo **Estudo de Caso**, que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. A apreensão do objeto é mais completa, por levar em conta, na interpretação, o contexto em que ele se situa. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema, focalizando-o como um todo.

O estudo de caso possibilita uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade complexa, mas exige do pesquisador um trabalho de campo intenso e prolongado. A escolha pelo estudo de caso se faz ideal quando se busca entender



uma situação particular, levando-se em conta seu contexto e a sua complexidade, compostos de múltiplas variáveis.

É crucial que haja critérios explícitos para a seleção do caso, e “que esse seja realmente um caso, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (MAZZOTTI, 2006, p. 650).

A escolha pelo Estudo de Caso justifica-se por ser a Faculdade de Medicina integrada a Universidade Federal de Uberlândia, e por ter um Centro de Apoio Educacional e Psicológico institucionalizado, que discute a formação profissional para a docência universitária na área da saúde. Além disso, na presente pesquisa, consideramos como princípio de delineamento o desenvolvimento profissional docente de um grupo de professores universitários: os médicos. Enfim, o nosso estudo de caso representa uma particularidade, um caso isolado, ou seja, o estudo de um contexto específico — o contexto do Curso de Medicina da UFU – em que investigamos o processo de desenvolvimento profissional dos médicos professores.

Para André (1995), o estudo de caso deve ser usado quando se está interessado em uma instituição, uma pessoa, ou um programa específico; quando se quer conhecer essa instância particular em sua complexidade e totalidade; quando se estiver interessado mais no processo que nos resultados; quando se buscam novas possibilidades teóricas, novas relações, novos conceitos sobre algo, quando se quer retratar o dinamismo de uma situação de uma forma muito próxima de seu acontecer natural.

Os dados foram obtidos junto aos 14 professores médicos atuantes no Curso de Medicina. As técnicas e os instrumentos para a coleta e produção dos dados foram dois questionários, nomeados de questionário simplificado e questionário de aprofundamento.

Os dados foram organizados a partir de três categorias, que possibilitaram sua discussão e análise. Para este trabalho nosso foco recai apenas a primeira categoria: à formação, ou seja, às experiências formativas dos professores, às condições concretas para apreender ou mesmo reafirmar as suas percepções sobre o seu próprio desenvolvimento profissional na condição de médico professor.

A análise sistemática das condições de formação e atuação dos professores médicos possibilitou-nos compreender como ocorre o processo de desenvolvimento docente desses profissionais. Quanto aos procedimentos de análises e interpretação dos



dados, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). E, por último, quanto aos procedimentos éticos o projeto de pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFU.

Nos comprometemos com o sigilo absoluto das identidades dos sujeitos, declarado no Termo de consentimento livre e esclarecido -TCLE, uma vez que criamos códigos alfanuméricos para citar os depoimentos dos sujeitos no decorrer das análises. Esses códigos foram criados levando em consideração as seguintes condições dos sujeitos: a letra P representa a condição de Professor, as letras M e F fazem referência ao sexo, Masculino ou Feminino, as abreviaturas Dr., MS. e Esp. remetem à titulação Doutor, Mestre e Especialista respectivamente. Por último, foram adicionados os números de 01 a 14, representando a quantidade de questionários.

As informações foram analisadas à luz dos objetivos propostos e da problematização. Dessa forma, a relevância científica da presente proposta está em favorecer aos docentes um maior conhecimento a respeito de sua própria formação, desenvolvimento profissional, identidade e docência, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula.

## **Resultados e discussões**

### **Formação: um conceito em movimento**

Com relação às contribuições e à importância da formação obtida no curso de Graduação, os colaboradores atestaram o valor do processo formativo para sua constituição profissional. As práticas formativas são denominadas, em sentido estrito, a cultura compartilhada sobre ações que têm relação com o cuidado e o ensino. Ela (a prática) é constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre saberes, motivações e desejos compartilhados (SACRISTÁN, 1999). Sacristán confere à prática uma dimensão coletiva, cultural e, à ação, uma dimensão mais individual (MELO, 2007). A respeito desse aspecto, os professores responderam que:

As atividades práticas foram bastante intensas para a maior parte das áreas. Entretanto, havia falha de formação em áreas como atenção básica e saúde mental (P.M.Ms.13).



A formação prática foi importante associado à possibilidade de atuar com diversas monitorias durante o curso (P.F.Dr.03).

Participei também do grupo PET-MED-UFU, que possibilitou formação na área de pesquisa clínica e busca ativa de informações, bem como de preparo de aulas e seminários (P.F.Ms.12).

A formação teórica foi suficiente. A formação prática foi muito boa, com atividades práticas bem conduzidas pelos docentes, quando o hospital ainda não tinha responsabilidades com o SUS (P.F.Dr.06).

Frente ao exposto, foi evidenciado que a sólida formação ocupa posição importante no que se refere ao preparo profissional. Atividades relevantes como a participação em programas de monitoria foram destacadas. Cabe salientar que a monitoria, no ambiente [universitário brasileiro](#), é o exercício de assistência a aulas feita por um estudante em auxílio a um [professor](#) e pode ser realizada no nível de [Graduação](#) ou de [Pós-Graduação](#). A monitoria como procedimento pedagógico, tem demonstrado sua utilidade, à medida que atende às dimensões “política, técnica e humana da prática pedagógica” (CANDAU, 1986, p. 12-22). Desse modo, o valor formativo da monitoria emerge como importante prática que contribui para o aprimoramento dos processos de ensino.

O professor P.F.Ms.12 afirmou que sua participação no grupo PET – Programa de Educação Tutorial foi fundamental, principalmente no que se refere à inserção na pesquisa ao confirmar a contribuição dessa prática para o desenvolvimento de habilidades para o exercício da docência. O Programa de Educação Tutorial (PET) objetiva apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Formado por grupos tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de Graduação. Dessa forma, os estudantes que têm oportunidade de participar do referido programa se destacam pela oportunidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão configurados em sólida formação acadêmica.

No entanto, alguns professores alegaram que houve falhas em sua formação, principalmente no que se refere às condições de organização do curso, conforme explicitado:



Acredito que o aprendizado tem momentos diferentes para pessoas diferentes e fixar um prazo para terminar um curso de Medicina não seria adequado. Portanto, o curso deveria buscar capacidades e conteúdos relacionados ao lado humano (P.M.Ms.14).

Infelizmente a “prática” no curso de Medicina foi prejudicada pela falta de leitos suficientes, sendo necessário compartilhar, inclusive atendimentos laboratoriais, com residentes em suas respectivas áreas, os quais, normalmente, assumem a responsabilidade, naquele momento do paciente (P.F.Dr.05).

