

Diva Silva (org)

A

docência

NO ENSINO SUPERIOR

em discussão



DIVA SILVA

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
EM DISCUSSÃO**

1º Edição

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018





Copyright © by autor, 2018.

A93 – Silva, Diva (Org.). A docência do ensino superior em discussão.
Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN: 978-85-53111-22-0

DOI: 10.29388/978-85-53111-22-0-0

1. Educação 2. Docência 3. Ensino Superior. I. Diva Silva. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 378.81

Revisão – Pabline Queiroz Santos – Lurdes Lucena

Diagramação – Matheus Bonatti

Arte Capa – Cristiane Pitanga

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

Ciências Sociais 300



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St.Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Apresentação	9
A gente se faz educador: o estágio em docência Diva Souza Silva DOI – 10.29388/978-85-53111-22-0-0-f.15-28	15
Possibilidades da docência no ensino superior: uma perspectiva da área de humanas Rafaella Buso Santos – Débora Costa Nunes Lopes – Diva Souza Silva DOI – 10.29388/978-85-53111-22-0-0-f.29-46	29
O estágio em docência como oportunidade de vivenciar a sala de aula: um olhar da área de exatas Débora Costa Nunes Lopes – Rafaella Buso Santos – Diva Souza Silva DOI – 10.29388/978-85-53111-22-0-0-f.47-60	47
A área de ciências exatas na perspectiva da docência universitária: uma análise do ensino de engenharia civil Luiz Antônio Lobo de Abreu – Diva Souza Silva DOI – 10.29388/978-85-53111-22-0-0-f.61-76	61
Dormem os docentes e acordam os pesquisadores? Maria Amélia de Castro Cotta DOI – 10.29388/978-85-53111-22-0-0-f.77-100	77

Docência compartilhada e integração ensino-serviço-comunidade na formação médica	101
Maria Gabriela Parenti Bicalho – Maria Socorro de Me- nezes – Lélia Cápua Nunes – Paulo Roberto Rodrigues Bicalho	
DOI – 10.29388/978-85-53111-22-0-0-f.101-116	
Docência no ensino superior a distância: per- cepções de docentes e discentes do curso de pe- dagogia da Universidade Federal de Santa Maria	117
Andréa Forgiarini Cecchin – Vanessa dos Santos No- gueira	
DOI – 10.29388/978-85-53111-22-0-0-f.117-140	
Práticas de avaliação no ensino superior: ele- mentos para discussão sobre a avaliação forma- tiva	141
Natália Luiza da Silva – Olenir Maria Mendes	
DOI – 10.29388/978-85-53111-22-0-0-f.141-162	
As contradições da identidade docente frente à sociedade capitalista globalizada	163
Jane Maria dos Santos Reis – Cinval Filho dos Reis – Adailton Borges de Oliveira	
DOI – 10.29388/978-85-53111-22-0-0-f.163-180	
Curriculum dos Autores	181

APRESENTAÇÃO

O livro “Docência no Ensino Superior em Discussão” nasce, originalmente, do desenvolvimento de uma pesquisa financiada pela FAPEMIG sobre a “Docência na Educação Superior: interlocuções com a pós-graduação stricto-sensu”, que teve por objeto central de estudo o estágio docente realizado por pós-graduandos em três áreas de conhecimento vinculadas à pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tal estudo nos levou a um aprofundamento sobre a docência no ensino superior e a necessidade de interlocução, com outros olhares, sobre essa experiência.

Nesse sentido, colegas de outras instituições foram convidados a apresentar seus estudos e reflexões sobre a docência universitária e suas complexidades. A primeira parte comprehende o enfoque da pesquisa. A partir do quinto capítulo outras experiências e reflexões serão compartilhadas.

“A gente se faz educador – o estágio em docência”, Diva Silva anuncia que investigar sobre a docência no ensino superior é sempre um desafio. Primeiro porque pode parecer que é algo dado, ou seja, a pessoa se torna professor/a por domínio de um determinado saber e, se está no ensino superior, deve ter a competência para tal. Em seguida vem a própria vivência do/a docente no ensino superior e o ‘descortinar’ de uma prática pouco debatida e cheia de percalços, pois ter domínio de uma determinada área do saber não é, necessariamente, garantia de saber ensinar sobre aquela área.

Em seguida, Rafaella Santos, Débora Lopes e Diva Silva descortinam a pesquisa realizada e evidenciam as **“Possibilidades da docência no Ensino Superior – uma perspectiva da área de Humanas”**. Uma ênfase é dada a área de Humanas, mas registram que a pesquisa mais ampla buscou realizar um diagnóstico a respeito de alguns programas de pós-graduação da UFU, na tentativa de compreender como o estágio docente é proposto e vivenciado neste espaço. Também perceber as contribuições na formação docente dos envolvidos, além de destacar e analisar as principais dificuldades enfrentadas ao desenvolve-

rem o estágio. Para esse momento, apresentam a aproximação de uma pós-graduanda na área de Ciências Humanas sobre as possibilidades do exercício da docência sob as lentes do estágio.

“O estágio em docência como oportunidade de vivenciar a sala de aula: um olhar da área de Exatas” é o terceiro capítulo desenvolvido por Débora Lopes, Rafaella Santos e Diva Silva que apresenta trechos da pesquisa intitulada “Docência na Educação Superior: interlocuções com a pós-graduação stricto sensu”, com enfoque para o olhar de uma pós-graduanda da área de exatas. O objetivo foi realizar um diagnóstico das possíveis contribuições do estágio em docência para a formação do pós-graduando com relação à dimensão didático-pedagógica. Os resultados em relação à área de exatas, a partir das lentes de um sujeito, apontam que o estágio em docência se constitui, por vezes, como primeiro contato com a sala de aula.

Ainda na perspectiva da área de Exatas, Luiz Abreu e Diva Silva apresentam uma reflexão sobre **“A área de ciências exatas na perspectiva da docência universitária: uma análise do ensino de engenharia”**. A necessidade de formação para a docência é um fato, mesmo que alguns não declarem abertamente a opção docente, pesquisas como a de Laudares (2010) constatam que muitos engenheiros passaram a atuar como docentes sem nenhuma formação para o ingresso no magistério. Uma possibilidade é o estágio docente durante a pós-graduação e, no acompanhamento da pesquisa realizada, verificou-se que a experiência do estágio ainda é incipiente e é um pequeno movimento em relação à docência, carecendo muito mais de inserção na área para que produza minimamente um saber relacionado a essa ação.

Após o enfoque inicial da pesquisa realizada sobre o estágio em docência na pós-graduação, os capítulos que se seguem apontam a discussão sobre a docência universitária em angulações diferentes e ricas, propondo a discussão e reflexão necessária para essa ação.

Maria Amélia Cotta em **“Dormem os docentes e acordam os pesquisadores”** propõe discutir sobre a docência universitária no contexto das instituições de ensino superior, a partir da experiência da autora, com o objetivo de provocar reflexões

sobre a atividade de ensino trazendo três questões para o diálogo: a) a expansão do ensino superior e a diversidade nas Universidades; b) o avanço e a sofisticação das tecnologias da informação e comunicação, o conhecimento e à docência; e c) a Educação a distância e à Docência. Problematiza a formação dos professores universitários, o status da docência nas instituições do ensino superior e a construção identitária do professor. Os docentes dormirão, para acordarem os pesquisadores, em decorrência de uma política que enfatiza a condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e a qualidade docente concentrando-se na produção acadêmica. O ensino e a pesquisa passam a ser atividades concorrentes, comprometendo assim a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

“Docência compartilhada e integração ensino-serviço-comunidade na formação médica” é o capítulo desenvolvido por Maria Gabriela Bicalho, Maria Socorro de Menezes, Lélia Nunes e Paulo Bicalho. Os autores abordam o contexto da integração ensino-serviço na formação médica e apontam que a docência passa a ser exercida também pelos profissionais dos serviços de saúde, sendo, portanto, compartilhada entre ensino e serviço. As realidades da academia e dos cenários da prática são assim assumidas como espaços formadores que abrigam à docência exercida por diferentes profissionais e de formas diversas. Para discutir a docência compartilhada no contexto da formação médica, este trabalho adota como referencial teórico a discussão das lógicas do ensino e da formação proposta por Bernard Charlot (CHARLOT, 2007), e analisa as experiências vivenciadas pelos estudantes na disciplina Psicologia Médica, do curso de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora – campus Governador Valadares.

Andréa Cecchin e Vanessa Nogueira discorrem sobre a **“Docência no Ensino Superior a Distância: percepções de docentes e discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria”**. As autoras apontam que pretendem oferecer uma reflexão acerca da constituição da docência no Ensino Superior a Distância e seus desdobramentos a partir das vozes de professores, professores-tutores e estudantes. O presente estudo faz parte de uma investigação desenvolvida

pelo Grupo de Pesquisa Interface – Grupo de Estudos sobre Educação, Tecnologias e Sociedade. Tem por objetivo verificar que relações se podem estabelecer entre a proposta curricular, a gestão administrativo-pedagógica e as demandas do mercado para o profissional egresso do Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Práticas de avaliação no ensino superior: elementos para discussão sobre a avaliação formativa é o capítulo desenvolvido por Natália Silva e Olenir Mendes. As autoras abordam dados de pesquisa de mestrado realizada em uma universidade pública federal do interior de Minas Gerais sobre a avaliação formativa no ensino de graduação. “Ao mesmo tempo que re-tratam alguns dos resultados da pesquisa, justificam, a nosso ver, a necessidade de se ampliar a discussão acerca da temática, de modo que professores (as) e estudantes universitários possam refletir de modo crítico sobre suas práticas, em especial as de avaliação. E é desse tema que vamos tratar neste capítulo. Aqui, nosso objetivo não será o de construir um ensaio teórico. Ao invés disso, buscaremos abordar os aspectos teóricos a partir da reflexão sobre algumas práticas.”

Concluindo a obra, Jane Reis, Cinval Reis e Adailton Oliveira discutem “**As contradições da identidade docente frente à sociedade capitalista globalizada**”. Os autores evidenciam que “o presente estudo objetiva problematizar a identidade docente no contexto do modo de produção capitalista e na era da globalização. Trata-se de um debate crítico que vem discutir sobre o papel social do docente e sua respectiva identidade no contexto das relações sociais capitalistas, marcado por profundas contradições e configurado pelo processo de mundialização do capital. Para isso foi necessário pensar a identidade docente na lógica do capital, discutir sobre a dicotomização das categorias trabalho e educação, para, por fim, abordar a importância da consciência de classe para a identidade do professor. O materialismo histórico dialético conferiu embasamento metodológico, epistemológico e ontológico para a análise aqui desenvolvida, juntamente com a realização de pesquisa bibliográfica centrada na temática “Trabalho e Educação”. Trata-se, portanto, de uma discussão essencial para o entendimento da precariedade

que assola cada vez mais a identidade docente, na tentativa de pensar para além dessas questões, na própria possibilidade de superá-las.”

Esse é o nosso convite a você! Discutir a Docência no Ensino Superior a partir das diferentes perspectivas apresentadas. Através de lentes baseadas numa concepção crítica, é possível trilhar caminhos que podem possibilitar reflexões e mudanças no cotidiano do exercício docente.

A GENTE SE FAZ EDUCADOR: O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

Diva Souza Silva¹

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marca do para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

PAULO FREIRE

Investigar sobre a docência no ensino superior é sempre um desafio. Primeiro porque pode parecer que é algo dado, ou seja, a pessoa se torna professor/a por domínio de um determinado saber e, se está no ensino superior, deve ter a competência para tal. Em seguida, vem a própria vivência do/a docente no ensino superior e o ‘descortinar’ de uma prática pouco debatida e cheia de percalços, pois ter domínio de uma determinada área do saber não é, necessariamente, garantia de saber ensinar sobre aquela área. São esses e outros desafios que se colocaram à nossa frente diante da presente pesquisa.

A temática central se concentrou na investigação sobre a “Docência na Educação Superior: interlocuções com a pós-graduação *stricto-sensu*”². Elegeu-se por objeto o estágio docente realizado por mestrandos e/ou doutorandos, bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em seus respectivos programas de pós-graduação na Universidade Federal de Uberlândia.

Inicialmente a intenção era abranger um maior número de programas de pós-graduação (PPGs) da instituição, entretanto para uma pesquisa mais de ordem qualitativa e de com-

¹ Doutora em Educação; Professora adjunta na Faculdade de Educação - FACES/UFU. diva@ufu.br

² Agradecemos à FAPEMIG como instituição que forneceu apoio financeiro para a execução da pesquisa. Também ao CNPq/UFU no financiamento de bolsista.

preensão da vivência desses estágios, delimitou-se por concentrar-se em três grandes áreas de conhecimento, a saber: área de Humanas, Exatas e Biológicas. O trâmite envolveu as devidas autorizações da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação para aproximação das coordenações dos programas e, em seguida, os próprios programas e o convite à participação da pesquisa. Todas as etapas atendendo e respeitando os procedimentos éticos de pesquisa.

Por adesão, alguns programas aceitaram e outros não responderam, mesmo diante de inúmeras tentativas. Decidiu-se permanecer com as áreas que aceitaram e partimos para o contato com os pós-graduandos com o convite direto à participação. As áreas de Humanas e Exatas se envolveram na pesquisa e três pós-graduandas tiveram uma imersão para as etapas de desenvolvimento.

Nesse capítulo, evidenciamos a experiência da investigação em relação à uma mestrande da área de Ciências Humanas e suas aproximações e angústias com a possibilidade do exercício da docência no ensino superior. Um dos objetivos evidenciados foi compreender a experiência do estágio na pós-graduação, desde a proposta até o desenvolvimento das atividades.

O Estágio em Docência e a Educação Superior

A Portaria No. 76, de 14 de abril de 2010, publicada pela CAPES definiu o Estágio de Docência e a forma de desenvolvimento devendo ser regulamentada em cada IES. Seu Art. 18 cita que “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”.

Nesse sentido, a Universidade Federal de Uberlândia se estruturou e regulamentou o estágio em seus programas de pós-graduação distribuindo em Estágio de Docência na Graduação I e Estágio de Docência na Graduação II com carga horária de quinze horas e trinta horas respectivamente. Em Resolução própria afirma que o aluno pós-graduando terá a oportunidade de

atuar em conjunto com o professor da disciplina, mas que “As responsabilidades acadêmicas e administrativas, assim como a elaboração do programa de curso e a avaliação da disciplina a ser ministrada nos cursos de graduação, devem ficar a cargo única e exclusivamente do professor [...].” (UFU, Resolução No. 01/2000).

Cada Programa de Pós-graduação se organiza de forma peculiar, atendendo as resoluções, mas não padronizando formas de lidarem com o estágio em docência. Com isso não há padronização nos programas e nem sequer entre docentes. Por um lado, isso respeita a diversidade acadêmica na universidade, por outro pode suscitar abordagens díspares dentro de um mesmo objeto.

Vivenciar a docência universitária é algo que cada vez mais pessoas tem tido a possibilidade, diante da expansão universitária. Muitas dessas tendo a primeira experiência de docência, pois advém da trajetória de graduação, mestrado, doutorado, concurso e se tornam professores. É um fato que precisa ser conhecido e trabalhado para que haja uma formação continuada que discuta essa docência e seu desenvolvimento na universidade.

Pimenta (2006) afirma 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.

A Trajetória da Pós-Graduanda e o Estágio em Docência

Chamar-lhe-emos de Elise, nome fictício, para resguardar sua identidade. Elise é oriunda do curso de Pedagogia, professora na educação básica e faz o mestrado na área de Educação. O prosseguimento dos estudos sempre foi seu interesse, mas não imaginava que a sequência poderia acontecer da maneira tão rápida como tem sido. A qualificação será reconhecida em seu campo de trabalho, na educação básica, ao conferir acréscimo financeiro, mas seu objetivo é se preparar mais ainda e, quem sabe, chegar à docência universitária.

No desenvolvimento do mestrado muitas possibilidades circulam o imaginário da pós-graduanda, dentre elas a busca pela identidade docente, principalmente com a perspectiva futura de formar outros docentes. Este era um dos pensamentos que movia Elise, ou seja, conhecer mais, ter contato com a sala de aula da graduação, mas num outro ponto de vista, como docente. Esse olhar muda, pois boa parte da vivência até chegarmos à pós-graduação é do lugar da discência, entretanto essa trajetória tem mais significado, pois se reconhece a via de mão dupla que movimenta a relação de formação.