Tais problemas evidenciam a relevância da indissociabilidade entre teoria-prática, conteúdo-forma, objetividade-subjetividade, dimensões a serem consideradas no desenvolvimento da formação acadêmica. É nessa relação de inseparabilidade que as práticas sociais, tanto dos alunos quanto dos professores estão inseridas. A dimensão da prática social, situada na dimensão estrita da prática formativa, precisa se desenvolver de forma unificada e sistemática, a partir das ações dos sujeitos sociais, de forma deliberada, orientando-se por meio de objetivos sociais, conhecimentos e finalidades que estão inseridos no contexto macro da prática social. Entre teoria e prática existe uma relação de reciprocidade entre ambas: ao mesmo tempo em que apresentam autonomia, exprimem uma relação de interdependência mútua, sendo, pois, indissociáveis (VEIGA,1992; CANDAU, 1995).

Entende-se, portanto, que “[...] a prática não fala por si mesma. Existe uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática. A prática não existe “sem um mínimo de ingredientes teóricos” (PIMENTA, 1999, p.93).

A formação profissional contém numa relação dialética a teoria e a prática, a objetividade e a subjetividade humana e o conteúdo e a forma entrelaçados. O aspecto teórico é representado por um conjunto de ideias e teorias, que se organizam pelas práticas, e estas não são desenvolvidas sem se referenciar naquelas. O aspecto prático é representado pela viabilização material desse conjunto, a fim de que as teorias sejam concretizadas, renovadas ou negadas pela ação dos sujeitos. Ainda em relação à formação acadêmica dos professores pesquisados enfatizaram que tanto o curso de Graduação como o de Pós-Graduação na área médica não tinham como objetivos a formação do profissional



para atuação enquanto professor. A esse respeito cinco professores mencionaram que

Não se discute na Graduação ou Pós-Graduação aspectos importantes nessa formação pedagógica como: modelos de aprendizagem, estratégias de ensino-aprendizagem, estratégias de avaliação etc., (P.F.Dr.04).

A Pós-Graduação prepara o aluno para a pesquisa. Não há qualquer conteúdo ou disciplina referente à Educação (P.F.Ms.10).

Os cursos de Medicina são cursos que não nos preparam para a docência, mas dependendo do currículo, muitas competências relacionam-se à Educação em saúde, à comunicação e aos relacionamentos pessoais (P.F.Dr.08).

[...] O conteúdo que eu ministro depende totalmente do aprendizado teórico da Graduação e da especialização. Mas não creio que fui bem preparada para atuar na docência (P.F.Esp. 01).

Não fui formado para ser professor. Só tive uma disciplina de didática no Mestrado (P.M.Ms.14).

A partir dos dados apresentados verificamos que a formação acadêmica dos professores, do ponto de vista da dimensão didático-pedagógica, tem sido culturalmente lacunar. Isso porque na formação inicial, nas residências médicas, como no Mestrado e no Doutorado, o foco reside no adensamento dos conhecimentos científicos oriundos das pesquisas, mas sem desdobramentos para o exercício da docência. A afirmação “Não fui formado para ser professor” nos dá a dimensão das dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação ao seu preparo para o exercício do magistério. A ênfase da formação nos cursos *stricto sensu* é o ideal de pesquisador, pois na formação inicial, a ênfase está nos conhecimentos específicos da formação médica.

Não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas, sim, de situá-la em sintonia e inter-relação com outras dimensões, também necessárias e complexas para construção da identidade do ser professor (FERNANDES, 1998). Ainda são poucos os estudos desenvolvidos sobre a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário. Esse fato, de certa forma, revela o pouco valor atribuído à formação pedagógica do professor universitário. Nessa lógica, o docente tem feito sua formação de Pós-Graduação, construindo competências técnico-científicas, reconhecida e legitimada por seus pares e alunos. No âmbito





institucional, acredita-se estar contemplada a formação didática pelo fato de, no curso de Pós-Graduação, haver uma disciplina da área pedagógica.

Em geral, considera-se secundária a complexidade que envolve a docência em saúde, deixando de reconhecer a existência de uma triangulação central entre ensino, aprendizagem e assistência, além de não se discutirem as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores – cada um com suas demandas específicas (BATISTA, 2001).

Os professores foram pontuais ao mencionaram diretamente atividades que eles realizaram durante seus cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação, que contribuíram para a formação como professores universitários. Entre seus apontamentos se destacaram a apresentação de *seminários (n=16)*, *aulas expositivas (n=10)*, *atividades de pesquisas (com produção de trabalhos científicos) (n=06)*, *disciplinas de cunho pedagógico como a Didática e a Prática Pedagógica (n= 03)*.

Por último, também foram apresentadas nos registros dos professores, mesmo de forma aligeirada, que houve “contato” com componentes curriculares de *cunho pedagógico (como a Didática e a Prática Pedagógica)*. Importante mencionar que esses componentes foram realizados apenas em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, uma vez que a Graduação em Medicina forma o médico bacharel, no entanto a CAPES exige que os alunos bolsistas dos programas de Pós-Graduação realizem estágios de docência.

Com relação à formação continuada, os professores foram unânimes (n=14) em considerá-la importante para que os requisitos profissionais que constituem o professor sejam alcançados em sua atuação profissional na universidade. A esse respeito, cinco professores mencionaram:

Em Medicina o conhecimento é dinâmico e mutável, não sendo admissível profissional nessa área que não se renda. Também em educação médica estão sempre sendo discutidas novas formas de avaliar os alunos; laboratórios com modelo, aprendizagem e atores etc., técnicas das quais temos que nos inteirar de forma contínua (P.F.Ms.12).

Principalmente na Medicina, na qual as mudanças são muito rápidas, continuar estudando e aperfeiçoando é fundamental (P.F.Ms.11).

A ciência cada vez mais traz soluções novas a mudanças (sociais, culturais) (P.M.Ms.14).





Quando reúne diferentes pessoas com opiniões diversas, técnicas de reflexão, sempre há uma melhoria do grupo (P.M.Dr.09)

Mais do que a formação continuada, acredito no papel transformador da Educação permanente (P.F.Dr.04).

A partir do conteúdo dos depoimentos, verificamos o reconhecimento da importância da formação continuada em saúde, além do estímulo à constante atualização das atividades dos médicos professores, reflete-se também nas relações entre profissionais, as equipes das quais eles fazem parte e, por fim, nas estruturas organizacionais das instituições.

“A Educação permanentemente em saúde pode ser orientadora das iniciativas de desenvolvimento dos profissionais e das estratégias de transformação das práticas de saúde” (CECCIM, 2005, p. 165). Assim como do médico professor.

Sobre a formação de professor para o nível superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei 9394/96) traz, no artigo 52, capítulo II, a seguinte consideração: “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado [...]”. Aponta, assim, a quantidade de docentes e que esses devem ser mestres ou doutores, mas não especifica como essa formação deve ocorrer nem tão pouco qual conjunto de conteúdos deve conter. A LDBN

[...] silencia sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática. Nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no Ensino Superior parte-se do princípio que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua (MOROSSINI, 2001, p. 39).

Entretanto, a formação do professor não se dá apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas, sim, de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1992). A necessidade de formar professores compreende o ato de refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação (MARCELO GARCIA, 1999).