De acordo com Melo e Naves (2014)

Em relação à identidade profissional é interessante buscarmos a etimologia das palavras identidade e docente que têm origem na língua latina. Do latim *identitas*, 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. (p.172)

Essa busca faz parte da constituição docente; os primeiros contatos são essenciais para definição do repertório que está por vir. Essa relação se dá em grupo, coletivamente, pois segundo Freire (1996) “não há docência sem discância”, o que podemos afirmar que o desenvolvimento da docência diz respeito diretamente a uma relação com a discância, envolta em saberes e culturas em um ambiente social.

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que permitirá transmitir a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio docente, assim como a adaptação deste ao ambiente social em que realiza sua atividade docente. Essa adaptação pode ser fácil quando o ambiente sociocultural coincide com as características do docente principiante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando ele precisa integrar-se a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.133)

Não é uma tarefa fácil e nem um “dom” como alguns afirmam. É uma profissão e precisa ser desenvolvida a partir dessa perspectiva. Os cenários podem contribuir, mas não são condição única.

O mestrado é desenvolvido em dois anos e o primeiro deles acontece de forma rápida, pois são concentradas as disciplinas com créditos obrigatórios e optativos e, ao mesmo tempo o desenho do projeto de pesquisa em seu desenvolvimento. Elise se dedicou a investigar desafios docentes na educação básica, lócus de sua vivência profissional naquele momento e, ao mesmo tempo, o desejo de que suas ações pudessem ser melhor qualificadas e refletidas. Nessa perspectiva, via que vivenciar as trilhas de uma pesquisa poderia capacitá-la a compreender como se dá essa atividade no olhar do docente universitário, aquele que assume a graduação, no caso, na formação de professores, e que tem um diálogo próximo com a educação básica, no compromisso por uma educação de qualidade.

Sua orientadora era imbuída desses sentidos, pois viera da vivência docente da educação básica, antes de se assumir na docência universitária, e, para Elise, era uma inspiração. Nesse contexto chega o momento de se envolver com o estágio em docência, como uma exigência da CAPES, e, ao mesmo tempo de poder se aproximar das salas de aula da graduação na condição de docente em treinamento.

Processo metodológico e dados em discussão

A pesquisa foi desenvolvida ao longo de dois anos e orientada por princípios metodológicos que dialogavam diretamente com o objeto de investigação. Compreender o estágio em docência vivenciado por pós-graduandos colocava as pesquisadoras em um compromisso de enxergar o processo de pesquisa para além do momento em que se envolvia com os sujeitos e os dados que ali emergiam.

Reconhecer os sujeitos de diferentes áreas de conhecimento no momento de estágio em docência no ensino superior, coloca a todos os envolvidos em cenários de pesquisa e diante do desafio de ter episódios da prática profissional evidenciados.

Compreender esse objeto de investigação nos aproximou da abordagem qualitativa de pesquisa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), que Ludke e André (s.d) desdobraram em afirmações como:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos, sendo que o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (s.p)

Nesse sentido algumas etapas foram elaboradas para que permitissem uma melhor apreensão do processo de investigação e com a maior riqueza possível de dados. Inicialmente um diagnóstico sobre o estágio em docência e como se estrutura nos programas de pós-graduação estudados na IES. Em seguida, como é o planejamento para que os pós-graduandos possam desenvolver esse estágio. Através de pesquisa documental, muitas dessas questões foram respondidas e outras nos levariam a outros instrumentos para que pudéssemos ouvir das pós-graduandas suas experiências. E assim aconteceu com Elise, que no programa de pós da área de humanas, se organizou para desenvolver sua experiência docente.

Entrevistas narrativas e observações de aulas foram fundamentais para compreensão do objeto de investigação. Além disso, no desenvolvimento da pesquisa vimos como necessidade acrescentar mais um procedimento o qual intitulamos de *Encontros Formativos*³ (utilizando textos-base), na busca de nos aproximar das pós-graduandas e aproximá-las umas com as outras, visando a troca de saberes sobre o estágio em docência e até mesmo a própria docência, além de analisar seus conhecimentos prévios sobre o contato docente-discente existente.

Conhecer sobre o estágio em docência foi uma curiosidade da pós-graduanda Elise e, a professora orientadora foi quem passou, por e-mail, as informações para desenvolver o estágio. Não foi algo explicitado pelo programa, mas tinha indicativos de outras colegas que precisaria fazer um relatório ao final. A vivência do estágio teve início em reunião com a orientadora e as idas à sala de aula sempre acompanhadas por ela.

Como parte da entrevista narrativa, Elise respondeu algumas questões geradas durante a conversa e narrou sua aproximação com o estágio em docência e suas expectativas. Quando questionada sobre suas impressões sobre o exercício da docência na graduação, ela comentou:

³ Consideramos encontros formativos um procedimento próximo ao de grupo focal aonde as pós-graduandas, por adesão, participaram da pesquisa e da formação. O objetivo era que estudássemos melhor o objeto central da “Docência no Ensino Superior” e tal ação viesse a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa e maior aproximação das pós-graduandas com a temática.

[...] na graduação eu fico muito apreensiva porque eu sou muito nova, então geralmente lá tem algumas da mesma idade que eu tenho [...] eu, como mestrandra, eles não me veem como uma professora formadora de professores, é muito difícil, né. E aí eu acho que isso é um fator que interfere.

Ela (professora) manda o projeto antes para eu poder ler os projetos deles, para eu poder ajudar a corrigir, ajudar a melhorar [...] esses dias eu entreguei uma dissertação, eu enviei por e-mail [...] eu acho que eles acharam muito bom a intenção.

Sua primeira aproximação da sala de aula foi um pouco delicada, pois coincidiu com o dia de retorno de uma prova que a turma havia feito e, como sempre, ser avaliado é ainda um tema que gera muita expectativa

Então falei [...] gente, não é possível, no meu primeiro dia [...] entrega de provas pra fazer. Primeiro dia, eu só vi eles ficando com a cara triste [...] (A profa.) [...] quem não estudou tirou nota ruim [...] e falou “não, a gente não pode ter dó, tá tudo no moodle, a gente trabalha no moodle, né?”

Eu sempre tive dificuldade de dar nota para os meus alunos [...] eu tenho muita dificuldade. Naquele momento [...] eu fui a culpada porque eu entreguei as notas. [...] quando a graduação é em Pedagogia a gente tem um olhar diferenciado para a avaliação, não é avaliação cognitiva, é uma avaliação formativa que você vai construindo, né [...] porque nota não é para se vingar do aluno.

Percebe-se que Elise, na vivência do estágio em docência, narrava episódios, demonstrava suas sensações em relação àquela prática e, ao mesmo tempo, refletia sobre a prática buscando referências teórico-conceituais que auxiliassem a entender e avaliar a própria situação. “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 38)

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir

dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (p.38 e 39)

Em relação ao planejamento de aulas e de atividades, Elise comentou que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/ Moodle) era o suporte central que a professora utilizava com a turma e ela também fazia parte do ambiente. Participava com o perfil de professora e podia postar alguns materiais para consulta da turma e mediava fóruns de discussão.

Ao ser questionada sobre o acompanhamento da professora orientadora em relação ao estágio em docência e na própria relação com a orientanda e com a turma, Elise comenta:

[...] o objetivo ali dela, do estágio, não é eu dar aula pra ela, né? [...]. É diferente, é vivenciar uma prática diferente. [...]. Já tinha um planejamento e um cronograma no moodle.
[...] a prática dela é diferente da de quando eu estudei [...] porque a proposta dela é construir junto. [...] eu acho isso muito bacana, construir e não só fazer um projeto de pesquisa para ficar guardado [...].

Isso é importante, pois percebe-se que a forma de orienta-

tação era, de fato, de acompanhar a mestrandona tarefa do estágio em docência e auxiliar na formação e não, simplesmente, deixa-la cumprir algo sem nenhum acompanhamento ou reflexão.

[...] 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. Para Behrens (2007) o desenvolvimento desse profissional relaciona-se ao paradigma da complexidade. Trata-se de uma concepção fundada em uma visão crítica, articulada, ampla e sistêmica que percebe a prática pedagógica como processo que se constitui pelo individual e pelo coletivo, ao longo da formação continuada e permanente, pelas revisões e renovações de práticas e conhecimentos, pelo saber, saber-fazer, ser e conviver. (MELO e NAVES, 2014, p.193)

A mobilização de saberes relativos à docência universitária é algo que sempre está em discussão. O que é necessário para o exercício docente? Existe um “saber docente”? Essas reflexões foram feitas em encontros formativos⁴ da pesquisa, dos quais Elise participou. Durante a entrevista narrativa, questões relativas a esses saberes foram feitos, tais como:

[...] quais os saberes que você tem percebido serem necessários ao professor? Quais características? Quais as qualidades do professor na graduação? O que você acha que o professor precisa ter para dar aula na graduação?

⁴ Consideramos encontros formativos um procedimento próximo ao de grupo focal aonde as pós-graduandas, por adesão, participaram da pesquisa e da formação. O objetivo era que estudássemos melhor o objeto central da “Docência no Ensino Superior” e tal ação viesse a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa e maior aproximação das pós-graduandas com a temática.

Elise respondeu:

Eu acho que o professor da graduação tem que admitir que ele não sabe tudo, a gente não sabe tudo e também responder ao aluno que você não sabe aquilo, que você pode pesquisar sobre aquilo. Tem uma bagagem muito assim, eu vejo muitos professores tem uma bagagem cultural muito densa, mas não tem uma prática [...] então eu acho que o professor está em constante aprendizado. [...] isso aí é Paulo Freire, né? Ao mesmo tempo em que você ensina você está aprendendo e aí é esse movimento. Acho que o saber docente, a práxis, tem que estar sempre indo e voltando e o homem aprende é desse jeito, não é? Ele aprende com a cultura, com o meio cultural, com a bagagem cultural que é a perspectiva lá do Vygotsky, né, que a gente só consegue aprender e passar pela consciência se a gente interage com o meio, fazer abstração daquilo que a gente está estudando.

Elise evoca saberes de sua formação e cita referencial que a auxilia em sua abordagem como Freire e Vygotsky. Isso é um indício de que a formação de Elise a capacita para uma docência amparada em reflexão teórica e sua aplicabilidade e vivência.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tronando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 1996, p. 76 e 77)

Sobre assumir uma sala de aula e lecionar no ensino superior, Elise foi perguntada sobre seus possíveis receios e ela comenta que:

Eu não tenho medo de dar aula, assim, [...] se passar o conteúdo antes não tenho medo, mas você tem uma responsabilidade com a turma, né? E eu sei, já fui aluna da graduação, tem caras e bocas se você não está indo bem [...]. Eu teria que estudar bastante aquilo ali, mas acho que o método, o método e a metodologia influenciam muito. [...] um dos métodos que acho mais bacana é a roda de conversa [...] fazer seminário eu acho ultrapassado.

Elise evidencia que além de saber o conteúdo, o método e a metodologia são fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, a forma de dar aula, de vivenciar a experiência de ensinar é essencial. Não é priorizar um em detrimento do outro, mas equilibrar as diferentes vertentes que estão presentes na docência universitária.

De acordo com Veiga (2004) “A unicidade da relação teoria-prática deve fazer parte da orientação dada em todo o processo de formação do professor [...]. Esse princípio procura assegurar à formação inicial uma sólida fundamentação nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico para o exercício profissional. [...] Desde a graduação eu pensava em fazer mestrado e doutorado [...] eu pensava que queria fazer para poder dar aula na universidade e agora vejo que é muito desafio [...]. (p. 98 e 99).

Desde a graduação eu pensava em fazer mestrado e doutorado [...] eu pensava que queria fazer para poder dar aula na universidade e agora vejo que é muito desafio [...].

Muitos são os saberes que constituem o “fazer docente” e eles se apresentaram para Elise como um desafio. Reconhecer esse desafio pode ser um momento rico de compreender a própria epistemologia da prática profissional e o que a envolve.

Tardif (2002) argumenta sobre a natureza dos saberes que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores. Afirma que o saber dos professores é profundamente social e destaca a relação entre os conhecimentos universitários e os saberes experenciais dos professores.

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (p.255)

É parte de um amálgama que se constitui nos diferentes saberes do desenvolvimento profissional docente e, para Elise, a experiência do estágio estava descortinando muitas possibilidades da docência que antes ela não imaginava que também estavam envolvidas nesse espaço.

Considerações

A pesquisa possibilitou empreender caminhos diferentes a partir das lentes de cada pós-graduanda envolvida, e no presente artigo, Elise, da área de Ciências Humanas, nos narrou e compartilhou seu olhar sobre essa experiência.

Pensar a docência no ensino superior é pensar sobre como estão sendo formados os mestrandos e doutorandos que estão iniciando suas carreiras na docência de forma quase que instantânea à sua formação stricto sensu, como alguns abordam em estudos da área “dormi aluno e acordei professor”.

Nosso compromisso com a pesquisa foi analisar, compreender e divulgar experiências como essas que possam subsidiar novas reflexões e compreensão desse campo tão vasto que é a docência universitária. Ao mesmo tempo, ampliarmos nosso compromisso com um desenvolvimento profissional sério e balizado por premissas histórico culturais que nos levem à compreensão dos sujeitos que somos e como nos tronamos professores.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. - 8. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. - (Série legislação; n. 102)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº. 76 de 14 de abril de 2010 – **Regulamento do Programa de Demanda Social**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

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

MELO, G. F.; NAVES, M. L. P. Desenvolvimento profissional de professores universitários: reflexões a partir de experiências formativas. In: Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, ano 19, n. 31, p.168-195, jul./dez., 2014. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI** | ISSN 1518-0743.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinar a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P.A. **Educação Superior**: Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA DA ÁREA DE HUMANAS

*Rafaella Buso Santos*¹

*Débora Costa Nunes Lopes*²

*Diva Souza Silva*³

O presente artigo trata da investigação sobre “Docência na Educação Superior: interlocuções com a pós-graduação *stricto-sensu*”⁴ e tem por objeto central de estudo, o estágio docente realizado por pós-graduandos em três áreas do conhecimento vinculadas à pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa mais ampla buscou realizar um diagnóstico a respeito destes programas, por adesão, na tentativa de compreender como o estágio é proposto e vivenciado neste espaço; perceber as contribuições do mesmo na formação docente dos envolvidos, além de destacar e analisar as principais dificuldades enfrentadas ao desenvolverem o estágio.

Para esse momento, trazemos a aproximação de uma pós-graduanda na área de Ciências Humanas sobre as possibilidades do exercício da docência sob as lentes do estágio. Utilizando da abordagem qualitativa como metodologia, a pesquisa empreendeu diversas etapas, dentre elas entrevistas semiestruturadas, e uma delas é discutida no presente artigo.

¹ Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Bolsista FAPEMIG em projeto de Iniciação Científica. rafaella_buso@hotmail.com

² Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Bolsista CNPq em projeto de Iniciação Científica. deboracnlopes@hotmail.com

³ Doutora em Educação; Professora adjunta na Faculdade de Educação - FACES da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. diva@ufu.br

⁴ Agradecemos à FAPEMIG como instituição que forneceu apoio financeiro para a execução da pesquisa. Também ao CNPq/UFU no financiamento de bolsista.

Por que o enfoque no estágio em docência no ensino superior?

A pesquisa aqui contemplada se intitula como “Docência na Educação Superior: interlocuções com a pós-graduação stricto-sensu” e possui como tema central “O Estágio Docência e a formação do professor universitário”. O tema se faz de grande importância já que se tem observado nos últimos anos, segundo MELO et. al. (2011), alguns desafios ligados a essa etapa de ensino, tanto no ingresso de estudantes para a pós-graduação (número de vagas ampliadas e, portanto, a criação de novos cursos que atendam essa expansão), quanto para professores aprovados em concursos – que chegam às universidades despreparados para lidar com a sala de aula e todo o processo que envolve a docência.

Considerando a universidade como um espaço de formação nas diferentes áreas de conhecimento e atuação, percebe-se que ela tem deixado a desejar na formação de professores que possam atuar nas diferentes modalidades de ensino e principalmente no Ensino Superior. Isso pode estar atrelado à concepção – equivocada – de que basta o saber técnico do indivíduo diplomado em determinada área de conhecimento que já se é possível realizar um bom trabalho docente.

Ao longo de sua formação, muitos docentes não vivenciam questões, discussões e reflexões referentes ao exercício da docência, por isso vê-se a necessidade da criação, nas universidades, de espaços que possibilitem tais discussões, reflexões e desafios da profissão. Que se busque melhor entendimento do sentido formativo dentro das instituições, para professores, de modo que desperte nestes o compromisso com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional dos estudantes.

É possível perceber que no imaginário social a universidade possui um caráter intelectual bastante voltado para a pesquisa, deixando em segundo plano a formação docente. Isso tem grande importância em nossa discussão quando se trata dos programas de pós-graduação, onde todos os egressos saem diplomados em suas áreas e também legitimados a lecionarem

no Ensino Superior, mas nem sempre estão “capacitados” para tal atividade.