### **Algumas considerações...**

Diante da análise dos dados obtidos junto aos professores pesquisados, consideramos que o Curso de Medicina da UFU, por se tratar do único curso que possui um grupo de Formação e Desenvolvimento Docente, apresenta-se como perspectiva de



melhoria do ensino de Graduação nessa área. No entanto, em função dos processos formativos, especialmente a formação na Pós-Graduação *stricto sensu* dos médicos professores ter como foco o aprimoramento das competências técnico-científicas, os saberes da docência ainda são construídos e mobilizados no confronto direto com a realidade acadêmica. Embora, alguns professores tenham tido contato com disciplinas pedagógicas e estágio docente na Pós-Graduação, a pesquisa científica foi a prioridade.

O que se pode observar, no que concerne à área específica, é uma excessiva preocupação por parte dos docentes, no sentido de que o aluno aprenda conteúdos e armazene informações, desconsiderando, muitas vezes, o desenvolvimento das habilidades humanas e profissionais que lhes garantam o exercício pleno de sua profissão com ética e dignidade, bem como a partir da ressignificação dos saberes necessários à profissão docente.

A partir dos dados analisados, fica evidente que o desenvolvimento profissional dos médicos professores acontece ao longo de sua trajetória docente, caracterizando-se por um complexo processo que envolve, entre outras demandas formativas, tanto os aspectos específicos da área, quanto a orientação pedagógica, além das dimensões pessoal e profissional. Nessa perspectiva, o médico professor, além de produzir sobre seu conteúdo de domínio específico para constituir-se médico, precisa, também, produzir saberes específicos para constituir-se professor, visto que o trabalho docente envolve constantemente não só o ato de ensinar e aprender no que se refere à construção e domínio do conhecimento, envolvendo professor, aluno e a realidade presenciada, mas também requer a necessidade de formação continuada atendendo as exigências do sistema educacional universitário.

Os professores foram unânimes em atribuir importância à formação continuada em saúde. Para os médicos professores, a constante e permanente atualização e renovação de conhecimentos precisa acompanhar as mudanças na área médica que se têm mostrado cada vez mais rápidas, no que diz respeito às cobranças epistemológicas, impostas pela nova sociedade da era tecnológica. Além disso, a formação continuada se reflete nas relações entre os profissionais, as equipes das quais eles fazem parte e nas estruturas organizacionais da instituição. Essa formação é capaz de orientar para a tomada de decisões e contribuir para a iniciativa de desenvolvimento profissional docente, com



estratégias a serem utilizadas e às transformações da prática pedagógica em saúde. Todavia, para que ocorra uma melhoria da profissionalização do corpo docente da universidade e, por conseguinte da qualidade da docência médica, a própria universidade precisa oferecer tal formação, já que a formação continuada na área médica carece de incentivo institucional.

Uma iniciativa para qualificar a formação docente é pensar e agir no sentido de prover a formação pedagógica do conjunto dos mestres e doutores, não somente da área médica como também em todas as áreas nas quais estão atuando no campo da docência, em especial, daqueles profissionais cuja formação inicial inscreve-se no nível de bacharelado, o que supomos, nessa condição, haja um fosso conceitual que separa seu processo formativo do processo de qualificação orientada para a práxis docente.

Os médicos professores embasam sua prática docente predominantemente em saberes experienciais próprios ou de terceiros, sejam eles seus antigos professores ou atuais pares, mais experientes na atividade. Partindo-se do entendimento de que esse profissional da saúde não recebe preparação específica prévia para a docência, sua formação vai sendo construída ao longo de um percurso, ou seja, “a partir de suas trajetórias próprias, de suas aprendizagens e de seu trabalho docente [...] o docente de Medicina enfrenta no cotidiano do ensino o desafio de assumir uma profissão para a qual não foi preparado (SONZOGNO, 2005, p.275).

Apesar da ausência de formação para a docência, por parte dos médicos professores, existe a consciência dessa carência e uma constante tentativa de melhor desempenhar a atividade dentro das limitações pedagógicas existentes. Nesse momento, o CAEP torna-se um espaço fecundo de oportunidades para que os professores possam refletir sobre sua prática docente por meio da discussão coletiva, das trocas de experiências, do contato com referenciais teóricos da área didático-pedagógica.

A compreensão dos processos de aprendizagem da docência, ou seja, como o professor aprende a ensinar, vincula-se diretamente às suas necessidades formativas para atuar na docência. Nesse sentido, a relação entre os saberes construídos no percurso de formação pessoal/profissional e sua relação com aqueles que são pertinentes a essa prática pedagógica cotidiana constituem-se em aspectos que induzem à discussão sobre a profissionalidade docente. É com base nesses elementos que esse profissional busca



desenvolver sua profissionalidade, construindo a sua base de conhecimentos, desenvolvendo suas capacidades e habilidades e qualificando-se como profissional da saúde em Educação.

Os professores acreditam na efetividade de programas de formação didático-pedagógica sistematizada e continuada na área médica, demonstraram adeptos a essa formação, mas afirmaram que, sozinhos, isso se torna inviável. Embora os médicos professores encontrem no CAEP a possibilidade de formação e desenvolvimento profissional, apontaram a necessidade de criação, por parte da instituição, de uma política de formação do docente universitário que possa oferecer subsídios tanto aos professores iniciantes na carreira universitária quanto àqueles que nela já atuam. A formação continuada para a docência médica está relacionada ao entendimento de que essa formação é uma tarefa contínua e permanente, que não se esgota em cursos esporádicos. Essa política de formação e desenvolvimento docente deverá constituir-se em ações formativas e atividades constantes que possam levar o médico professor a refletir não só sobre os problemas educacionais amplos, mas também sobre a própria prática docente, que é permeada por inúmeros desafios enfrentados cotidianamente, pautados pela melhoria da qualidade da formação médica, socialmente referenciada.

## Referências

- ANDERSON, A. Una introducción a la investigación cualitativa. **Revista Psiquiátrica Peruana**. 6 (1):103-12, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BATISTA, N. A, BATISTA, S. H. Desenvolvimento docente em Medicina: a prática como elemento estruturante. In: Batista NA, Batista SH, Abdalla YG. (Orgs.). **Ensino em saúde: visitando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte & Ciência; 2005.
- BATISTA, N. A, SILVA, S. H. S. **O professor de Medicina**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL LDBN: Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara de Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.



- BRITTEN, N. **Qualitative interviews in medical research**. BMJ, 311(6999):251-3, 1995.
- CANDAU V. M F. (Org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 12-22
- CANDAU, V.M. F. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CECCIM, R. B. **Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário**. Interface, 2005. v. 09, n. 16. P. 35-70.
- FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: Masetto MT. (Org.). **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. - **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed., São Paulo, Atlas, 2001. 288p.
- MACHADO, M. M. Prefácio. In: Marcondes, Gonçalves EL. (Org.) **Educação Médica**. São Paulo: Sarvier, 1998.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de casos. **Cadernos de pesquisas**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez., 2006.
- MELO, G. F. **Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de física, matemática e química da Universidade Federal de Uberlândia**. 230 f. 2007. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- MOROSSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**. 2. Ed. Brasileira: Plano Editorial, 2001.
- NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. ISBN 972-0-341-4-1.
- PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: Pimenta SG. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- REW, L.; BECHTEL, D.; SAPP, A. **Self-as-instrument in qualitative research**. Nursing Research, 42(5):300-1, 1993.
- RIOS B. V, OTERO FC. Prólogo. In: \_\_\_\_\_. **Cómo llevar a la práctica la enseñanza problémica**. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1987. p. 01-02.
- SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.



SONZOGNO, M. C. Concepções sobre a função docente em Medicina – o lugar do sujeito. IN: Batista NA, Silva SHSda. (Org.) **Ensino em Saúde**: visitando conceitos e práticas. São Paulo: Arte & Ciência, 2005, p. 273-287

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VEIGA, I.P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas. SP: Papyrus, 1992.



## UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS IFES MINEIRAS

Noádia Munhoz Pereira FACHED/PPGED/UFU<sup>33</sup>

[noadia.pereira@ufu.br](mailto:noadia.pereira@ufu.br)

### RESUMO:

A pesquisa está inserida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e têm como tema central de análise o exercício da docência no ensino superior. O objetivo das análises teóricas consiste em contextualizar o papel da docência universitária em tempos de grande transformação na sociedade capitalista devido a introdução das novas tecnologias da informação e em específico ao uso de novos recursos didáticos que conduzem a uma nova lógica para o processo de ensino e aprendizagem para o ensino superior, o que por sua vez, essa nova organização do ensino conduziu a docência universitária para novos critérios de eficácia semelhantes ao que o mercado de trabalho estipula como o mais apropriado, neste sentido, problematizo os rumos didático-pedagógicos e os impactos dessas inovações tecnológicas para o trabalho docente, a docência universitária e a gestão do trabalho docente trazendo uma reflexão crítica sobre o papel, a função e a identidade docente Sendo assim, a pesquisa contará com a participação de sete Instituições Federais de ensino superior (IFES) mineiras que explicitarão um pouco sobre o exercício da docência nos cursos de licenciatura. Até o presente momento os dados coletados evidenciaram que o exercício da docência têm se comprometido devido à má condição de trabalho no interior do espaço público.

### 1.Introdução

Este estudo parte do pressuposto que as relações de trabalho no ensino superior confrontam com uma realidade em evolução e intensas mudanças que alteram significativamente a valorização, as funções sociais e os papéis dos profissionais imbuídos com os dilemas atuais da profissão docente. Interessa-nos sublinhar os aspectos que apontam para a necessidade da implementação de políticas públicas educacionais que se apoiam em práticas de autoformação e autogestão das aprendizagens e principalmente para a defesa da tecnologização do ensino. A evolução tecnológica tem conduzido o

<sup>33</sup>

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e membro do grupo de pesquisa trabalho, educação e sociedade (GPTEs).



trabalho docente por meio da instrumentalização da inovação com vistas à elaboração do discurso da qualidade da educação. Neste caso abre margem para inserção de critérios de eficácia na especificidade do trabalho pedagógico.

Neste sentido, em conjunto com essas transformações didático-pedagógicas para a docência universitária, o movimento histórico de reestruturação produtiva do capital aprofunda a instabilidade dos planos de governo e altera o modo de produção capitalista estabelecendo novas relações de controle perante o processo de produção do trabalho docente. O despertar de profundas crises no sistema capitalista introduz novos mecanismos de racionalização e intensificação do trabalho já que o sistema não consegue mais responder ao antigo modelo taylorista-fordista de acumulação produtiva do capital.

Em linhas gerais, a gestão do trabalho docente e a formação dos professores nos cursos de licenciatura acompanham o movimento reformador herdado pelas reformas educacionais pós Bresser Pereira, o que por sua vez, curiosamente, introduz novas palavras de ordem e novas prioridades para a agenda política, tais como, privatização, terceirização, proletarização, professores-funcionários, alunos-clientes, competência, expansão, reestruturação, qualificação, empreendedorismo, dentre outras ambiguidades conceituais no âmbito educacional das IFES mineiras e que iremos trazer como elementos de problematização.

A ênfase para a elaboração de um conjunto de saberes próprio da docência constitui-se o fio condutor das nossas análises, pois a consolidação de um ideário coletivo é fundamental para que a profissão docente seja mais valorizada e esteja presente na agenda dos debates político-educacionais em torno de novas propostas com relação a natureza do saber pedagógico e o lugar da profissão docente. Portanto, a sistematização coincide com a reivindicação de um processo de construção da função docente. *É preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel do Estado na área do ensino encontra-se esgotado, a vários títulos, sendo urgente legitimar novas instâncias e grupos de referencia no domínio educativo, simultaneamente, impõe-se questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direção do trabalho escolar, e a sua subordinação às autoridades estatais.* (NÓVOA, 1999, p.23)

As condições concretas do trabalho docente apresentam a necessidade de revisão e reelaboração, o que implica analisar os determinantes externos que limitam a produção





do conhecimento e o desempenho na profissão. Porém, a definição social da profissão docente influencia a sistematização do conjunto de critérios formativos.

## **2. Racionalização e intensificação do trabalho docente**

Os principais fatores responsáveis pela existência de algumas teses da proletarianização residem nas consequências do processo de reestruturação produtiva, da introdução de conceitos como globalização, flexibilização e competências. Também, historicamente, a deterioração das condições de vida e de trabalho dos professores especialmente do setor público por meio da perda do poder aquisitivo dos salários acelerou o processo da proletarianização, fenômeno esse, extensivo até a década de 1980, sendo fator amplo de mobilização de muitas greves.

A acelerada transição para uma sociedade urbano-industrial promoveu o aparecimento de uma nova categoria docente pertencente às camadas da burguesia e das altas classes médias, que foram proletarianizados socialmente, devido ao monopólio das relações sociais de produção capitalista do século passado. (BITTAR & JUNIOR 2010, p. 2). O reflexo dessa transição produziu a precarização estrutural do trabalho e acentuou a desqualificação da força de trabalho, a intensificação da jornada e do ritmo do trabalho e a adoção do desenvolvimento de diferentes tarefas com o intuito de aumentar a qualificação e proporcionar a valorização do capital.

Na perspectiva educacional as mudanças ocorridas no mundo do trabalho incorporaram à educação um padrão flexível materializados em propostas de reformas curriculares e em políticas de formação de professores. Os processos de organização e gestão do trabalho taylorista/fordista com seus métodos flexíveis acabaram por acentuar os espaços de contradição existentes no âmbito da pedagogia ao exigir um novo tipo de disciplinamento, “mudam as capacidades, agora chamadas de competências no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas”. (KUENZER, 2002, p.3)

Assim, as especificidades decorrentes da reestruturação produtiva reproduzem esta fragmentação através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão do trabalho pedagógico. A constante sujeição a desqualificação e precarização demonstram as marcas da condição ‘proletária’ que afetam o trabalho docente.