Nessa perspectiva e com o objetivo de preparar o possível futuro docente para a sala de aula, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), instituiu no ano de 1999 a obrigatoriedade do Estágio Docência para seus bolsistas dos cursos de pós-graduação stricto-sensu. Considerando que as pesquisas sobre essa temática ainda são restritas, buscamos nessa investigação analisar o estágio em docência realizado por pós-graduandos vinculados a CAPES, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com enfoque em programas de áreas distintas com uma amostragem para análise dos sujeitos em formação e, não, necessariamente para quantificar, mas para descrever e analisar a formação do futuro professor.

O Estágio em Docência

Visto a obrigatoriedade da realização do Estágio em Docência ao longo da pós-graduação, para bolsistas da CAPES, interessante aqui expressar a **Portaria No. 76, de 14 de abril de 2010**, publicada por tal coordenação com o seguinte teor:

Art. 18. 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, obedecendo aos seguintes critérios:

I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio docência será transferida para o mestrado;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência poderá ser remunerado a

critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;

VI - compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

IX - havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;

X - a carga horária máxima do estágio docência será de 4 horas semanais. (DOU, PORTARIA No. 76, de 14 de abril de 2010).

Buscando analisar a implementação dessa portaria na Universidade Federal de Uberlândia, foi possível constatar que a mesma, sob a Resolução No. 01/2000 do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação, dispôs a regulamentação do Estágio de Docência na Graduação para alunos de Pós-Graduação stricto sensu da instituição; e a partir de então vem acompanhando a legislação e adaptando o que se faz necessário.

A Resolução No. 01/2000 trata em seus três primeiros artigos da criação de disciplinas como: "Estágio de Docência na Graduação I" e "Estágio de Docência na Graduação II" devendo assim, integrar os Currículos dos Programas de Pós-Graduação da Universidade. É válido ressaltar que, considerando tais disciplinas, os alunos de mestrado deveriam cursar a primeira com quinze horas aula, e os alunos de doutorado as duas disciplinas com quinze horas aula cada uma totalizando, portanto, trinta horas aula.

Além disso, artigos dispostos no anexo à Resolução, apresentam consigo as Normas Regulamentadoras do Estágio de Docência na Graduação, no Art.5º, por exemplo:

As responsabilidades acadêmicas e administrativas, assim como a elaboração do programa de curso e a avaliação da disciplina a ser ministrada nos cursos de graduação, devem ficar a cargo única e exclusivamente do professor que ministra a disciplina, devendo o aluno apenas ter a oportunidade de atuar em conjunto com o referido professor. (UFU, Resolução No. 01/2000).

Considerando as competências do professor ministrante da disciplina, é de extrema importância trazermos o que se refere ao aluno, para isso, citamos o Art.7º o qual versa sobre o dever do pós-graduando de elaborar um Plano de trabalho em conjunto com o orientador e com o professor da disciplina em que fará seu estágio na graduação, descrevendo as atividades a serem desenvolvidas e submeter para análise e aprovação do colegiado do programa. Além disso, temos como complemento à nossa discussão, o Art. 9º. de tal resolução, que não restringindo as atividades de estágio docente apenas a sala de aula, orienta que:

[...] o professor orientador poderá desenvolver com seu orientando no Estágio de Docência na graduação as seguintes atividades: planejamento do curso, preparação de aulas, atividades em sala de aula ou em laboratório, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo, organização de seminários temáticos e outros. (UFU, Resolução No. 01/2000).

Ainda assim podemos observar questões que nos fazem refletir. Dentre elas temos a premissa de que “os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança da sociedade” (Pimenta e Anastasiou, 2008, p.11). Compreende-se que a educação tem valor fundamental em qualquer sociedade, já que é um dos meios que propaga, divide e promove a troca de conhecimentos, vivências e experiências, trazendo assim possibilidades de um pensamento reflexivo e posicionado acerca

de diversos temas e assuntos, e consequentemente mudanças significativas no meio vivido.

Podemos analisar assim, a figura do professor como destaque central na educação, como o profissional que possibilitará todo o processo de transformação de cada aluno – seja ela positiva ou negativa. Pois é ele quem está em contato direto com as convivências, ânsias e a evolução da construção do conhecimento de cada educando.

Observamos, portanto, a importância e a necessidade do estágio em docência – em nosso caso na pós-graduação – pois é com o estágio que muitos professores que ainda não vivenciaram a sala de aula como tais profissionais, terão a oportunidade de perceber a importância e contribuição de seu trabalho no processo de transformação da sociedade, com um olhar mais atento e consciente tanto para o professor como para o aluno.

Além disso, Pimenta e Anastasiou (2008) apontam que a transformação só é possível a partir do momento que o professor tem consciência sobre a própria prática. O estágio em docência é mais um subsídio para a formação do docente enquanto um sujeito que reflete sobre suas ações e a ressonância na sociedade em que vive.

Processo Metodológico

Considerando a diversidade de enfoques que se tem para compreender o objeto de estudo e levando em conta que em uma pesquisa tudo tem potencial para contribuir com o conhecimento do objeto e a conclusão do que se busca, foi utilizada como metodologia a abordagem qualitativa, já que esta demanda ao pesquisador uma atitude indagativa, na qual “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1996, p. 98). Compreendendo que esta curiosidade deve ser epistemológica, buscando o rigor das análises, e não se contentando com o aparente e superficial, mas perseguindo, por meio da consciência crítica, os indícios e vestígios do objeto até alcançar

as respostas das questões problematizadas.

Na abordagem qualitativa, existe uma interação dinâmica “entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Em outras palavras, é possível empreender que esse tipo de metodologia se focaliza na qualidade das ocorrências e suas variáveis, não priorizando assim a quantidade de vezes que elas aparecem e se repetem.

Por essa compreensão, foram escolhidos, a princípio, três programas de pós-graduação que se inserem nas três grandes áreas: Exatas, Biomédicas e Humanas. A justificativa para tal escolha foi ao encontro com a possibilidade de contemplar diferentes áreas de conhecimento. Entretanto, por adesão, participaram da pesquisa macro programas vinculados à área de Exatas e Humanas.

Assim, levando em conta nosso objeto de estudo – o estágio docência no ensino superior – foi preciso que selecionássemos alunos da pós-graduação de cada programa, que fariam o estágio em questão. Diante disso, a escolha dos participantes de nossa pesquisa se deu conforme sua aproximação e/ou inserção na disciplina de Estágio de Docência/ou similar, por meio de dados coletados no primeiro momento da mesma. Um dos critérios foi a “adesão”, o aceite em participar da pesquisa. Isso se deu a partir do contato com a Pró-Reitoria de Pesquisa da instituição e com a tabulação de todos os programas por áreas. Em seguida, o contato com suas respectivas coordenações para apresentação da pesquisa e, posteriormente com os professores/orientadores e o/a/s mestrandos/as e doutorando/as. Conseguimos assim, a participação de uma bolsista CAPES do programa de Engenharia Civil, e duas bolsistas, também CAPES, do programa de Educação.

Considerando que a pesquisa se deu ao longo de dois anos (2014 a 2016), foram elaboradas algumas etapas que pudessem melhor orientar o trabalho, a saber: diagnóstico, preparação, revisão, aplicação dos instrumentos, observações de aulas e entrevistas, análise e relatório final. Além disso, no desenvolvimento da pesquisa vimos como necessidade acrescen-

tar mais um procedimento o qual intitulamos de *Encontros Formativos*⁵ (utilizando textos-base), na busca de nos aproximar das pós-graduandas e aproximar-lasumas com as outras, visando a troca de saberes sobre o estágio em docência e até mesmo a própria docência, além de analisar seus conhecimentos prévios sobre o contato docente-discente existente na trajetória de cada uma.

Breve Análise do Desenvolvimento da Pesquisa

Ponderando sobre as etapas descritas acima, é valido nos dedicarmos, mesmo que brevemente sobre o desenvolvimento da pesquisa ao que tange sua prática. Levantaremos aqui oportunidades e desafios que surgiram ao longo de nossos estudos.

O primeiro ponto a ser destacado diz respeito à Análise Documental. Ao realizar esta tarefa pudemos constatar que o Estágio de Docência I e II tem fichas aprovadas pelos respectivos programas de Pós-Graduação e atendem à Resolução da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU, entretanto não foi possível ter acesso à ficha da disciplina de Estágio de Docência, pois o que se apresenta é a Regulamentação Institucional geral, sendo que o próprio professor orientador é que organiza o desenvolvimento do Estágio com seus respectivos orientandos.

Outro ponto que nos chamou atenção foi que os alunos que se matricularam ou se matriculariam nas disciplinas de Estágio Docência I e/ou II eram, em sua maioria, bolsistas da CAPES, o fariam porque a mesma exigia em sua regulamentação tal carga horária. Além disso, foi possível perceber um grande desconhecimento por parte dos pós-graduandos, em geral, sobre o Estágio em Docência como um todo.

Tivemos também como um desafio, a participação de sujeitos voluntários para a pesquisa, por inúmeros motivos, den-

⁵ Consideramos encontros formativos um procedimento próximo ao de grupo focal aonde as pós-graduandas, por adesão, participaram da pesquisa e da formação. O objetivo era que estudássemos melhor o objeto central da “Docência no Ensino Superior” e tal ação viesse a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa e maior aproximação das pós-graduandas com a temática.

tre eles falta de tempo para participação e poucos bolsistas que ainda não haviam realizado tal disciplina. Entretanto, tivemos como ponto positivo a boa vontade e comprometimento de três voluntárias participantes, dentro de suas possibilidades.

Tendo como ponto de partida a boa recepção das pós-graduandas para com o projeto e também de suas necessidades de conhecer o processo que estavam por desenvolver, como a regulamentação do estágio em docência e de sua importância para formação e constituição do indivíduo enquanto futuro docente, é que se deu a aproximação entre sujeitos e pesquisadores.

Algumas outras possibilidades de interlocução para os encontros formativos emergiram, como a reflexão e discussão sobre os programas de pós-graduação stricto sensu considerando-os como espaço e oportunidade de formação docente. Vimos que os encontros formativos poderiam ser mensais e que seria um bom espaço para troca de experiências, vivências e conhecimentos, de modo a contribuir com a pesquisa e para a formação de cada uma das bolsistas em seus desejos de também serem futuras professoras universitárias.

Com o intuito de compreender a fundo como o objeto de estudo tem se configurado e é visto e vivido pelos pós-graduandos, elaboramos entrevistas semiestruturadas de modo que pudessem contemplar as diferentes visões.

Trazemos para este momento a experiência da pós-graduanda ligada à área de ciências humanas a qual realizava seu doutorado e tinha por objetivo à docência no ensino superior.

A Expectativa e a Aproximação da Doutoranda

Ao utilizar a entrevista semiestruturada como um instrumento de coleta de dados, assume-se questões orientadoras vistas como diretrizes, mas não irão engessar e ditar a forma como a entrevista deve ocorrer, elas não precisam ser feitas na ordem estabelecida e proporcionam flexibilidade, possibilitando assim a exploração de questões que possam surgir no decorrer da entrevista.

Gil (1999, p. 120) nos explica que neste tipo de entrevista,

“o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Foi com base nesta perspectiva que adotamos tal instrumento, dentre outros, para nos auxiliar de modo mais efetivo em nossa coleta de dados.

Para desenvolvimento da mesma, marcamos um dia e horário com a bolsista em questão, afim de que pudéssemos conversar melhor sobre o tema. Precisamos aqui ressaltar a importância da preservação da identidade do indivíduo ao longo da pesquisa.

Assim, desde o começo da pesquisa, quando convidamos as pós-graduandas a participarem conosco deste estudo, disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando do que se tratava nossa pesquisa, dos instrumentos a serem aplicados e do nosso compromisso em nos esforçar para preservar a identidade das mesmas. Considerando aqui a entrevistada, usaremos o nome fictício de Margarida.

Diante disso, antes de adentrarmos na entrevista semiestruturada propriamente dita, apresentemos brevemente nossa entrevistada⁶. Margarida é doutoranda em Educação – com idade entre 41 e 50 anos – e se considera de etnia branca. É graduada em Economia, no ano de 1996, por uma instituição pública. Hoje, aluna do programa de pós-graduação da UFU e bolsista do programa de doutorado da CAPES desde o ano de 2015. Ao que tange a experiência de ensino, a entrevistada em questão, atuou como tutora de cursos de Educação a Distância (EaD) por sete anos. Ao ser indagada – no momento de aproximação – sobre as principais contribuições do estágio em docência para a sua formação, Margarida nos disse que o mesmo ampliaria a visão acerca do processo ensino-aprendizagem e das especificidades da docência.

A entrevista semiestruturada⁷ teve início após uma pe-

⁶ Dados esses levantados inicialmente através de um questionário de aproximação dos sujeitos.

⁷ Realizada no período vespertino do dia 03 de dezembro de 2015. Contou com a presença de duas pesquisadoras e a entrevistada. Os equipamentos utilizados foram de áudio e vídeo, restritos às pesquisadoras e no período de realização da pesquisa.

quena conversa informal, uma ambientação afim de que deixasse a entrevistada mais à vontade para a conversa.

A participação dessa pós-graduanda na pesquisa e o destaque dessa experiência no presente artigo, vem ao encontro de considerarmos quais são realmente as demandas desses sujeitos em relação à docência, ou se esta acaba acontecendo “por acaso”.

Lançamos a primeira questão que se referia ao período em que Margarida realizaria o estágio docência e se ela já tinha conhecimento das regras do mesmo. Ela nos respondeu que o Estágio em Docência se aproximava porque ela havia procurado saber sobre o tempo certo de realizar e não queria deixar muito para o final do curso. Pretendia fazer o quanto antes, mas a matrícula só era liberada quando os pós-graduandos já tivessem cursado as disciplinas obrigatórias, o que ela já caminhava para concluir.

Um aspecto interessante e relevante da resposta da entrevistada diz respeito à divulgação do Estágio no programa ao qual se vincula e pudemos inferir que não há, de forma clara, uma explicação de como se configura essa disciplina por parte do programa. A orientação é que o bolsista deve entrar no site da faculdade e procurar por si mesmo as informações necessárias e a regulamentação do estágio. Uma vez tendo acessado o contato, seria com o/a orientador/a que organizaria o desenvolvimento do estágio.

Percebemos nessa fala, certa falha na divulgação e explanação sobre o estágio em docência e como realizá-lo. Questionamos quais seriam as possibilidades de contribuição do Estágio em Docência, como disciplina formativa do professor e a necessidade de os pós-graduandos a realizarem. A experiência em cursar o estágio deveria externar a importância de uma prática docente engajada com a transformação dos indivíduos conscientes de seu papel na sociedade.

Quando indagada sobre as expectativas para o Estágio em Docência, Margarida se mostrou bastante desesperançada, chegou a responder que o via mais como algo que devia ser cumprido por conta das horas. Nesse aspecto, demonstrou mais uma vez que, possivelmente, a falta de esclarecimento sobre a

necessidade e contribuição de tal disciplina, acarretava a visão de que o estágio se restringia apenas a cumprimento de carga horária. Mais que isso, muitos bolsistas estão nos programas de pós-graduação com a finalidade de se dedicarem apenas a pesquisa, não assumindo durante a formação a atenção devida à docência.

Na sequência da entrevista questionamos sobre o procedimento dos Encontros Formativos e pedimos que avaliasse também essa etapa. Segundo Margarida, os encontros abriram alguns horizontes com as possibilidades que vão além do espaço da sala de aula mesmo tal como são discutidas, através de textos e trocas de experiências vindas, principalmente, da orientadora do projeto.

Ainda considerando a fala da entrevistada, questionamos a mesma se sua postura perante a realização do estágio seria diferente, ou seja, se ela tinha por objetivo apreender conceitos da docência e considerá-la como possível exercício profissional, como havia declarado inicialmente na conversa preliminar. Ela nos disse que sim, que seu olhar se atentaria mais aos “bastidores”, ou seja, ao que está por trás da sala de aula e o desenvolvimento da mesma, como o estudo dos conteúdos, planejamento da aula com o estabelecimento de temas, objetivos, metodologias, recursos, organização do tempo, dentre outros. Ponderou que antes de nossos encontros formativos, acreditava que o estágio em docência se restringia apenas a vivência na sala de aula com a finalidade de cumprir carga horária.

A partir desta fala, verificamos que houve um avanço no pensamento da participante da pesquisa ao longo de nossos encontros, possibilitando um olhar reflexivo da mesma a respeito da importância e profundidade do estágio docência, já que conseguiu perceber que o trabalho do professor é muito mais profundo e complexo que ‘apenas’ estar em sala no momento de suas aulas.