Os debates em torno da proletarização do trabalho docente levam a primeira análise sobre o sentido da desqualificação do próprio trabalho pedagógico desenvolvido enquanto tarefa que enriquece e que qualifica para o trabalho em si. Situam-se nas condições de organização e gestão de novos processos de trabalho mediante a invenção dos incrementos de conteúdos e métodos e os debates fazem jus às demandas de base tecnológicas flexíveis decorrentes da reestruturação produtiva ao elencar interpretações que explicam o trabalho docente como característica do capitalismo.

É importante considerar os discursos veiculados e os posicionamentos sobre a situação da profissionalização na produção da identidade docente em seu contexto laboral, de modo que, é fruto das relações de trabalho empreendidas pelo sistema, pela categoria e pelas políticas de formação, “a identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre a quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial”. (GARCIA & HYPOLITO & VIEIRA, 2005, p.47).

Em destaque as possibilidades de investigação das identidades docentes estão na maneira como o profissional concebe seus processos de trabalho, privilegiando suas narrativas acerca de si mesmos e de seu contexto de trabalho, pois são certamente as questões das condições do trabalho concreto que disponibilizam a problematização da identidade desse profissional. Nesse sentido, é necessário enriquecer as tarefas, pois “*não adianta qualificar o trabalhador para o trabalho desqualificador, o que qualifica ou desqualifica é o próprio trabalho. Qual é então, a nossa pedagogia? É a de enriquecer a tarefa, qualificar o próprio trabalho*”. (ARROYO 1997, p. 63) Sendo assim, a tendência é eliminar as tarefas embrutecedoras e desqualificadas chamando a atenção para a pedagogia das relações de trabalho que institui a nova cultura institucional no local de trabalho ao enfatizar a produção coletiva, a criatividade e a autoestima.

O discurso produzido em torno da profissionalização docente de maneira geral tem induzido comportamentos e prescrevendo atitudes não muito coerentes, mas ambíguas quanto ao excesso da retórica no intuito de esconder a pobreza das políticas ao mostrar o excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores, do excesso do discurso científico-educacional à



pobreza das práticas pedagógicas, chamando a atenção de que a educação tem sido considerada “o grande mercado do século XXI”. (NOVOA 1999, p. 5).

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2004) afirma que as reformas educacionais têm repercutido sobre a organização escolar provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico, bem como, sobre a proletarização do trabalho docente. As exigências da acumulação fordista/taylorista aos imperativos da globalização trouxe adequação da educação a essas demandas como mecanismo de redução da desigualdade social. Sua pesquisa discute no âmbito da sociologia das profissões sobre as consequências da proletarização técnica que significa a perda do controle sobre o processo e o produto do seu trabalho, e/ou a proletarização ideológica que significa a expropriação dos valores a partir da perda do controle sobre o produto do trabalho e da relação com o seu entorno.

A identificação da proletarização a luz da presença de um amplo processo de desqualificação e de precarização também faz parte do que Ricardo Antunes designa como o novo proletariado inserido na nova morfologia do trabalho.

A constatação parece inevitável: em plena *era da informatização* do trabalho, do mundo *maquinal* e *digital*, estamos conhecendo a *época da informalização* do trabalho, dos terceirizados, precarizados, subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, do *subproletariado*. (ANTUNES 2008, p. 26)

O trabalho aparece com a formação de uma nova classe operária formada pela expansão de outras categorias intermediárias e pela inserção de novos agentes, ou seja, a nova classe operária é decorrente do desenvolvimento das diferentes formas que a divisão do trabalho<sup>34</sup> adota. O conjunto dessas inovações representa o ensejo de novas formas de controle do trabalho sob um discurso ideológico que enfatiza a qualificação e a escolarização para a realização de um trabalho mais intelectual e menos manual, fundado na tecnologia informacional. Assim, “a construção do novo trabalhador implica em ter controle sobre ele e aumentar a produtividade numa crescente desqualificação das relações laborais”. (PREVITALI; FAGIANI 2014, p.764)

<sup>34</sup>A divisão do trabalho permaneceu o princípio fundamental da organização industrial “nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas. Esta forma de divisão do trabalho torna-se generalizada apenas com o capitalismo”. (BRAVERMAN 1981, P.70)



As discussões em torno do conceito de proletarização abrange toda a composição das relações sociais de produção e entre os agentes da produção e seus meios de trabalho, pois quem detém o controle dos meios de produção dominam o processo de trabalho como um todo, assim como as varias formas de exploração desse mesmo trabalho. Com a evolução das forças produtivas<sup>35</sup> outra dimensão é ressaltada provocada, pelo desenvolvimento da divisão do trabalho e pelas diferentes formas de intercâmbio com a natureza. É justamente na divisão do trabalho social que a sociedade se fragmenta em classes entre os que detêm os meios de produção e a classe explorada, isto é, o proletariado. Portanto, a definição dos lugares ocupados pelos docentes na divisão social do trabalho corresponde aos seus lugares de dominação, subordinação e resistência.

A definição do trabalho docente destituído dos seus meios de produção convoca suas forças de trabalho para serem vendidas no mercado de trabalho, na medida em que não decidem sobre os benefícios de seu trabalho e das diversas formas de organização que assume pelas demandas do capital, está esse trabalho, sendo proletarizado. Neste interim as teses da proletarização, buscam de certa forma compreender essa relação com o mundo do trabalho e seus impactos no trabalho docente.

Considera-se proletária a classe que é explorada no modo de produção capitalista, tanto nas relações técnicas de produção como nas relações de classe de produção. Nas diversas formas que a organização do trabalho assumiu desde a manufatura, formas de cooperação e de interação no trabalho sempre estiveram presentes, demarcando um caráter de subordinação e de resistência do homem no trabalho, a exemplo das práticas que dividiram as formas artesanais de produção, evidenciadas na evolução do processo de histórico de expropriação gradativa do trabalhador dos seus instrumentos de trabalho. As razões que levam *o trabalho docente a ser rotulado de proletariado* podem ser compreendidas a luz dessas explicações. Ainda que consideremos o quanto o trabalho docente não é desenvolvido nas mesmas condições dos trabalhadores das indústrias, ele está submetido aos mesmos processos estruturais da maioria dos trabalhadores assalariados. (ALVES, 2009, p.35 grifos meus)

A ênfase ao trabalho docente proletarizado vem assumindo maior centralidade devido as recentes transformações decorrentes do processo de reestruturação produtiva<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> Segundo Braverman (1981) o trabalho é uma atividade que altera o estado natural das coisas em favor da melhoria de sua utilidade e pressupõe-se que ele é exclusivamente humano, assim todo o ser humano é portador de uma porção de força de trabalho que emprega em seu favor.

<sup>36</sup>“(...)o que antes era chamado de setor informal no idioma oficial das instituições internacionais foi redefinido como um mundo de microempresas. O destino dessas empresas é então ligado ao do capital pela ampliação do micro crédito e das micro finanças. Esses esquemas estendem pequenas quantidades



Por isso que os efeitos amplos e consistentes da proletarização segundo Apple (1987) traz as mulheres em específico (americanas) uma sujeição maior ao processo de proletarização do que os homens, haja vista, que esse padrão é naturalmente reproduzido dentro da realidade educacional, que por sua vez, com a integração dos sistemas de gerenciamento, no âmbito educacional desenvolve-se a adesão a planos curriculares reducionistas com conotação comportamental de procedimentos avaliativos automatizantes e excludentes, levando a uma separação total, entre a concepção e a execução do trabalho pedagógico.

As características fundantes aqui retratadas enfatizam tanto o aspecto histórico de modificações do trabalho em si quanto às questões relativas ao que levou a proletarização do trabalhador, prefiro me aproximar mais das questões que levam a defesa da existência de uma *classe subproletariada*, mas que nem sempre podem ser cogitadas com tão veemência entre os professores, entre os docentes pesquisadores, pois é essa categoria que tem o dever de impulsionar um olhar mais crítico-reflexivo sobre o projeto de educação para uma sociedade mais humana.

Questões de classe permeiam toda a caracterização das teses de proletarização, no entanto, ressalto aquelas que trazem um recorte teórico mais clássico do que descaracterizou o trabalho docente ao longo dos tempos.

Se a sociedade capitalista inaugurou um novo modo de produção excludente, com certeza as pessoas vão excluir o que está ao seu redor, se a divisão do trabalho trouxe a fragmentação, logo o trabalhador também encontrar-se parcelarizado em suas questões pessoais, portanto, a força de trabalho é o que move o seu trabalho, a ontogênese da natureza do seu trabalho é a peça fundamental para descobrir o que pode modificar nessa realidade amorfa, alienada e sem sentido, no qual os trabalhadores em geral têm se percebido no interior das instituições educativas e, portanto pertencentes a uma massa de trabalhadores que precisam pensar em um projeto de sociedade, trazendo em primeira instância um *projeto de educação*.

---

de crédito a coletivos dentre os dois bilhões de pessoas que vivem com menos de dois dólares por dia. O objetivo alegado é permitir à população sair da pobreza e participar do alegre, negócio da acumulação do capital. (HARVEY 2011, p.121) A geografia da acumulação do capital contextualiza os envolvidos na sua produção e expande diversificadamente as esferas de atividades de consumo e sociabilidades desse capital rentável. A classe trabalhadora reduz seu status ao de uma “subclasse descartável”. (p.125).



São as relações de trabalho estabelecidas entre as classes que possibilitarão a qualificação com uma olhar mais humanístico e emancipatório e não meramente técnico e instrumental.

### **3.Desprofissionalização docente?**

O início dessa nossa conversa sinalizou para a apresentação de uma aprendizagem profissional docente que valorize a aprendizagem da profissão em exercício, o que significa dizer que os encontros constantes dos seus pares estarão sempre presente nas práticas investigativas apontando os indicadores de um trabalho menos restrito e mais necessário para aquele que está construindo um novo saber. Os níveis de construção do conhecimento sobre a profissão no início de carreira parte do pressuposto básico de que a dicotomia existente entre o saber versus o fazer devem possibilitar o alinhamento de propostas auxiliares para a reflexão pedagógico-curricular/teórico-prática acadêmica, eliminando assim, os reducionismos para a formação dos professores universitários.

As condições objetivas do trabalho docente a seguir desenvolve concepções de reflexão crítica que supere o modelo de racionalidade técnica e adote uma atitude menos pragmática e revela que o professor necessita de aprender ensinando a realidade vivida a partir exclusivamente da adesão de um caso particular, de seu estudo de caso exploratório, que no nosso caso, é o contexto brasileiro e a codificação de seus resultados de aprendizagem a partir da inserção desse profissional no mercado de trabalho. O quadro de referencia revela a perspectiva de intervenção no movimento constante de ação-reflexão-ação que intenciona a transformação contínua e dialética da prática docente quando o planejamento do professor direciona-se para a formação de professores comprometidos o suficiente com a possibilidade pedagógica de transposições dos padrões de formação latino-americanos existentes.

Guarnieri (2005) nos alerta para a necessidade de repensar no papel do profissional em educação e na necessidade de revelar o que na cultura escolar, em seus, valores, crenças e normas organizacionais devem ser aceitos ou não como determinantes na condução de nossos objetivos teórico-práticos de exercício da docência, assim, identificar os espaços de autonomia para o trabalho é importante para a consolidação da articulação entre *saber e poder* e é também pré-requisito para a reflexão da competência docente.



Essa percepção é resultado inevitável para detectar a intenção, o sentido e a libertação para a formação dos professores.

Nessa mesma direção, Silva (2005) compreende que o professor é um ser social dentro de sua cotidianidade por isso sugere que se mude o paradigma da formação de professores para não termos uma fragmentação da profissão rumo à superação do pragmatismo e do pensamento alienado. Sendo assim, a nossa concepção de professor é a de um profissional intelectual, consideramos, que ele é capaz de refletir sobre o seu trabalho e é capaz de transcender a alienação, não o vemos como um mero executor de tarefas. Esses profissionais começam por transformar as tradições e condições quando questionam a sociedade dominante, seus valores e conhecimento em suas várias representações, as controversas são os elementos mais sublimes de legitimação e contestação da autoridade e expressão das contradições ora presentes e cristalizadas no fazer pedagógico e na sala de aula. Os intelectuais que transformam a realidade assumem seriamente essa tarefa de argumentar nessa direção. Vejamos:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial , pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim, destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como *operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens.* (GIROUX, 1997, p. 161)

Para tanto, o papel do docente é de transformação, integração e construção da pessoa humana em sua singularidade. Estamos traçando os rumos para a construção do pensamento humano e de concepções desenraizadas da superficialidade do cotidiano. Neste sentido, a pesquisa que aqui se apresenta sucintamente, investigou sobre a realidade de nossa instituição educativa e a seguir contextualizaremos alguns pontos de análise do exercício da docência universitária, quais sejam: planejamento, jornada de trabalho, números de alunos por sala, métodos, recursos didáticos e concepção de avaliação. Cada



eixo aqui elencado corresponde a um conjunto de questões que cada professor respondeu reportando-se a sua prática como docente.

Quando inquiridos sobre quando e como é realizado o planejamento de sua disciplina bem como, as seleções do conteúdo programático a ser direcionado aos alunos as concepções variam desde ao que é fixo para todos no departamento até ao conjunto de professores que constroem em reunião de grupo em seu departamento o plano da disciplina para o semestre.