Vemos como imprescindível o contato e experiência na sala de aula, considerando que ao se tornar docente, tal processo de valorização envolve, como já citado por Pimenta e Anastasiou (2008), a “[...] formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional.” (p.13).

Atentemo-nos aqui a formação identitária, já que esta abrange quatro conjuntos, sendo eles:

[...]1) conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) explicitação do sentido da existência humana individual. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.13).

Diante de tais ideias, podemos perceber que nossa entrevistada, através dos encontros formativos, pôde se atentar às questões para além da sala de aula, conforme Pimenta e Anastasiou (2008). Questões essas intimamente ligadas à necessidade do planejamento, com estabelecimento de objetivos, metodologias que se encaixem melhor na exploração dos conteúdos e outros saberes, despertando assim para a reflexão de que para ser um bom professor, agente transformador da realidade social, não basta apenas dominar conceitos e conteúdos. A docência consciente que visa a mudança social está muito além.

Ainda sobre as contribuições dos encontros formativos na constituição da formação de Margarida enquanto docente, objetivando seus pontos positivos e negativos, o que poderia ter mudado, pedimos à participante que falasse um pouco sobre os encontros formativos, enquanto subsídio para a sua formação. Margarida nos respondeu que achou os encontros muito legais, os textos estudados ajudaram-na bastante a abrir a mente e expandir as visões, já que a mesma não se encontra na área de Pedagogia, vendo assim muita utilidade no que discutiu e estudou conosco, pois pôde desmistificar algumas ideias que tinha e ampliar outras.

Quando indagada sobre a possibilidade de encontrar dificuldades na realização do estágio, nossa entrevistada nos respondeu que acreditava que não teria, já que possuía experiência em sala de aula, experiência essa adquirida na tutoria de cursos à distância. Enfatizou assim a importância das diferentes experiências de docência ao longo de nossa formação, de modo a

propiciar contato com possíveis campos de atuação.

Ao ser solicitada a falar um pouco sobre sua vivência na EaD, Margarida nos contou que trabalhava presencialmente, ministrava aulas para a graduação, e que já era uma experiência de contato com o aluno, pois a partir daí conseguiu ter ‘um jogo de cintura’, além de aprender a lidar com certos tipos de situações que nem sempre são debatidas nos espaços de formação de professores.

Margarida atuava como orientadora/tutora dos cursos de EaD, assim quando atuou na Faculdade de Gestão e Negócios, existiam momentos presenciais a cada trinta, quarenta dias (com visitas aos polos para ministrar aulas de revisões, aplicar provas e tirar dúvidas dos alunos) e momentos virtuais (realização de web conferências e conversas através de chats, etc.). Assim, considerando as circunstâncias e os recursos disponíveis, era preciso que os tutores procurassem ao máximo explorar todas as ferramentas que davam proximidade com o aluno.

Em um momento posterior a esse, em sua carreira, Margarida atuou em outra instituição como tutora presencial, com visitas aos polos duas vezes por semana, para ministrar aulas e revisar conteúdo. Diante disso, ela mesma concluiu que essas vivências enriqueceriam muito seu estágio e até mesmo suas vivências em sala, futuramente.

Ainda considerando o assunto retratado acima, questionamos nossa entrevistada se foi possível comparar alguma coisa de quando ela era tutora com o que estudamos, se conseguiu questionar a prática dentro dos encontros ou não. Margarida, relatou que esperava que houvesse mais trocas entre pós-graduandos, pois acredita que teria sido mais rico já que, cada uma viria com sua experiência e melhoraria a discussão, reflexão e revisão da ideia e atuação da prática docente. Entretanto, as trocas foram restritas, pois todas acreditavam que não tinham experiência para trocarem e isso não era verdadeiro.

Um ponto relevante na resposta dada pela entrevistada, diz respeito ao que mais ficou marcado a respeito dos estudos de textos. Um dos textos apontava que o que trazemos de experiência e acabamos reproduzindo na sala de aula, como atitudes, ideias, metodologias, vem da nossa formação, não neces-

sariamente como docente, mas como discente, pois propicia um norte para se apoiar em suas práxis inicial.

Consolidando assim o que Côrrea e Ribeiro (2013) afirmam, ao citarem que “o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivencias familiares, dos modelos de antigos professores e da própria experiência autodidata [...]” (p.322). Quando nos remetemos aos modelos antigos de professores, podemos perceber que vem à lembrança docentes que nos marcaram positiva e negativamente, e assim, consciente e inconscientemente embasamos nossa prática naquilo que deu certo conosco e acreditamos que propiciará aprendizado aos nossos educandos.

Rememorando o último encontro formativo, realizado com Margarida, retomamos a proposta de elaboração de um plano de ensino, procurando saber como ela elaborou, qual a metodologia, quais itens considerou importantes para esse desenvolvimento, dentre outras questões. Ela nos contou brevemente que apresentaria a programação de uma disciplina, para isso criou uma disciplina fictícia. Escolheu, portanto, a introdução em educação a distância (tema de sua área que lhe deixa mais à vontade) existente em vários cursos.

Pensando no planejamento do plano de ensino, nossa entrevistada nos relatou ter montado um programa de aula, com os objetivos (gerais e específicos) da disciplina, a metodologia que iria utilizar e as avaliações, e na mesma aula de apresentação, levaria os alunos para o laboratório virtual, de modo a explorar esse ambiente em conjunto, procurando assim, dar um panorama geral do que seria a disciplina ao longo do curso. Margarida nos revelou também que seu planejamento ficou em cima do que ela leu e discutiu conosco, nos permitindo concluir que contribuímos de alguma maneira para que a pós-graduanda pudesse pensar e repensar a prática docente.

Ao indagarmos se ela pensou em alguma dificuldade que teria em desenvolver o plano, se teria algum receio, foi interessante perceber em sua resposta, que ao planejar remeteu a uma fala da professora que orientou os encontros formativos, quando revelou que possuía dificuldades em ministrar certas disciplinas, pois muitas vezes acreditava que para o aluno a

matéria dada não tinha significado, não fazia sentido. Margarida nos mostrou com isso que possui receio em não fazer com que o aluno perceba a importância de determinado assunto, vê como desafio tornar as aulas mais atrativas para contornar tal problema.

Pudemos perceber que os encontros formativos trouxeram alguma contribuição à pós-graduanda para uma revisão – mesmo que pequena – de como deve se dar a prática docente, principalmente ao que tange o Ensino Superior. Isso vai ao encontro da ideia proposta por Corrêa e Ribeiro (2013) quando afirmam que “a formação pedagógica não necessita ser obrigatória, mas induzida e incentivada [...]” (p.322). Foi possível perceber a importância e abrangência desta formação enquanto uma formação continuada imprescindível à atuação na docência, além de mostrar o quanto ainda há a ser descortinado no cenário do estágio em docência ao que tange ao Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir a partir de tal estudo, que ainda há muito o que caminhar a respeito do Estágio Docente na Educação Superior. É preciso que se abram espaços nas universidades e, principalmente, nos programas de Pós-Graduação stricto sensu, para que haja mais debates, reflexões e produção de conhecimentos sobre a verdadeira função do Estágio em Docência.

Vimos a necessidade da transformação da concepção de que o estágio pode ter sua carga horária cumprida com meras substituições – temporárias – de professores por estagiários que entram em salas da graduação apenas para reproduzir aulas que muitas vezes não participaram do planejamento e não possuem o acompanhamento do professor orientador, a fim de que possa de fato contribuir para a formação docente desses indivíduos.

Tivemos como prova disso, a entrevista realizada com uma doutoranda que não possuía conhecimentos didático-metodológicos que podiam auxiliá-la de forma transformadora em

uma futura atuação docente. Vimos que mesmo com problemas em realizar os encontros formativos, pudemos contribuir de alguma maneira para inquietar uma das participantes, de modo a possibilitar a reflexão sobre os vários elementos que estão por trás de uma aula e como pode contribuir efetivamente para o verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº. 76 de 14 de abril de 2010 – **Regulamento do Programa de Demanda Social**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

CORREA, G.T; RIBEIRO, V.M.B.R. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 2, p. 319 – 334, abr./ jul. 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELO, G. F. et al. A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior. **Relatório de Pesquisa**. CNPq. 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia. **Resolução Nº. 01/2000 do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação**. Dispõe sobre a regulamentação do Estágio de Docência na Graduação para alunos de pós-graduação stricto sensu da Universidade

Federal de Uberlândia. Disponível em: <[www.webposgrad.
propp.ufu.br/.../010_Res-EstagioDocencia.rtf](http://www.webposgrad.propp.ufu.br/.../010_Res-EstagioDocencia.rtf)>. Acesso em: 14
mar. 2016.

O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA COMO OPORTUNIDADE DE VIVENCIAR A SALA DE AULA: UM OLHAR DA ÁREA DE EXATAS

*Débora Costa Nunes Lopes
Rafaella Buso Santos
Diva Souza Silva*

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta trechos da pesquisa intitulada “Docência na Educação Superior: interlocuções com a pós-graduação stricto sensu”¹, com enfoque para o olhar de uma pós graduanda da área de exatas. O objetivo foi realizar um diagnóstico das possíveis contribuições do Estágio em docência para a formação do pós-graduando com relação à dimensão didático-pedagógica. A abordagem metodológica empreendeu a revisão bibliográfica e documental da temática; a aproximação dos sujeitos em áreas diferenciadas; procedimentos e instrumentos; análise, discussão e interpretações. Os resultados em relação à área de exatas, a partir das lentes de um sujeito, apontam que o estágio em docência tem carga horária pouco expressiva e a formação está focada na competência científica com pouca atenção à dimensão didático-pedagógica, contudo constitui-se por vezes como primeiro contato com a sala de aula.

A Educação Superior² é tema ainda pouco recorrente em congressos, estudos e pesquisas, mesmo considerando a necessidade de formação desses profissionais nesse nível de ensino.

¹ Agradecimentos à FAPEMIG, instituição que forneceu o apoio financeiro para a execução da pesquisa. Agradecimentos ao CNPq/UFU pelo financiamento de bolsa.

² Partes dessas discussões foram apresentadas e relatadas na ANPED_CO e em Revista Acta Científica.

É reconhecido o papel crucial do professor e de sua formação no desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade, adequado às exigências do momento histórico atual. E para tanto, há a necessidade de se conhecer o que as instituições de formação do docente da Educação Superior têm realizado nos seus programas de pós-graduação, como também os resultados de suas produções. Isso pode ser indício de valorização e reconhecimento da importância da docência na Educação Superior como fator resultante na qualidade da formação dos alunos formados nas instituições.

Nos últimos anos o cenário que se descontinuou na Educação Superior apresenta uma série de desafios concernentes à ampliação do número de vagas, criação de novos cursos em função do processo de expansão desse nível de educação. Aliado a esse cenário está o crescente número de concursos para docentes que chegam às universidades com pouco preparo para o exercício da docência, conforme foi possível constatar em uma pesquisa realizada, intitulada *“A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior”* (MELO et. al. 2011). Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual tem se mostrado pouco eficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente, no ensino superior. Tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão seja suficiente para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão.

Se por um lado a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, por outro, será fundamental criar nas universidades espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão. O objetivo desse processo será buscar um melhor entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional de seus estudantes.

A função da universidade historicamente passa por

transformações. Há, no imaginário social, cada vez mais, a atribuição de um valor peculiar ao conhecimento, no qual a universidade ocupa dupla tarefa: a de produzir e disseminar os conhecimentos nas diferentes áreas. Nesse sentido, o trabalho do professor universitário consiste, também, em contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos numa cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo, em detrimento do pensamento crítico pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades. Ao professor caberá a tarefa de despertar nos estudantes a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) e a expressão crítica da realidade. Esse processo deverá propiciar a formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2002), no qual é exigido o desenvolvimento de saberes técnico (específicos para o exercício da profissão), além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos.

A partir da constatação referente à importância dos saberes docentes, fica evidente a necessidade de que os cursos de formação de professores passem a considerar a importância destes saberes no processo formativo, principalmente nos cursos de formação inicial, em que os licenciados começam a ter os primeiros contatos com a profissão. Diferentes estudos, dos quais destacamos: Altet (2001), Charlot (2002), Nóvoa (1995), Sacristán (2002), Schön (1992), Zeichner (1993) vêm sendo realizados na América do Norte, Espanha, França e Portugal, com repercussões em outros países e no Brasil. O modelo da racionalidade técnica e as abordagens psicológicas que se centravam nos processos de aprendizagem, não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores na área educacional. Isso faz com que se volte um olhar diferente para a problemática educacional e, especificamente, para a docência nos diferentes níveis de ensino, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise, que busca desvelar o entendimento da cultura

escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano. Diante deste cenário, delimitamos como objeto de investigação o Estágio em Docência, que a partir de 1999 foi inserido de forma obrigatória pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES, para os alunos bolsistas dos cursos de Pós-graduação stricto sensu. Nesse cenário, a pesquisa ora relatada se insere e destaca nesse momento, um olhar para a área de exatas.

Desenvolvimento

A investigação se insere em uma abordagem qualitativa, pois esta nos permite uma diversidade de enfoques para melhor compreender o objeto de estudo. A abordagem qualitativa de pesquisa requer do pesquisador uma atitude sempre indagativa, na qual “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1996, p. 98). Mas, não uma curiosidade qualquer, segundo Freire, ingênua, e sim uma curiosidade epistemológica, que busca o rigor das análises, que não se contenta com o aparente, com o superficial, mas que persegue, por meio da consciência crítica, os indícios e vestígios do objeto até alcançar as respostas das questões problematizadas.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) refere-se à análise dos dados de forma indutiva. Segundo os autores citados, o investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados.

Isso significa que é no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo que o objeto de pesquisa começa a ser compreendido e delineado. Esse movimento exige do pesquisador a capacidade constante de rever os caminhos, de questionar os instrumentos de coleta de dados, pois não há como reconhecer o essencial do que é secundário antes de iniciar a investigação. Além disso, “o processo de condução da investigação qualita-

tiva reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51). As análises são carregadas de sentido e de intencionalidades pelo pesquisador e não há, portanto, como ser neutros ou mesmo imparciais, o que requer do pesquisador uma maior acuidade no sentido de compreender o objeto de pesquisa sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou evidências aparentes.

A pesquisa desenvolvida, sob a ótica da iniciação científica, com a finalidade de analisar as contribuições do Estágio docência para a formação do pós-graduando com relação à dimensão didático-pedagógica. Busca-se destacar e analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos pós-graduandos ao desenvolverem o estágio em docência, assim como identificar os saberes docentes assimilados e utilizados na prática cotidiana. Desse modo, almejamos contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão da formação na pós-graduação stricto-sensu.

A pesquisa segue um desenvolvimento horizontal no período de dois anos, em que os pós-graduandos participantes aderiram por convite em sua proximidade com o estágio no programa de pós-matriculado. É importante aqui ressaltar que o objeto de investigação é o processo de formação docente na experiência de estágio em docência.

O desenvolvimento da pesquisa envolve três grandes áreas do conhecimento, a saber: Exatas, Humanas, Biomédicas, e, dentro destas, os Programas de Pós-Graduação de Engenharia Civil, Odontologia e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, uma vez que as duas primeiras possuem notas de destaque pela avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) e a última se refere ao programa que tem relação direta com a formação de professores.

A realização do diagnóstico a respeito do Estágio de Docência que aqui se relata, envolve seis etapas diferentes, mas, ao mesmo tempo, complementares: 1º etapa – revisão bibliográfica e trâmites legais; 2º etapa – de preparação: apresentação dos objetivos, fundamentos teóricos e metodológicos do estudo e

apresentação formal do convite aos sujeitos passíveis de participação na pesquisa; 3º etapa – de revisão: elaboração e testes dos instrumentos de diagnóstico (questionários) e análise dos documentos que explicitam a política de Estágio de Docência; 4º etapa – aplicação de instrumentos que envolvem questões relacionadas à configuração do componente curricular nos programas de pós, seus objetivos, contribuições e obstáculos. Visa apreender as expectativas dos discentes em relação à profissão e também, saber qual avaliação fazem da formação inicial recebida e da sua provável contribuição no processo de profissionalização e desenvolvimento docente; 5º etapa – observação de atividades relacionadas ao estágio. Por intermédio de um instrumento de observação das atividades docentes, serão registrados aspectos como: a) formulação dos objetivos; b) seleção e tratamento dos conteúdos; c) integração dos conteúdos; d) métodos e procedimentos de trabalho; e) utilização dos meios de ensino; f) formas de organização da docência e; g) controle e avaliação da aprendizagem. A 6º etapa envolve: análise e discussão dos dados que serão apresentadas na forma de relatório final.