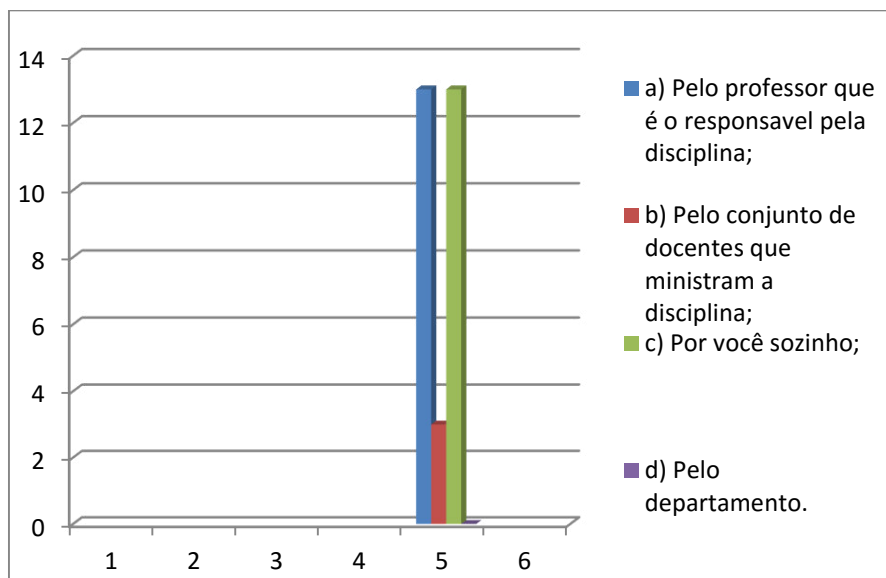
Sendo assim, é importante deixar claro, que as respostas foram dirigidas apenas aos professores efetivos que lecionam nos cursos de licenciatura, portanto, foi possível abranger os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, História, Geografia, Artes Visuais, Ciências Sociais, Música e Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Vejamos o que os dados nos indicam sobre como é realizado o planejamento de ensino para os cursos de licenciatura na UFU:





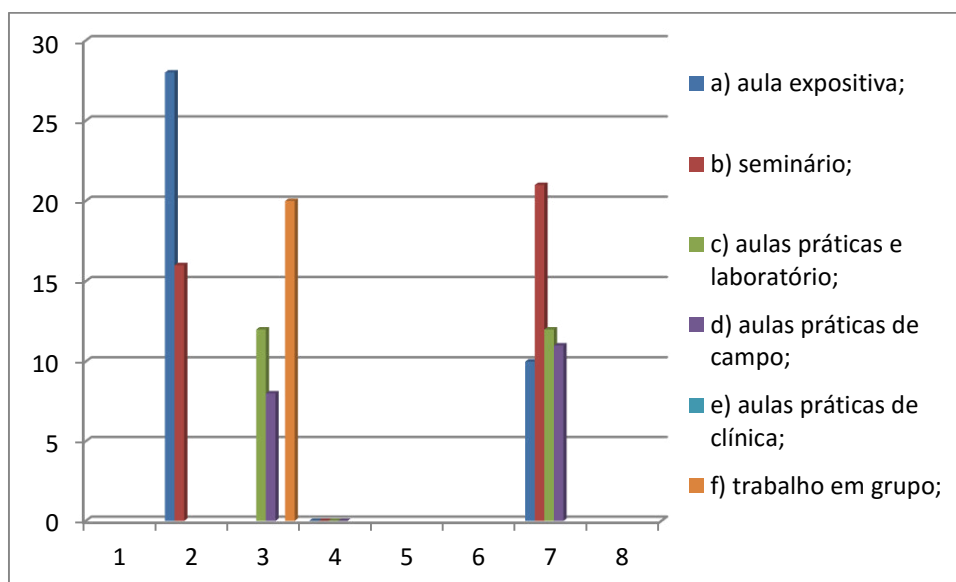
**Figura 1:** Como é realizado o planejamento da disciplina que você leciona.



Na medida em que, cada professor, problematizou sobre a sua realidade, foi possível apreender que muitos em sua maioria, sentem-se sozinhos nessa tarefa de planejar, 50% dos docentes demonstram que a realização é feita pelo professor que é o responsável pela disciplina e outros 50% por ele mesmo sozinho conforme sinaliza o gráfico no item a) e c), aproximadamente 13 respondentes optaram pelo item a) e c). Foram apenas 3 respondentes que explicitaram a prática de planejar em conjunto por meio dos docentes que ministram a disciplina, haja vista a importância dessa prática para o exercício da docência, no entanto, existe a autonomia desse professor para escolher os conteúdos mais adequados para o semestre. Por outro lado, denota-se, por sua vez, a carência de envolvimento da classe docente em comunicar seus anseios didático-pedagógicos antes mesmo de inserir o conteúdo aos alunos, aos seus futuros professores com mais cautela e aplicabilidade ao interesse da profissão docente.



**Figura 2:** Quais os métodos de ensino que utiliza com maior frequência.



**Figura 3:** Assinale os recursos didáticos que você utiliza com maior frequência.

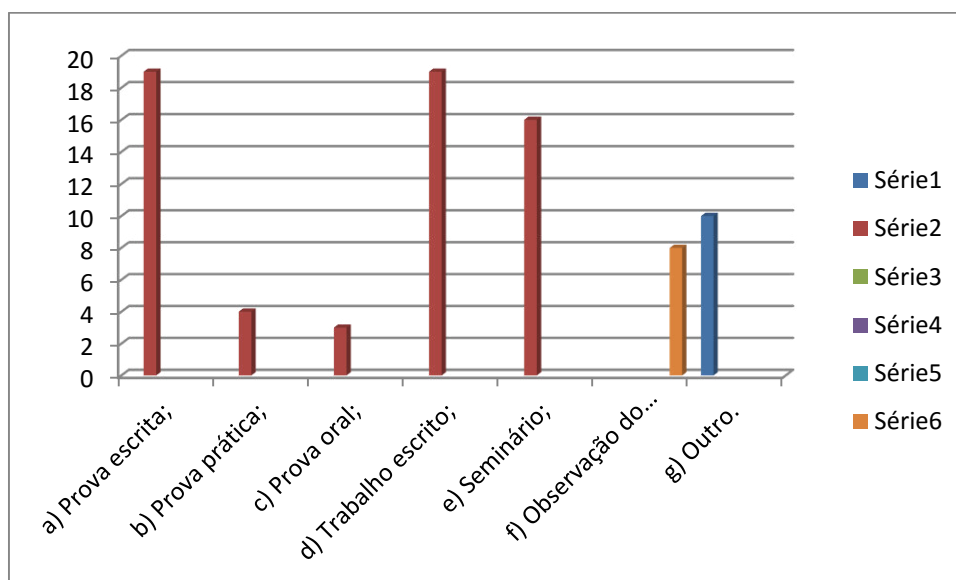


Sendo assim, identifica-se a predominância de metodologia de aulas expositivas no exercício da docência universitária nos cursos de licenciatura da UFU, de um lado, os



dados demonstram o esforço dos docentes em diversificar os métodos através da adesão aos seminários e o trabalho em grupo, por outro lado, o uso dos recursos didáticos tradicionais evidenciado pelo ‘quadro negro’ é o mais utilizado depois do projetor de slides, filmes, situações reais, fotos e gravuras. Os professores em sua maioria têm demonstrado abertura para a inovação em seus recursos didáticos em sala de aula. Com relação ao aspecto da avaliação da aprendizagem temos que:

**Figura 4:** Assinale os instrumentos de avaliação da aprendizagem que você utiliza com maior frequência.



Sem dúvida, foi possível reconhecer a necessidade de estabelecer uma relação de aprendizagem de estudo e reflexão de maneira interdependentes e inseparáveis sobretudo das situações cotidianas do aluno e de suas relações sociais, o que possibilita, por sua vez, a construção de conceitos chaves relacionadas ao exercício da indagação no decorrer da aprendizagem.

Embora, tenhamos ressaltado a natureza do trabalho pedagógico de construção da consciência política, a relevância de tal prática ainda não têm se materializado em nossas vivências da prática docente cotidiana, conforme os dados demonstram o trabalho de ensinar sobre formar professores deve partir de situações reais e além disso, pressupõe perseverança, intersubjetividade, apoio coletivo e cooperação. Em síntese, implica a busca cada vez mais rigorosa de possibilidades de realização, *implica um esforço de*



*coerência e lucidez em relação à ação, num esforço de investigação em busca da melhoria na própria prática, expectativa essa que move o profissional no sentido de escolher mudar ou superar um estado de coisas que não lhe satisfaz.* (GIOVANNI 2005, p.51)

#### 4.Considerações finais

O papel da docência universitária consiste em primeiro lugar, trazer a possibilidade de contextualização da conjuntura social o que proporciona ao aluno a capacidade de reflexão crítica de sua identidade profissional. O debate teórico em torno da profissionalização da docência em primeiro lugar necessita dessa ênfase entre: 1) até que ponto o trabalho docente está sendo *desprofissionalizado*? e 2) até que ponto o trabalho docente está sendo *proletarizado*?. São duas reflexões que levam ao mesmo objetivo conjuntural, mas que possuem argumentações teóricas diferentes.

A desprofissionalização da docência consiste em não disponibilizar no exercício da atividade docente o aprofundamento das questões crítico-reflexivas do que é o mercado de trabalho. Não há o incentivo no exercício da sua profissão, evita-se a qualquer momento a implementação de reformas mediante uma ação orientada e educativa de ampla responsabilidade com ao amparo da gestão do ensino em problematizar a qualidade do trabalho em si, na execução da tarefa, na aplicação do método, na atividade de pensamento, na ação-reflexão-ação e na capacidade de ordenação do conteúdo e no planejamento do ensino.

A proletarianização da docência consiste em reconhecer a permanente alienação do e no trabalho e após detectar a contradição existente no modo capitalista de produção e caracterizar os seus impactos no interior das instituições educativas e no exercício da atividade docente. Neste contexto, a implementação de reformas educativas advindas da reflexão político-social transforma-se em argumento, justificativa e plano de ação teórico-prático para a implementação de reformas do ensino com ampla divulgação dos resultados qualitativos evitando-se assim os reducionismos pedagógicos e esclarecendo para o futuro professor os percalços da profissão no âmbito da sua formação.



São dois enfoques que possibilitam para o exercício da docência a instrumentalização e o desenvolvimento de uma nova postura analítica para a pesquisa em educação e que concede a possibilidade de cogitar melhorias para as condições de trabalho docente devido à relevância conceitual e posteriormente devido à elucidação de um panorama educacional brasileiro distante de preconceitos e de práticas investigativas isoladas. No bojo das considerações destaco a importância da reflexão do fenômeno político-econômico da *reestruturação do capitalismo* que introduziu para o modo de produção do capitalismo, para a força de produção, para as bases materiais do capital, novas relações de trabalho, nova divisão do trabalho, nova fragmentação do trabalho, nova racionalização do trabalho, de parcelarização do trabalho, nova rotinização do trabalho, ou seja, um novo projeto educacional e uma nova gestão de/para o trabalho docente.

O permanente e constante retorno ao papel da docência universitária teve a intenção de funcionalizar o exercício da docência e disponibilizar de elementos de problematização para uma nova identidade docente, que pode ser de sistematização conceitual do que é trabalho. A ênfase prioriza um trabalho mais integrado, humanizado, criativo, significativo e produtivo para o docente. A importância de conceituar o significado do trabalho possibilita a reflexão dos meios de produção, pois fora dessa reflexão ele torna-se totalmente sem significado para o trabalhador (professor) que começa a não se reconhecer no exercício do seu ofício. A atividade laboral sem significado intelectual de capacitação de reflexão crítica é em si embrutecedora. O exercício da docência aqui delineado aponta para a grande necessidade de se repensar a postura e a prática do ser docente no que tange ao planejar em conjunto, avaliar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e no viabilizar melhores condições didático-pedagógicas de interlocução com o meio ambiente físico-estrutural e o aluno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Ana E. S. Trabalho docente e proletarização. In: *Revista histedbr online*. Campinas, n. 36, p.25-37, dez, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho: As múltiplas formas de degradação do trabalho, In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, p. 19-34, 2008.



APPLE, Michael W. Relações de trabalho e gênero e modificações no processo de trabalho. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (60), p.3-14, fev, 1987.

ARROYO, Miguel. Pedagogia das relações de trabalho. In: *Revista Trabalho e educação*, Belo Horizonte, n. 2, ago./dez. 1997 (p.61-67).

BITTAR, M; JUNIOR, A.F. Proletarização de professores. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. BH:UFMG/FE, 2010. (cd rom)

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (org). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75) (p.45-59)

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução: Daniel Bueno. Apresentação de Paulo Freire, prefácio de Peter McLaren. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (org). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75)

SILVA, Rita de Cassia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (org). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75)

NOVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, Antonio.(org) *Profissão professor*. 2ª edição. Porto Editora. Portugal, 1999, (p.13-34)

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. . In: NOVOA, Antonio.(org) *Profissão professor*. 2ª edição. Porto Editora. Portugal, 1999, (p.63-92)

PREVITALI, Fabiane S; FAGIANI, Cilson C. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. In: In: *Cadernos EBAPE.BR* , v.12, n.4, artigo 1, Rio de Janeiro, out./dez, p. 756-769, 2014.



GARCIA, Maria M. A. & HYPOLITO, Alvaro M. & VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

HARVEY, David. A geografia disso tudo (cap 6). In: HARVEY, David. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: *Capitalismo, trabalho e educação*. (17p), 2002. (impresso)

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Revista Cuadernos de Pedagogia*. n. 286, p.1-15, dez.1999.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol.25, n. 89, P. 1127-1144, set/dez, 2004.