O Estágio em Docência Na Área de Exatas

Dentre as três grandes áreas abordadas na pesquisa, trazemos aqui as vivências de uma mestrand³ na área de exatas. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, e refletem as impressões da bolsista acerca do que pôde experienciar durante a realização do estágio em docência até o momento.

A pós-graduanda diz ter sido comunicada da obrigatoriedade do estágio docência no momento da aprovação de sua bolsa, contudo não recebeu informações sobre a regulamentação do mesmo. Assim, de modo autônomo, buscou tais informações no site do Programa de Pós-Graduação ao qual estava vinculada. O site apresentava descrições básicas de amparo le-

³ A pesquisa atende às normas do Comitê de Ética e os sujeitos acompanhados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Seus nomes serão preservados.

gal para o estágio e a responsabilidade entre o pós-graduando e seu orientador no desenvolvimento das atividades e registros das mesmas.

A partir desse momento se reuniu com seu orientador para traçar o plano do estágio. Percebeu que o professor deu como exemplo seu exercício docente e que o estágio poderia ser desenvolvido nessa perspectiva. Não houve até ali nenhum questionamento sobre a real efetividade dos procedimentos didáticos utilizados pelo professor ou sugestão de leituras na área, mas sim uma reprodução da docência assumida.

“[...] eu pedi para dar um tema na aula, aquele que eu me sentia mais segura. Ele concordou. Fui direto para os slides que eu tinha daquela aula; ele já tinha essa aula pronta [...] fiz algumas adequações, pois a aula dele era antiga e a norma já tinha mudado”.

Isso vai ao encontro do que Behrens (2007) afirma sobre paradigmas presentes na formação dos professores os quais acabam por determinar suas concepções sobre visão de mundo, de sociedade, de homem e da prática docente. Zeichner (1983, p.3, apud Behrens, 2007) discute que os paradigmas fornecem “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação (...). Apontamentos esses que nos fazem perceber os paradigmas que orientam o professor-orientador e, consequentemente, orientará a pós-graduanda sobre sua visão de sociedade, de ensino e de docência.

Dentre as atividades vivenciadas no estágio a pós-graduanda relata o contato com a sala de aula, o que permitiu a ela ter a primeira visão da docência como campo de atuação profissional, das dificuldades sobre o ser professor, dentre as quais destacou o desafio de captar o interesse/envolvimento dos/as alunos/as. Ressaltou que a posição ocupada pelo docente à frente da sala de aula possibilita “[...] ver o todo, as reações e ações dos demais sujeitos envolvidos no processo de ensino”. Menciona também o fato de que a relação professor/aluno vivenciada cotidianamente, pode ser fonte de frustração para o docente.

Esse relato envolveu as expectativas que, às vezes, o docente tem quando se preparara para a docência e chega à sala de aula e depara com o desinteresse de boa parte dos alunos.

“[...] aluno reclamando demais [...] ‘olha eu não mandei no dia porque eu tive um problema’ [...] milhões de problemas aparecem, tem hora que você sabe que é verdade, mas tem hora que você vê que é enrolação, eu acho que... às vezes pode frustrar um pouco o professor alguns serem um pouco desinteressados, mas eu acho que acaba balanceando com os que são interessados, acho que o professor quer ensinar e se o outro não quer aprender...”.

Freire (1996) descreveu em sua obra, *Pedagogia da Autonomia*, que não há docência sem discência e essas relações são próprias do ‘acontecimento’ da aula, da prática pedagógica e vai nos exigir sempre saberes para essa relação e essa reflexão.

Em relação ao planejamento das aulas, este foi realizado em parceria com o professor orientador. A bolsista fez a seleção do conteúdo, atualização das normas vigentes e reestruturou a aula planejada anteriormente pelo orientador em outra situação de ensino. O recurso didático adotado foi data show, a exposição do conteúdo foi realizada de modo expositivo e a avaliação pensada por meio de exercícios de fixação. Cabe ressaltar que durante a entrevista fica clara que a escolha por exercícios de fixação reflete a experiência positiva da pós-graduanda como aluna, sendo esta uma forma pela qual ela diz “sempre aprender”. O que pode ser um indício do que Nóvoa (1991) advoga como frutífero para o exercício da docência, ou seja, a busca de caminhos no sentido da reflexão *na* e para a ação.

Para além das aulas ministradas, ela também assistiu às aulas ministradas por seu orientador e pôde auxiliar os discentes na resolução de problemas e tirar dúvidas.

O estágio em docência também permitiu a ela perceber a necessidade de que o/a professor/a tenha amplo domínio sobre o conteúdo, que tenha clareza durante a exposição e a necessidade de ter “criatividade” tornando a aula mais dinâmica e menos pesarosa para os discentes. Estes são, segundo a pós-

-graduanda, os destaques que faz até a etapa que vivenciou do estágio na área de exatas. Acredita que isso contribui para sua formação, inclusive os aspectos que vê como ruins ou pouco efetivos na ação docente.

O texto da Lei 9.394/96 no Art. 52 apresenta a universidade como locus da produção e da disseminação do conhecimento, e em seus incisos versa sobre a titulação necessária aos docentes que irão atuar nesse nível de ensino, e também sobre o regime de trabalho. É possível constatar que embora a legislação exerça influência direta para o aumento na procura pelos cursos de pós-graduação, haja vista que estipula como índice mínimo a fração de um terço do corpo docente das universidades com formação no âmbito do stricto-sensu, ela se mostra frágil por não oferecer norteadores para a formação desses profissionais enquanto docentes. O que ocorre de forma distinta no que se refere à formação de professores em outros níveis de ensino. De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica, há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado, que englobam uma carga horária expressiva no novo desenho curricular para a formação de professores no Brasil. Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. O que se constata no Art. 65 da mesma lei, pois este exclui a educação superior da obrigatoriedade de cumprir a carga horária mínima estipulada para práticas de ensino.

Pode-se perceber que há embutida nessa configuração a intenção de formar pesquisadores, tendo por base uma visão fragmentada do conhecimento didático-pedagógico, e implicitamente uma demarcação da divisão do trabalho. Acreditar que o bom pesquisador, é necessariamente um bom professor, é desconsiderar a importância de saberes específicos ao ofício da docência. O que nesse nível de ensino implica também em uma formação precária dos futuros profissionais que se destinaram a distintas áreas de saber e de atuação na sociedade. Logo, a formação eficiente de professores para atuar no ensino superior

implica em melhorias em todos os níveis de ensino.

Soares e Cunha (2010) chamam a atenção para o fato de que a universidade é, sobretudo, uma instituição social e que, portanto, visa atender a fins determinados. Ressaltam que aspectos inerentes à lógica do capital, como competitividade, eficiência e ampla produção, têm ditado a forma de organização dessa instituição. Situação que é referendada pela valorização de um “saber erudito”, tendo como base uma noção positivista de ciência, onde a área de humanas não tem relevância. Asseveram ainda, que diante do acelerado desenvolvimento tecnológico, os discentes estão imersos em uma infinidade de informações, cabendo ao professor atuar como mediador e viabilizar uma formação crítica e reflexiva. A contemporaneidade exige um professor diferente daquele chamado tradicional, pois o docente entendido como portador e transmissor do conhecimento, não mais atende aos anseios da sociedade.

Soares e Cunha (2010) apontam vários aspectos que caracterizam a docência como um ofício complexo, dentre os quais se destacam a necessidade de articular saberes distintos, a interatividade entre professor e aluno, a singularidade do ensino voltado para adultos, e a relação em um espaço marcado pela multiplicidade de conhecimentos, valores e atitudes, e diferenças culturais.

Enfim, a docência do ensino superior é uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício, [...] a configuram como campo específico de intervenção profissional. Dessa forma, como acontece com as demais profissões, não podem ser adquiridos por imitação, e, sim, mediante uma formação específica e consistente. (SOARES e CUNHA, 2010, p.30)

Diante da complexidade da docência, os autores apontam como fator dificultador da construção de uma identidade docente, a precariedade da formação inicial, embora esta não destitua o sujeito de saberes referentes à dimensão didático-pedagógica, contudo esse conhecimento está pautado somente na leitura que o indivíduo faz dos seus antigos professores e de

suas práticas.

Conclusão

O olhar da pós-graduanda na área de exatas nos suscita algumas inferências sobre sua vivência no estágio em docência na pós-graduação. Um deles é esse de se respaldar especificamente no exercício docente de seu orientador como único balizador de sua formação didático-pedagógica para também ser professora.

Privilegia-se o domínio do conteúdo específico em detrimento de sua operacionalização no “fazer didático”, pois dominar um conteúdo não significa diretamente saber ensiná-lo. Há saberes de ordem pedagógica que nos possibilitam uma formação para o exercício docente que, associado a outros saberes como específicos da experiência e didáticos, podem se amalgamar e resultar em mais uma fundamentada relação com a prática docente, com o ser docente.

Os cursos de pós-graduação *strictu senso* têm como intenção primeira a formação de pesquisadores, embora a maior parte dos egressos desses cursos destinem-se a atuação em sala de aula. A pós-graduanda da área de exatas afirmou que uma das principais contribuições do Programa de Pós-Graduação para a sua formação, são a pesquisa, a publicação e o aprofundamento teórico delas decorrente.

Os aspectos relacionados à dimensão didático-pedagógica foram citados apenas como “formulações genéricas” não caracterizando formação crítica e densa sobre esse aspecto que interfere diretamente no possível exercício docente que desenvolverão no ensino superior.

A pesquisa macro que envolve também outras áreas de conhecimento tem a pretensão de contribuir com elementos teórico-metodológicos para a discussão sobre a relevância e especificidade da docência universitária e assim oferecer elementos para a construção de propostas que visem à melhoria na educação superior, tendo como premissa a formação docente em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. - 8. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. - (Série legislação; n. 102)

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-88.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e a sua Prática.** Campinas: Papirus, 2001.

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

GARCÍA, C. M. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1995.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissionalização.** Formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 119p.

MELO, G. F. Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 232p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2007.

MELO, G. F. et al. A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior. **Relatório de Pesquisa.** CNPq. 2011.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-88.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. **SciELO Books.** Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 13 maio 2016.

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

ZABALZA, M. L. **O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

A ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS NA PERSPECTIVA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE ENGENHARIA CIVIL¹

*Luiz Antônio Lobo de Abreu*²

*Diva Souza Silva*³

Cenário e Contexto

A profissão é uma das formas de nos relacionar com o mundo, é o modo de vida pelo qual exercitamos continuamente a interação com o ambiente que nos envolve. Embora fazendo parte das chamadas “ciências duras”, a Engenharia não é insensível às contínuas e profundas transformações sociais geradas pela agregação de novos conhecimentos científicos e tecnológicos. A agregação de novas tecnologias de produção, o elevado volume disponível de informações, o crescimento exponencial das capacidades de armazenamento e processamento dos computadores e as novas tecnologias de comunicação, alteram não só o modo de fazer Engenharia, mas principalmente o de pensar a Engenharia e o de se ensinar Engenharia⁴.

A Engenharia é uma atividade que aplica os conhecimentos acumulados ao longo da história na resolução de problemas, buscando soluções técnicas e utilizando tecnologias. Estes problemas são de uma forma ou de outra, relacionados à sobrevivência da espécie humana. Desta percepção podemos inferir

¹ Agradecemos à FAPEMIG como instituição que forneceu apoio financeiro para a execução da pesquisa aqui referenciada.

² Engenheiro, Professor e Mestre em Engenharia Civil. luizantoniolobo@hotmail.com

³ Pedagoga, Professora e Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). diva@ufu.br

⁴ Algumas ideias iniciais desse artigo foram abordadas em Revista Acta (2013).

que o objeto central da Engenharia é resolver os problemas do ser humano.

A Engenharia é um campo de aplicação de diversas áreas das Ciências. Sua organização, como área do conhecimento, é relativamente recente, veio do século XIX. As especializações e ramos diversos que existem hoje têm sua origem em meados do Século XX. No nosso caso específico, da Engenharia Civil, o conhecimento da Resistência dos Materiais demorou séculos para se aproximar do que percebemos hoje. Usamos conceitos complexos como o de Força, por exemplo, e o fazemos quase automaticamente, sem conhecer a história da evolução dos conceitos com os quais trabalhamos, acentuando o pragmatismo positivista que permeia a prática da profissão em seus diversos aspectos.

Ao longo da história das ciências se buscou compreender como funciona o universo, como as estrelas se deslocam no céu, os movimentos do sol e da lua e das marés. Desde muito cedo o ser humano percebeu que há um padrão de repetição, um modelo que se repete. Percebia-se haver uma “Força” que tudo move e este foi um dos pontos de partida para que cada cultura fosse construindo sua própria cosmologia.

Para nós, ocidentais e frutos da cultura judaico-cristã, por sua vez herdeira da cultura greco-romana, o modelo possível era antropocêntrico, com o ser humano como o ápice da criação divina. O modelo geocêntrico seria o mais adequado, com a Terra no centro do Universo e tudo girando ao seu redor. A força que regeria e manteria este sistema em ordem era puramente espiritual e foi assim por tempos, até chegar ao século XVI quando o polonês Nicolau Copérnico (1473-1543) propôs, a partir de observações, que a Terra não só gira em torno de seu próprio eixo que, por sua vez, é inclinado com relação ao plano definido pela sua órbita, como ainda gira em torno do sol, junto com os outros astros errantes, os planetas. Esta proposição permitiu que no século seguinte o alemão Johannes Kepler (1571/1630) avançasse e corrigisse alguns conceitos copernicanos, os aperfeiçoando. Seu modelo propunha órbitas elípticas e ainda demonstrava que ao se aproximar do Sol os planetas aumentavam a velocidade da órbita. Esta proposição trouxe

enorme impacto à ciência por estabelecer um sistema diferente daquele até então aceito e ainda por apresentar um modelo que podia ser representado matematicamente.

Quase que de forma paralela a Kepler, o italiano Galileu Galilei (1564-1642) propôs que a força, capaz de mover a Terra e os astros, não precisava de conceitos metafísicos para sua compreensão, pois se tratava de um efeito físico, embora ele não ousasse discorrer sobre sua origem. Galileu foi um destes gênios completos, que transitou por diversas áreas do conhecimento e apresentou conceitos para a força da gravidade e a inércia, para a dinâmica e o movimento pendular, que seriam as bases da Mecânica Clássica e da Astronomia Moderna. Nos anos em que foi professor na Universidade de Pádua (de 1593 a 1610), cuja cidade sede nesta época pertencia à República de Veneza, trabalhou como uma espécie de consultor no Arsenal de Veneza, então o maior polo de construção naval do mundo conhecido, o que foi um vasto campo de estudos que permitiu desenvolver aplicações técnicas para seus estudos e assim avalia-los. Mas, Galileu teve problemas ao aperfeiçoar o modelo de funcionamento do sistema solar proposto por Kepler. Essas ideias iam contra o modelo geocêntrico defendido pela Igreja Católica. Denunciado à Inquisição, e frente a uma possível condenação à morte, renegou suas ideias sendo condenado a uma espécie de prisão domiciliar perpétua, o que cumpriu de 1633 a 1642 (ano de sua morte) em sua casa de campo nas redondezas de Florença. Durante esses anos, escreveu aquele que seria seu mais importante livro: *“Discorsi e dimostrazioni matematiche, intorno à due nuove scienze”*, que marca o início da Física Moderna. As “duas novas ciências” são: Resistência dos Materiais e Dinâmica. Galileu verificou que cada tipo de material tinha uma carga de ruptura diferente e que esta se relacionava à área de sua seção transversal e não ao seu comprimento, e também distinguiu a resistência à tração simples da resistência à flexão. Seus avanços não se restringiram à Física, mas também à metodologia científica, sendo o pai da Ciência Experimental.

No ano seguinte à morte de Galileu, nasce o inglês Isaac Newton (1643-1727) que consegue, a partir do conhecimento acumulado até então e com uma genialidade impressionante,

construir as bases da Física Moderna, que nós conhecemos até hoje como Física Newtoniana. Formulou a Lei da Gravitação Universal e as chamadas Três Leis de Newton sobre os movimentos. Estudou ótica e a refração da luz e é um dos pais do Cálculo Integral e Diferencial que desenvolveu como ferramenta para seus estudos. Sua obra principal é *"Philosophiae naturalis principia mathematica"*⁵, mais conhecido simplesmente por *"Principia"*, publicado em 1687, revisado e ampliado pelo próprio Newton por duas vezes. É um clássico da Física até hoje, assim como suas enunciações ainda são aceitas e usadas. Sómente a partir do final do século XIX é que novas formulações teóricas, como a Teoria da Relatividade e a Mecânica Quântica, vieram complementá-las.

Após um salto histórico, aproximamo-nos da ‘Revolução Industrial’, processo que ocorreu no período de aproximadamente 1760 a 1840, e que trouxe uma mudança nos processos de fabricação e fornecimento de bens e serviços. Isso aconteceu pela introdução de novos métodos de produção e pelo uso intensivo de tecnologia, o que demandou a existência de infraestrutura.

Neste ponto a Engenharia deixa o empirismo e busca avançar como uma ciência. Os avanços da Matemática e do conhecimento dos materiais começam a permitir a construção de modelos e sua análise a priori. As estradas de ferros se constituem em um enorme desafio para a nascente Engenharia, assim como o crescimento das cidades e de suas necessidades de água, esgotos, ruas, construções residenciais, industriais e prédios públicos. Na segunda metade do século XX o surgimento dos computadores e de novos materiais trouxe novas perspectivas para o campo de conhecimento das Engenharias, no qual navegamos até hoje.

⁵ Princípios Matemáticos da Filosofia Natural. Lembrando que o latim foi usado como linguagem científica desde o século XVI. Era (e é ainda) a língua oficial do catolicismo e usada nas universidades europeias até o século XIX. A utilização de uma língua comum permitia a maior circulação das ideias. Mais ou menos como a língua inglesa hoje. No Brasil o ensino do latim, deixou de ser obrigatório no ensino básico, no inicio dos anos 1960.

O Ensino de Engenharia

Historicamente o modelo de ensino adotado no Brasil é aquele tradicional, que resume a Engenharia em projetar e elaborar produtos tecnológicos mais perfeitos tecnicamente, mais econômicos e mais eficientes.

Esse modelo toma por base os princípios científicos de fundo positivista que se manifestam metodológica e ideologicamente, dando a engenharia um fim em si mesma e sedimentando a dissociação entre o fazer e o refletir. Esta visão pragmática subordina o ensino de engenharia, a formação dos engenheiros e sua atuação na sociedade ao “mercado” e justifica segundo Bazzo (2000) “[...] um demasiado valor que se confere às coisas técnicas, às abordagens preferencialmente matematizadas, e pretensamente neutras, com focos direcionados para objetos bem definidos e bem-comportados.” (p.37)

O paradigma ainda vigente na maioria das escolas de engenharia é centrado no aspecto técnico constituído a partir do conhecimento científico, ministrado empiricamente e pretensamente “neutro”. Segundo Kawamura (1986), essa visão pretende que o avanço da tecnologia e sua incorporação à vida econômica e social seja um fato “natural”, que se dá de forma tranquila, linear e irreversível e que os problemas dela decorrentes serão resolvidos da mesma forma.

A contraposição será o modelo construído a partir das “Recomendações” do XII Congresso Pan-americano de Ensino de Engenharia, citadas por Dantas (1990), que propuseram o desenvolvimento de mecanismos para que o engenheiro tomasse consciência sobre o impacto sócio-político das decisões tecnológicas adotadas, assim como o desenvolvimento nos engenheiros da capacidade de analisar criticamente os impactos sociais, econômicas e ambientais da tecnologia. Entre esses mecanismos cita a formação humanística e de ciências sociais, além de lembrar que, sob o ponto de vista sócio-político os engenheiros devem conhecer a realidade de seu país e adquirir clara consciência ideológica e política para poder participar da solução dos problemas nacionais alcançando um desenvolvimento social justo e equitativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Engenharia, fixadas pela Resolução 11 de 11 de março de 2002 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação estabelece:

Art. 3º O Curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/ profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Há um entendimento tácito de que para o cumprimento desta diretriz, a simples alteração dos currículos seja suficiente para a implementação de um modelo que permita a reflexão sobre o fazer/agir. Essa percepção faz com que a reflexão sobre a prática docente em engenharia, assim como o ensino e o papel do professor, não venha tendo um papel de maior significância entre as discussões sobre a formação dos engenheiros.

Diante destes cenários, há a necessidade de reflexão sobre o ensino de engenharia e os engenheiros-professores devem ser os principais atores deste processo. No entanto, a resistência à mudança do paradigma de ensino tem levado a decisões marcadas pelo imediatismo.

É importante ressaltar que as decisões dependem não apenas do modelo de ensino adotado, mas também da categoria administrativa da Instituições de Ensino Superior -IES, ou seja, se privada (particular, comunitária ou confessional) ou pública (federal, estadual ou municipal).

Nas instituições privadas, a busca do preenchimento de vagas ociosas, que demandam custos e da diminuição da evasão que ocorre nos anos iniciais, faz com que se reproduza, em outra escala, o já detectado nas escolas de ensino fundamental, fechando um ciclo que tem início na desqualificação do corpo docente, num plano de trabalho concebido “pragmaticamente”, onde os alunos, segundo Santos (1985) “[...] se não aprendem é

porque não tem base, são carentes ou imaturos. Testemunhada assim, a incapacidade desses [...] para atingir o ‘saber’, só resta uma alternativa: adaptar ou reduzir os conteúdos, em função dos atributos anteriormente apontados.” (p.58)

Em face de um público com dificuldades estruturais em matemática e física a resposta mais pragmática tem sido a mitigação dos conteúdos, com a modificação dos currículos, aumentando-lhes sua carga prática, e retirando seu conteúdo científico e experimental, tornando-os mais adequado à demanda. Novos processos de gestão onde o ensino passa a ser “nossa negócio” e os alunos “nossos clientes”, foram implementados e tiveram como resposta imediata a redução dos currículos praticados aos currículos mínimos fixados pelo MEC, que então se tornaram máximos. No entanto, os possíveis aspectos positivos não se evidenciaram, não tendo sido encontrados relatos de ações com impacto nos índices de evasão, retenção e ociosidade de vagas.

Nas instituições públicas, normalmente com demandas maiores, não encontramos relatos significativos de estratégias de melhorias dos índices de evasão, retenção e ociosidade de vagas. Normalmente nessas instituições os embates se dão em outras questões, e são alimentados pelo fato que no ensino da engenharia as questões técnicas sempre se sobrepõem às questões pedagógicas. Assim um conflito comum se dá entre o experimentalismo pragmático, que prioriza o fazer, e a formulação científica, que prioriza o saber científico que muitas vezes prescinde do empirismo. Esses conflitos são um campo fértil para a mistificação do saber e é neles que se alicerça um fato comum que ocorrem nas IES públicas de engenharia que é a “matéria difícil”, ou seja, disciplinas que variam de uma instituição para outra e que têm historicamente alto índice de reprovação naquela instituição. Isso é visto como instrumento de poder na disputa “territorial” dos grupos internos.

Essa dicotomia entre IES públicas e IES privadas se baseia em uma espécie de divisão tácita do trabalho e hierarquia das instituições. Essa estrutura encontra analogia no modelo de “centro” e “periferia” estudado por Cardoso e Faletto (2004) que constatam haver em uma mesma estrutura, desigualdade de funções e posições dos seus atores. Assim, nessa hierarquia

pretende-se que às instituições públicas caiba o papel de “centro” produtor de conhecimento e de inovação e às instituições privadas o papel de “periferia” onde se reproduzem os modelos “centrais” para prover a mão de obra necessária à operação. Entendemos que o papel de centro ou de periferia será determinado pela posição que os egressos ocupem na divisão do trabalho como profissionais de engenharia.

Paralelamente a esse cenário e análises, insere-se o exercício docente que acontece nos cursos de Engenharia e, no caso específico, na formação de pós-graduandos em Engenharia como possíveis novos docentes. É importante a contextualização da área e como se insere no mercado de trabalho para que os docentes se reconheçam nesse processo como formadores e investigadores de novas formas de ensinar e aprender nesse contexto⁶.

A partir deste cenário, o artigo apresenta as possíveis relações entre o paradigma de ensino adotado e o processo de formação de engenheiros considerando a experiência da pós-graduação na área, com foco na questão identitária do engenheiro-professor.

O Engenheiro-Professor e Sua Identidade

A identidade profissional se caracteriza pela realização de tarefas típicas das profissões definidas pela tradição de seu exercício ou por normativo próprio, pressupondo a existência de habilitação legal por diploma ou competência reconhecida. Segundo Fidalgo e Machado (2000), também “consiste na capacidade de integrar as experiências acumuladas com as próprias aptidões [...]”. Segundo Prata (1999) a identidade profissional do engenheiro é conferida pela “necessidade de fazer, de criar, de resolver problemas quer a ciência esteja ou não disponível [...]”. Já o que caracteriza a profissão docente é o ensinar, segundo Paulo Freire (1996), o que exige a existência de quem ensina

⁶ Temática discutida e amparada na pesquisa intitulada “Docência na Educação Superior: interlocuções com a pós-graduação stricto sensu” com apoio da FAPEMIG e CAPES.

e de quem aprende. Ensinar, transmitir, formar, constituir são verbos que se agregam a essa atividade e lhe conferem a função de prática social.

Segundo Kawamura (1981) a compreensão da atuação profissional da categoria engenheiro parte do pressuposto que toda prática social se vincula a uma ação ideológica e tem uma implicação política. A prática do engenheiro-professor não é diferente e sua identidade profissional é marcada pela própria engenharia. O engenheiro desempenha, em variados graus, a função de dirigente na área tecnológica usando-se a acepção de Gramsci, isto é: organizador das atividades econômicas, culturais e políticas. Essa função é aquela descrita como a de “intelectual orgânico”, no caso específico do engenheiro, da burguesia industrial. Ora, não há como dissociar uma questão da outra e a contradição entre o que sabe e o que faz chega à sala de aula.

A resistência a uma formação crítica do engenheiro é assim compreendida por Kawamura (1981):

A não incorporação de disciplinas que possibilitem uma visão humanística e crítica de sua própria formação e posição social mostra uma preocupação das escolas de engenharia em transmitir basicamente conhecimentos, especialmente seu emprego prático. [...]. Enfim, a formação integradora em que se configura o ensino da engenharia é favorecida por sua crescente concentração, nos aspectos puramente técnicos da tecnologia, excluindo seus aspectos sociais e políticos. Esse caráter da formação do engenheiro permite reforçar sua posição acrítica de seu papel no processo econômico, social e político brasileiro. (p.89)

Embora no modelo de ensino de engenharia prevaleça a acriticidade, ou seja, é adotada como valor pelo engenheiro-professor e, portanto, ensinada, chama atenção alguns paradoxos. O primeiro diz respeito às habilidades, as quais os próprios engenheiros, estudantes e professores atribuem o papel de fundamentais para o exercício da profissão.

Dos currículos mínimos fixados pela resolução nº. 48/76 de 27 de abril de 1976 do Conselho Federal de Educação às Di-

retrizes Curriculares advindas da nova LDB grandes alterações ocorreram. O processo de discussão promovido em 2004 pelo Sistema Confea/CREA's a respeito de atribuições profissionais resulta dessas alterações. A discussão dos currículos está centrada principalmente no campo das atribuições profissionais legais, visto haver elevado grau de similaridade entre os conteúdos curriculares dos cursos de engenharia de forma geral e entre as diversas escolas de engenharia, o que permite, segundo Bazzo (2000)

[...] imaginar-se que a diferenciação predominante na qualidade dos cursos, nas diversas instituições do país, seja fruto muito mais das condições materiais, das disponibilidades de recursos e do grupo docente que, em função de sua formação didático pedagógica (ou profissional), permite (ou garante), ao menos, uma mínima unificação do processo ensino-aprendizagem. (p.64)

Essa percepção mostra que a diferenciação dos cursos está em outras questões. Em pesquisa apresentada pelo Confea durante a discussão citada acima, 73,5% dos profissionais pesquisados afirmam que sua formação acadêmica contribui muito para sua prática profissional e a maioria absoluta das habilidades requeridas para o exercício profissional foram adquiridas no processo de formação. A mesma pesquisa mostra que as questões de currículo, infraestrutura física e adequação ao mercado, têm isoladamente um peso inferior ao que os próprios professores atribuem ao seu papel na formação dos alunos.

A pós-graduação reconhecida como espaço também de preparação para a docência tem deixado a desejar em alguns quesitos próprios da preparação para esse exercício profissional que é a docência. Várias pesquisas têm se dedicado a essa análise e Lima e Costa (2017) apontam que

A falta de capacitação para o exercício docente nos cursos de mestrado e doutorado em Engenharia pode estar relacionada ao fato de que uma boa parte dos pós-graduandos não tem interesse em seguir a carrei-

ra docente após a obtenção do título. Existe, também, uma falta de investimento na carreira docente durante a pós-graduação. Um exemplo disso é a implantação tardia do estágio de docência, que somente em 2002 se tornou obrigatório para os bolsistas do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como parte integrante de sua formação. De acordo com o artigo 17 do anexo da Portaria Capes Nº 52/2002, a duração mínima do estágio de docência deve ser de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado, visando à preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010)

A necessidade de formação para a docência é um fato, mesmo que alguns não declarem abertamente a opção docente, pesquisas como a de Laudares (2010) constatam que muitos engenheiros passaram a atuar como docentes sem nenhuma formação para o ingresso no magistério.

A presente pesquisa acompanhou pós-graduandos em seu estágio em docência e uma delas na área de engenharia, verificando assim que a experiência do estágio ainda é incipiente e é um pequeno movimento em relação à docência, carecendo muito mais de inserção na área para que produza minimamente um saber relacionado a essa ação.

Aspectos Metodológicos e Análises

Segundo Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (1999) na Pesquisa Qualitativa, a base teórica do investigador, terá como pressupostos a capacidade do fenômeno educativo, a necessidade de compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas ações, sendo inaceitável a ideia de neutralidade do pesquisador. É nesse sentido que se empreende esta pesquisa, buscando a compreensão do sujeito pesquisado em seu contexto e o pesquisador a partir do lugar de onde está falando.

Alves-Mazzotti e outros autores na área da Pesquisa

Qualitativa evidenciam que o Processo de pesquisa se inicia no ambiente natural. O pesquisador se constitui o instrumento principal na compreensão das ações e na busca de significado. Nessa inter-relação que se espera entre o pesquisador e os engenheiros-professores na investigação, procura-se compreender o significado que os sujeitos atribuem às suas experiências, pois é de importância vital na abordagem qualitativa. Há o interesse do investigador pelo processo, mais do que pelo Produto.

Os procedimentos adotados foram a análise documental, entrevista narrativa e grupo focal chamado de “Encontros formativos”. Cada fase desenvolvida ao longo dos dois anos de pesquisa.

Um dos objetivos era compreender o papel que exerce o engenheiro-professor na formação de profissionais, a partir da relação entre sua identidade profissional e o paradigma de ensino adotado.

O acompanhamento realizado envolveu a análise de documentos no interior da Universidade Federal de Uberlândia, em relação ao estágio em docência na pós-graduação, em especial, na área de exatas. Em seguida, definiu-se pela entrevista narrativa com a pós-graduanda e o acompanhamento na estruturação de seu planejamento de aula frente aos alunos da graduação.

Sua maior orientação foi seguir o Plano de aula de seu orientador e a partir dele estruturar uma aula expositiva tendo como recurso *slides* previamente organizados com o objeto de estudo proposto. A pós-graduanda afirmou que “partir do zero” seria algo praticamente impossível para sua experiência docente com a graduação, pois se sentia despreparada para a ação. Ter como ponto de partida um planejamento já pensado por seu orientador deu a ela mais segurança de trabalhar um tema dentro do conteúdo trazendo seu olhar para esse cenário.

Em alguns momentos da entrevista a pós-graduanda narrou que não havia pensado que cada aula precisava ter um objetivo e que este tem que ser alcançado tanto pelo professor quanto pelos alunos, pois assim que acontece o aprendizado. Parte dessa reflexão ela devia aos ‘Encontros Formativos’ que aconteceram como parte da pesquisa sobre o Estágio Docen-

te na pós-graduação. O exercício docente não era seu principal alvo, mas acreditava que ia acabar acontecendo, pois, quase todos os seus colegas que faziam a pós-graduação acabavam também se tornando professores.

O desafio maior foi pensar que o exercício docente demandava tantos saberes, pois acreditava que o “domínio do saber específico” era suficiente para ensinar e viu que ele é extremamente importante, mas não é único. Outros saberes precisam estar mobilizados nessa tarefa, como afirma Tardif (2002). Há um amálgama de saberes que constituem a ação docente, como saberes profissionais, da experiência, de conteúdo e pedagógicos. Portanto, é preciso reconhecer a docência e seu exercício como campo profissional sério e que a formação precisa respeitar esse espaço.

Considerações

Refletir sobre o ensino de Engenharia passando pela contextualização da área e a reconhecendo como prática social, leva-nos a espaços de maior aprendizado e de compromisso com uma formação de qualidade. Não há um único saber e nem mesmo os saberes mobilizados que sejam suficientes para contemplar a diversidade social e política que vivemos, mas são indicativos de que mais desafios engendram o fazer docente e, na Engenharia, não é diferente.

Acompanhar uma pós-graduanda em seu estágio em docência na área de Engenharia Civil possibilitou um olhar sobre o próprio curso de Engenharia e, ao mesmo tempo, na necessidade constante de formação pedagógica que todo aquele que se propõe a ensinar necessita.

São dados e possibilidades de ampliarmos nossas pesquisas e refletirmos mais sobre o campo profissional docente e seus reflexos na sociedade e na formação de sujeitos críticos e corresponsáveis por uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com o saber.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V.; VON LINSIGEN, I. **Educação Tecnológica: enfoques para o ensino de engenharia.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.
- BRASIL. Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia. Formulação Estratégica Sistema CONFEA/CRE-As 2008-2010. **Documentos**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://areapublica.confea.org.br/arvore_hiperbolica/arvores/pes/04_seminario_fe.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior – Resolução CNE/CES 11/2002, de 11 de março de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Engenharia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.
- CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina:** Ensaio de Interpretação Sociológica. São Paulo: Editora Record, 2004.
- DANTAS, S. H. G. **Ensino de Engenharia:** o paradigma ecológico-social e a formação do engenheiro-professor. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.
- FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário de Formação Profissional.** Belo Horizonte: NETE– Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.
- FORMIGA, M. **Engenharia para o desenvolvimento:** inovação, sustentabilidade, responsabilidade social como novos

paradigmas/Manuel Marcos Maciel Formiga organizador; Luiz Carlos Scavarda do Carmo ... [et al.]. – Brasília: SENAI/DN, 2010.

KAWAMURA, L. K. **Tecnologia e política na sociedade: engenheiros, reivindicação e poder.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Engenheiro: Trabalho e Ideologia.** São Paulo: Ática, 1981.

LIMA, D. S.; COSTA, L. A. C. A Formação docente em programas de pós-graduação em Engenharia de uma universidade federal brasileira: diagnóstico e perspectivas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Brasília, v. 14, 2017.

NASCIMENTO, P. A. M. M. et al. Escassez de engenheiros: realmente um risco? **Radar**, Brasília: Ipea, n. 06, fev. 2010.

OLIVEIRA, V. F.(Org.) **Estudo sobre a evolução dos cursos de Engenharia.** Observatório da Educação em Engenharia, Juiz de Fora, UFJF, 2011. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/arquivos/downloads/documentos_oficiais/58.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

PRATA, A. T. Comentários sobre a atuação do engenheiro professor. In: LINSINGEN, I. V. et al. (Org.). **Formação do Engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares e questões da educação tecnológica.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. In: **Estudos e Pesquisas. Educ. Ver.** Belo Horizonte: [s.n.] n.2, p.4-7, dez.1985.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petró-

polis, RJ: Vozes, 2002.

DORMEM OS DOCENTES E ACORDAM OS PESQUISADORES?

Maria Amélia de C. Cotta¹

Notas Introdutórias

A pergunta que intitula esse artigo nasce das minhas observações e escutas de colegas de diferentes instituições públicas e privadas, de depoimentos de alunos dos cursos de graduação e em leituras realizadas sobre as políticas e docência universitária e em tantos outros encontros e desencontros com as pessoas. Ela poderia ser invertida pelo leitor: Dormem os pesquisadores e acordam os docentes? Ou ainda: Dos pesquisadores nascem os docentes? Outros tantos jogos com as palavras e pensamentos podem ser feitos a partir da escolha desse título por entender que constituir-se docente e constituir-se pesquisador é parte de um processo histórico e coletivo e que exigem formações diferenciadas. Se é possível ter uma resposta para tais questões, essa será sempre contextual e individual.

Guiando-me por essa pergunta, realizei algumas reflexões silenciosas na tentativa de buscar as interferências e os possíveis sentimentos que me levaram para a docência universitária. Inevitavelmente, revisitei as minhas experiências “que remetem à cotidianidade da vida, à singularidade, aos acontecimentos e aos saberes que a vida impõe a uma pessoa [...]” (SMOLKA, 2006, p. 103). A experiência aqui relatada é concebida como aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002).

¹ Pós-Doutorado, junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP. Doutorado em Educação na área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Pedagoga pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. E-mail: ameliacotta@gmail.com

Ao ingressar no curso de Pedagogia já trabalhava como docente do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas. No centro de minha formação estava o pensamento *freireano* que me colocou entre o entusiasmo e a perplexidade. Entusiasmo pela mudança, pela educação dialógica, pela libertação, pela ação pedagógica, pela humanização, pelo compromisso social e político com a educação. A descoberta de que “o homem é um ser inacabado e por isso se educa”, representava (e representa) a esperança e a insistência em educar e ser educada sempre.

Os estudos realizados na licenciatura, especialmente nas disciplinas de Sociologia, Filosofia e História de Educação, mobilizaram-me como profissional e como pessoa, alterando as minhas crenças, valores, perspectivas de vida. Reafirmei a minha opção pela docência. E não era simplesmente o desejo de fazer uma carreira sequencial, adquirir estabilidade, ensinar numa sala de aula fechada para os alunos de uma mesma série ou ano e com as mesmas idades. A opção da qual falo, é pela educação. De conhecer e experimentar os diferentes níveis e modalidades de ensino, de conviver com crianças, adolescentes, jovens e adultos e entender o que pensam e sentem. De aprender e conviver com diferentes culturas e contextos educativos. De abraçar lutas pela escola e pelas melhorias nas condições de trabalho do professor.

Nesse período que antecedeu a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), a Universidade em que cursei Pedagogia estava centrada no ensino e na profissionalização. Ou seja, a extensão e a pesquisa não faziam parte dos discursos dos docentes e eram imperceptíveis como filosofia da instituição. No entanto, fazia parte do currículo, uma estreita relação com a comunidade, atividades extensionistas, embora não assim configurada nos discursos daquele período. Sendo assim, atuei como “animadora de cultura” nos “círculos de cultura” formados por adultos não alfabetizados no interior da universidade (projeto desenvolvido pela professora de Sociologia e História de Educação); realizei estágios extracurriculares na escola experimental; participei de grupos de estudos coordenados pelas professoras de sociologia e antropologia da educação.

Tão logo concluí o curso, atuei nos cursos de Magistério da rede pública estadual e particular e, posteriormente, assumi alguns cargos de gestão (supervisão pedagógica, orientação educacional, vice direção). Paralelamente, realizei dois cursos de pós-graduação lato-sensu e participava de congressos, cursos, seminários em outras cidades e universidades públicas. Até então, a pesquisa era concebida por mim como uma atividade para poucas pessoas, de difícil acesso.

Não se trata apenas de ingenuidade ou desconhecimento em relação à importância da pesquisa, mas da representação que se fazia e se faz da ciência em nossa sociedade. Autores como Castelfranchi (2013) discutem sobre a relação entre a ciência e o conhecimento da população sobre ela. Considera que na América Latina, somente em anos recentes emergiu com força a importância, tanto acadêmica quanto política, de se estudar a opinião pública sobre ciência e tecnologia. Evidencia a necessidade de fortalecer o diálogo da ciência com a sociedade.

Nesse período de minha formação profissional, atividades e eventos de difusão da cultura científica eram pouco propagados e a formação para a docência era o objetivo principal da Universidade em que estudei. Além disso, eu estava movida pela paixão de ensinar e de aprender. A sala de aula representava para mim, um laboratório onde eu poderia experimentar o que lia e o que ouvia nos cursos, congressos e palestras, muito especialmente na área da linguagem. Um espaço de criação e invenção de ações coletivas e individuais. Ao longo dos anos, documentei as minhas experiências docentes com fotografias, slides, escritas despretensiosas. Ainda hoje tenho esses registros.

Contudo, a paixão tem diferentes sentidos ou pode significar várias coisas como escreve Larrosa (2002). A lógica da paixão traz a reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. “O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão”. Mas a paixão, também pode se referir “a certa heteronomia, ou a certa

responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia". (LARROSA, 2002, p. 26). E ainda, para o autor, a paixão pode ser uma experiência de amor, de pura tensão insatisfeita, dominação pelo o outro. Estabelece-se a tensão entre a liberdade e a escravidão. Dessa paixão nasce o "sujeito da experiência" que traz um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal.

O "sujeito da experiência" não é incapaz de conhecimento, de compromisso ou de ação. "O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de *práxis*" (LARROSA, 2002, p. 26).

Encontro-me com o pensamento de Jorge Larrosa para entender como o conhecimento advindo de estudos e experiências encontra com a minha vida cotidiana. Estar na docência da Educação Básica movida pela paixão, era sentir-me responsável pelo o outro a partir da consciência de que a educação não é neutra. Não há educação sem uma dimensão antropológica, sem uma concepção de ser humano, sem um projeto cultural e político.

A sala de aula para mim era também uma experiência de amor, no sentido freireano. "Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo" (FREIRE, 1987, p. 79-80).

Foi na cidade de Governador Valadares (MG) que iniciei a minha carreira universitária. A cidade era minha conhecida desde a infância. Ao chegar lá, olhava para o alto da cidade da janela de minha casa e via cores misturadas descendo do Pico do Ibituruna por meio dos parapentes e asa delta. Olhando para baixo, via uma cidade em preto e branco ao deparar com um alto índice de crianças nas ruas pedindo dinheiro nos bares e restaurantes, uma pobreza evidente, uma infraestrutura deficiária. Olhando para o Rio Doce, compreendi a frase de Heráclito de que nunca entramos no mesmo rio por duas vezes, porque nem nós e nem o rio são os mesmos. Eu não via na cidade a minha história da infância como a mesma, naquele momento em que vivia uma fase de construção de minha vida acadêmica.

As vivências nessa cidade configuraram também a minha identidade e a minha forma singular de estar no mundo, mobilizando-me para uma docência comprometida com as necessidades sociais visualizadas naquele território.

Ao ingressar na Universidade como docente, inspirei-me em alguns professores do ensino superior; observava a postura e os comentários dos colegas, indagava-me sobre o que deveria me diferenciar como docente do ensino superior da professora da Educação Básica. Havia momentos de muita austeridade e intransigência com os alunos e outros de afeto e diálogo. Enquanto tateava pela docência, as discussões sobre o Ensino Superior borbulhavam na instituição e alguns colegas eram “dispensados” em detrimento de outros que chegavam de outras cidades com cursos de Mestrado e Doutorado. Contudo, as experiências com a Educação Básica fortaleceram-me como docente universitária, no momento em que tinha a responsabilidade de formar professores para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Encontrei na Universidade um espaço para as incertezas, para o imprevisível e de abertura para o desconhecido. Essa percepção inquietava-me, na medida em que compreendia que a docência universitária não se encerrava nos encontros com os alunos, e sim que exigia outros encontros na e fora da instituição.

A Universidade estava vivenciando uma grande mudança por meio do debate sobre a necessidade de ela não ser indiferente à realidade da região, marcada pela desigualdade social, migração, falência do ecossistema, perda de importância política, temas constantes nas reuniões de docentes. Tais situações exigiam a produção e difusão de conhecimento, capacitação técnica e ações de amplo alcance, que impunha à universidade não ser refém de seus próprios muros. Firmava-se como livre e autônoma na medida em que integrava, na prática e na definição de sua política institucional, suas dimensões de pesquisa, ensino e extensão.

Nesse período, a LDBEN nº 9394/06 tinha sido implantada há dois anos, trazendo a definição das diretrizes e bases da educação nacional e o Decreto 2.207/07, que regulamentou

o Sistema Federal de Ensino, que “trouxe referência explícita à preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior e ao exigirem que as instituições de ensino superior contem com parcelas de seus professores titulados em nível de pós-graduação” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.40). O Decreto 2.207/097 determinou que as instituições do Ensino Superior deveriam contar com 15% dos seus docentes titulados na pós-graduação strictu sensu e definiu o tempo e porcentagens de doutores para atuarem nas Universidades.

Estávamos vivendo as principais medidas neoliberais, tanto no setor econômico quanto no educacional, que provocou intenso debate político no interior das Universidades. As políticas desse período estabeleceram o teste de final de curso de graduação, conhecido como “Provão”, para avaliar conhecimentos dos concluintes de graduação; determinou o poder docente na gestão universitária ao estabelecer a proporção mínima de 70% de docentes na composição de órgãos colegiados; instituiu comissões externas de avaliação designadas pela Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação para avaliar os objetivos da instituição; adequação dos currículos dos cursos de graduação; inserção da instituição na comunidade local e regional; produção científica, cultural e tecnológica. Considerava também a autoavaliação da instituição e avaliações dos cursos desenvolvidas por uma comissão de especialistas.

Aspectos como as condições da oferta dos cursos de graduação, a organização didático-pedagógica, a adequação das instalações físicas em geral e das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis eram considerados essenciais para a execução do currículo, assim como a qualificação do corpo docente e das bibliotecas.

A política de ensino trouxe direcionamentos que se estenderam aos projetos pedagógicos de cada curso, pressupondo a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão a fim de se traduzir na competência científica conquistada pelo alunado no decorrer de sua formação. Nesse contexto, tornei-me orientadora de monografias dos alunos realizados ao final do curso, ao mesmo tempo em que era professora de Estágio Supervisionado.

É nesse universo brevemente descrito, que inicio a minha carreira de docente universitária. Muitos eram os debates e ações tomadas pela instituição, envolvendo todo o corpo docente. Uma delas foi a ampliação dos laboratórios, cabendo-me implantar a brinquedoteca na Universidade que passou a funcionar como laboratório de ensino e espaço de extensão e pesquisa.

Tais discussões foram essenciais para a minha constituição como professora universitária e para o entendimento sobre os mundos que circulavam e circulam sobre a academia. O desafio era o de construir a minha identidade como professora universitária. A identidade, como nos lembra Nóvoa (1992, p. 16) como um lugar de lutas e de conflitos, de um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Decidi que a Universidade seria o espaço que gostaria de estar. Uma nova e mesma paixão, à docência, sublinhada pelas novas exigências para se atuar nela: a formação em pós-graduação strictu sensu. Busquei o curso de Mestrado que foi financiado pela Universidade Vale do Rio Doce.

No Mestrado, aproximei-me da pesquisa, pois as discussões e estudos voltavam-se para esse fim. Ao buscar o curso de mestrado, estava marcada pelas minhas últimas experiências e leituras sobre o brincar e a Educação Infantil, o que foi refletido no texto do “projeto”, muito especialmente no (s) conceito (s) de cultura (s) circulante (s). De início, eu tinha a intenção de discutir sobre a cultura infantil e pesquisar espaços ocupados por crianças de diferentes culturas; analisar a influência dos brinquedos e brincadeiras populares no brincar das crianças. Trazia ainda a preocupação com a interferência religiosa nas brincadeiras, já que estava atenta aos relatos dos alunos da universidade e pela minha própria percepção sobre esse fato, por estar convivendo com uma diversidade religiosa e adentrando nesses espaços a convite de líderes religiosos que pretendiam discutir sobre o desenvolvimento infantil para que pudesseem reelaborar as suas propostas em relação às crianças que atendiam na catequese, escolas dominicais, cultos ou missas. E com esta expectativa, licenciei-me e fui cursar o mestrado na cidade de Piracicaba (SP), na Universidade Metodista – UNIMEP.

Ao retornar para a Universidade com o título de Mestre em Educação, à docência parece ter ganhado nova identidade. Ser professora universitária a partir daquele momento era obrigatoriamente ser pesquisadora. A produção era a palavra de ordem. O domínio de um campo específico de conhecimento para poder ensinar era uma preocupação constante, assim como a necessidade de se trabalhar o conhecimento científico e tecnológico.

Preocupei-me com a pesquisa como um princípio formativo da docência e com a configuração de minha identidade epistemológica que deveria assumir a partir dos últimos estudos. E, ao mesmo tempo, as “tarefas docentes” ampliaram-se: orientações de monografias, participação em bancas, professora de cursos de pós-graduação lato-sensu, projetos de extensão, participação na câmara de extensão, colegiados, palestras, seminários, supervisão dos estágios, produção de artigos, apresentação de pesquisas em congressos, comunicação oral... Então, acreditei que havia me tornado uma professora universitária e vivia um momento de reinterpretação da minha experiência docente.

Após algum tempo, fui para o doutorado. Lá pude ter a experiência na docência na universidade pública por meio do estágio docente no curso de Pedagogia. Nesse curto espaço de tempo, compreendi que a docência universitária não era a primeira opção dos professores do curso de graduação. Encontro nesse percurso pesquisadores que adentram no campo da docência no ensino superior como decorrência natural de suas atividades. “Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, na maioria das vezes nunca questionaram sobre o que significa ser professor” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 104). Dormem os docentes e acordam os pesquisadores?

Caminhos e descaminhos da docência universitária

Os autores Fiorentini e Crecci (2013) realizam uma discussão conceitual sobre o termo desenvolvimento profissional docente, associando-o às transformações dos sujeitos dentro de um campo profissional específico e citam Larrosa (1999) que concebe a formação como “uma ação de ‘dentro para fora’, uma ação protagonizada pelo próprio sujeito sobre si – a autoformação –, para que venha adquirir uma forma projetada pelo próprio sujeito da formação, tendo em vista seus desejos e projetos de vida” (FIORENTINI e CRECCI, 2013, p. 13).

Esse processo, conforme pode ser constatado nas notas introdutórias desse texto em que trago a minha experiência profissional, está atrelado às diversas circunstâncias históricas, políticas, sociais, culturais, que constituem o docente, que em seu percurso faz escolhas não somente teóricas e metodológicas, como de identificação e aproximação com uma determinada atividade. Porém, essas “escolhas”, na prática, não são sempre possíveis de serem feitas, tendo em vista que o professor universitário não se forma para atuar necessariamente numa sala de aula de um determinado curso e sim, num complexo sistema de ensino superior, que conta com o docente para outras atividades como o

[...]envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na tomada de decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados num processo de formação profissional do docente do ensino superior (PACHANE e PEREIRA, 2014, p. 4).

Em outras palavras, não se opta por ser somente professor universitário, no sentido estrito de docência.

A formação acadêmica exigida para que se possa trabalhar em uma universidade, é no mínimo o curso de mestrado que tem uma duração máxima de três anos, o que inclui disciplinas, orientações do projeto de pesquisa e elaboração da dissertação. A ênfase dada ao curso de mestrado é na pesquisa. Mas, nem sempre as experiências relacionais entre orientados e orientadores são exitosas, afetando também a relação do futuro mestre ou doutor com a pesquisa.

Não se pode ignorar que muitos alunos que chegam ao curso de mestrado, embora carregados pelo desejo de saber, de pesquisar, pouco conhecem sobre os caminhos metodológicos e teóricos de uma pesquisa, não compreendem as políticas de pesquisa e a função das agências de fomento. Iniciam o mestrado aprendendo contextualmente, em aulas e seminários de pesquisa, os significados atribuídos à pesquisa.

Ainda hoje é muito comum, alunas do curso de Pedagogia trazerem questões relacionadas à pesquisa e ao curso de mestrado: –“Professora, explica desde o começo. Como se faz para ser mestre? O que tem de fazer? Como é que se faz pesquisa? E bolsa? Tem de pedir pra quem?”. “A senhora acha que eu dou conta de fazer pesquisa?”, “Posso pesquisar o que eu quiser?”. As perguntas dos alunos deixam entrever que há uma curiosidade sobre a pesquisa, mas que ela ainda permanece distante para os alunos do curso de graduação, embora os programas de iniciação científica tenham auxiliado na aproximação do aluno com a cultura científica.

Sobre a iniciação científica, é importante trazer aqui, a sua definição apresentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq: “primeiro passo na carreira de um cientista, de um professor ou de um pesquisador” e ainda: “é preciso que desde os primeiros anos da educação formal os (as) estudantes sejam postos em contato com a cultura científica, ou seja, com a maneira científica de produzir conhecimento e com as principais atividades humanas que têm moldado o meio ambiente e a vida humana ao longo da história”. (<http://cnpq.br/iniciacao-cientifica>). Para estarem na iniciação científica, os alunos são selecionados ou convidados por professores e pesquisadores, que tenham preferencialmente produção

relevante e que devem apresentar e/ou discutir um plano de trabalho com os alunos. Essa tarefa exige do professor não somente o conhecimento sobre pesquisa, mas como também uma relação com o ensino.

Um ensinar que pressupõe um conjunto de conhecimentos sobre métodos, técnicas científicas e que desperte e oriente o aluno para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, para a habilidade de usar a documentação, de captar, perceber e observar fatos das realidades, estabelecendo conexões com o campo do conhecimento. Nessa atividade – iniciação científica –, à docência está configurada como um espaço de domínio de uma determinada área do conhecimento, de opções éticas e de profundo compromisso com o ensino, exigindo do docente universitário sensibilidade e sabedoria para compreender o que cada aluno traz e por quais processos ele perpassa para realizar as suas hipóteses e perguntas.

No entanto, é importante lembrar que não são todos os alunos que se interessam pela iniciação científica ou que são convidados para participarem dela. Além disso, muitos deles procuram esse espaço com a finalidade primeira de obterem bolsa, a fim de auxiliar na sobrevivência. Assim, no âmbito das universidades, o programa de iniciação científica ganha diferentes configurações, que não serão aqui discutidas.

Contudo, não se pode deixar de ressaltar a importância e a contribuição da iniciação científica para a formação do aluno pesquisador. A pesquisa, por meio da iniciação científica desperta a atenção dos alunos, criando vínculos com a atividade e com o interesse pelo próprio ato de estar em pesquisa.

Trouxe a iniciação científica para esse texto, para lembrar que ao professor universitário se impõe a necessidade de aprender, desenvolver-se profissionalmente na participação de diferentes práticas, processos e contextos. Sua identidade se define ao longo de sua carreira, influenciada pelos contextos políticos, pelas experiências, motivações, compromissos, opções teóricas, lutas abraçadas, resultados obtidos, frustrações registradas.

Ainda sou indagada: ao se formar pesquisadores, formam-se também docentes? A titulação docente resulta na melhoria da qualidade docente? Em quais aspectos? O que os alu-

nos de graduação querem dizer quando comentam: “fulano é mais pesquisador do que professor?” ou ainda, “o professor só fala da pesquisa dele, mas não dá aula”. E mais: “o professor não tem vindo para dar aula porque está ocupado com a pesquisa dele”. “Sabemos que o professor dá aulas para a pós-graduação e não gosta muito de dar aula para a gente”.

Ao que me parece, aos poucos, os professores universitários ao conquistarem o espaço da pesquisa, o status de pesquisador, e se verem cobrados pelas instituições e órgãos para produzirem, passam a considerar à docência como uma atividade menor.

Em muitos casos, o interesse em trabalhar numa universidade, tem como principal motivador, a pesquisa e não à docência. Isso demonstra que ambas as atividades necessitam de formações específicas, pois nos cursos de mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades para se discutir sobre a docência universitária. Uma das consequências desse processo é a reprodução de modelos de aula “secularmente superados, tradicional, jesuítico, cientificamente ultrapassado”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 108).

A autora Veiga (2014, p. 329), ao discutir sobre a formação de professores para o Ensino Superior, é enfática em dizer que a docência é um empreendimento que articula diferentes possibilidades e exige formação pedagógica, pois pressupõe base de conhecimentos fundamentados na relação teórica e prática sobre as peculiaridades da profissão docente.

Em especial, nas licenciaturas que têm por objetivo formar professores para atuarem na Educação Básica, o professor universitário é considerado não somente um sujeito, mas uma referência teórica, metodológica e ética para os futuros docentes.

Essa breve incursão sobre a complexidade da docência universitária, partindo inclusive de minha formação e experiência profissional, trouxe-me algumas questões que serão apresentadas para serem refletidas ao longo do tempo pelos leitores. Elas não serão amplamente discutidas e sim, acenadas para provocarem possíveis diálogos entre os docentes, pesquisadores e alunos universitários.

• A expansão do ensino superior e a diversidade nas Universidades.

Estudos realizados do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação no Brasil foram elaborados a partir do Questionário Socioeconômico (QSE), aplicado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstrando que a democratização do Ensino Superior está relacionada às precárias condições econômicas dos alunos, às profundas desigualdades sociais. (RISTOFF, 2012).

No entanto, Zago (2006) afirma que uma verdadeira democratização do Ensino Superior requer políticas para o fortalecimento do ensino público em todos os níveis e também políticas voltadas para a permanência dos alunos no sistema de ensino. Assim como outros sociólogos, a autora “vêm pesquisando as formas marginais de inserção de estudantes no ensino superior, reforçando a tese dos excluídos do interior, ou seja, das práticas mais brandas ou dissimuladas de exclusão” (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2001). Sobre tais práticas dissimuladas de exclusão é que retorno para a reflexão sobre a docência no Ensino Superior, a partir de minhas experiências, observações e registros.

A Universidade traz a presença de diferentes categorias sociais, antes excluídas, o que requer do professor uma atenção para as características e necessidades dos alunos e uma base de conhecimentos que articula a teoria e a prática. Veiga (2010, 2014) define à docência no Ensino Superior como profissão e como ação especializada que procura

[...] reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento crítico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; busca a renovação da sensibilidade ao fundamentar-se na dimensão estética, no criativo, na inventividade; ga-

nha significado quando é exercida com ética. (VEIGA, 2014, p.332).

A partir dessa definição é que trago algumas indagações e fatos registrados por mim ao longo de minha trajetória como professora do curso de Pedagogia de universidades públicas e privadas, em que pude conviver com alunos de diferentes categoriais sociais e com um conjunto diversificado de valores. Essa diversidade de alunos é parte da Universidade e de nossa sociedade, mas constitui um tema difícil para professores e gestores, sendo alvo de muitos estudos, diálogos e debates.

Ao constatar a diversidade social e cultural na universidade, me pergunto: como se posicionam os professores frente a essa realidade? Como se situam em relação aos seus alunos cotistas? Os identificam? Como os caracterizam? Quais metodologias são utilizadas para atender ao aluno surdo num curso de licenciatura? De que modo é tratada a presença de um aluno (a) transgênero? O que eles ensinam? Quem os ouve? Como se sentem ao ingressar numa universidade? O que já sabem e o que devem aprender?

As perguntas nascem no contexto da sala de aula no Ensino Superior e a partir de situações presenciadas. Quero propósitamente lembrar-me de uma aluna surda no curso de graduação de uma universidade pública que se sentava na primeira fileira. Na primeira aula, percebi que me olhava atentamente e que fixava os seus olhos em mim. Ao final desse primeiro encontro, procurou-me separadamente e disse que tinha uma deficiência auditiva e que por isso não fazia anotações em sala. Preferia prestar atenção em mim e pediu-me gentilmente que eu falasse mais devagar e perto dela. Após cada aula, conversávamos. Até que um dia, perguntou-me: – “Professora, dá para usar o microfone? ”. Quando me pediu isso, entendi que eu precisava aprender com ela, como ser professora de uma aluna surda.

A deficiência auditiva da aluna era perceptível em seus gestos e no modo de conversar. Para minha surpresa, os colegas docentes passaram a exigir dela um laudo médico para que justificasse a necessidade de se usar o microfone, trazendo alguns

transtornos para a aluna.

Essa situação se estendeu até a coordenação do curso e departamento, que decidiram instalar microfones em todas as salas e exigiram dos docentes o seu uso, por meio de um ofício endereçado aos professores. Ações como essas são consideradas práticas dissimuladas de exclusão, conforme comentado anteriormente.

Tomada pela perplexidade, indago: as pesquisas dos colegas de trabalho sobre inclusão, deficiências, não alteram a prática pedagógica do docente ao se relacionarem com os seus alunos? As discussões sobre direitos humanos, diversidade cultural, democratização da universidade, entre tantas outras que comparecem na universidade contribuem para o modo do professor conviver com os alunos na sala de aula? Qual o espaço para se discutir à docência nas Universidades? O que dizem os alunos de diferentes categorias sociais sobre os professores universitários? Qual é o conceito de aula dos professores das universidades?

Por outro lado, esse fato nos revela a complexidade da docência pelo fato de ser constituída nas relações sociais e históricas que a circunda. Isso significa dizer que a construção da docência tem por ponto de partida o social. Está imersa nas políticas públicas educacionais, no contexto nacional e institucional que representam fatores que contribuem para o modo de ser professor. Ser professor universitário, portanto, implica em responsabilidade social.

• O avanço e a sofisticação das tecnologias da informação e comunicação, o conhecimento e à docência.

As modernas tecnologias invadem a Universidade. Muitas delas, os alunos apresentam aos docentes. Nos dias de hoje, a informação é fator de poder e mudança social. “Sofremos simultaneamente de subinformação e superinformação, de escassez e excesso” (MORIN, 1986).

Essa crescente evolução tecnológica tem alterado na nossa sociedade o modo de viver, de pensar, de sentir, de conviver. Contudo, Silva, Correia e Lima (2010, p. 215) nos dizem que

“embora a tecnologia permita o acesso à informação, ela por si só não operacionaliza o processo de conhecimento”. As autoras citam La Monaco (2001) que afirma que

O homem perante a informação deve ser, portanto, um “crítico”. Tal se tornará desenvolvendo sua capacidade de análise e de síntese. Esta capacidade supõe e produz: uma cosmovisão dialética da realidade; o domínio da área de interesse e de seu sistema conceitual; a habilidade de se renovar; a constante revisão dos próprios paradigmas; a criação de soluções novas; o antecipar-se aos problemas.

Esse pensamento traz desafios para a Universidade e em especial para o ensino. Estamos diante de alunos que vivem a perda de comunicação interpessoal e grupal em função do uso das tecnologias e de outros que não têm internet ou um computador em casa; que pagam (ainda hoje) um colega para digitar um trabalho, que usam os pequenos intervalos da sala de aula para usar o computador da universidade, que ficam sem informações sobre textos enviados para leitura, porque não conseguem acessar o e-mail da turma. Como os docentes universitários têm convivido com esse excesso e falta de informações? Como o paradigma da cibercultura e o papel das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento social, ressaltam aspectos que incluem e excluem socialmente os alunos? De que modo as tecnologias têm alterado as práticas pedagógicas dos professores universitários? Como o professor recebe o fato dos alunos usarem ferramentas como smartphone, tablet, fotografia digital?

Os autores Loureiro, Lima e Soares (2014) salientam que a docência não se fundamenta somente nos conhecimentos disciplinares e de conteúdo, mas envolve também outras habilidades, como no caso das tecnologias. Consideram que

[...] a inserção no espaço digital é um direito do cidadão e uma condição para sua ação na sociedade da informação e da comunicação é indispensável que o docente, um dos responsáveis pela formação do ci-

dadão produtivo no mundo, insira o uso das TDIC na docência, seja para estímulo da aproximação deste sujeito em formação ou para exemplificar a necessidade de apropriação dos processos que envolvem os usos das TDIC no meio profissional e acadêmico. O uso das TDIC é uma exigência que tende a unanimidade na sociedade global. Esta exigência não se traduz como mudanças condicionadas à prática docente no ensino superior. Isto significa que a utilização das TDIC transcende a vontade dos docentes e discentes e de suas possíveis tecnofobias. O uso das TDIC, no contexto das universidades, acontece em razão de projetos específicos e pontuais ou por ações individuais e não fazem parte do uso cotidiano por parte dos docentes das diversas formações.

Pergunto aqui, como as Universidades têm discutido e elaborado estratégias para a inclusão das tecnologias de informação nas salas de aula? Como as tecnologias auxiliaram ou auxiliam os docentes a criarem e recriarem situações de aprendizagem? Como ajudaram a integrar a investigação à atividade de ensinar?

• A Educação a Distância e à Docência.

No ano de 2012, a professora e pesquisadora Diva Souza e eu, escrevemos um artigo a partir de nossas experiências com os alunos de cursos de Educação a Distância, que foi apresentado no II Fórum Internacional Sobre Prática Docente Universitária da Universidade Federal de Uberlândia.

Partimos do pressuposto de que um curso na modalidade a distância traz como possibilidade ao sujeito, o fato de poder em sua singularidade e em seu espaço e tempo particular de vida, ter acesso ao conhecimento, à informação e à educação. Ao nos relacionar com as inovações tecnológicas refletimos sobre a relação desta com as inovações pedagógicas. Isto nos fez pensar em termos institucionais, sobre o que significa esta modalidade de ensino e as suas implicações no ato de estudar, ensinar e gerenciar processos educativos relacionados à modalidade.

Entendemos a necessidade de que alunos, professores e gestores concebessem a educação na modalidade a distância, não é uma educação menor, no sentido de que não é de qualidade inferior aos cursos presenciais. Ou seja, a compreensão da educação a distância está inserida numa categoria maior, ou seja, é educação. Do contrário, permaneceria o desconforto de professores, alunos e gestores de se trabalhar com a educação a distância. “Somente a terminologia educação abarcaria essa concepção ampliada com destaque para alguém com interesse em aprender e alguém com a intenção de ensinar”. (MILL, 2010, p.49).

Na oportunidade, apresentamos também um estudo, a partir dos registros dos alunos dos cursos de pós-graduação latu-sensu. Nos cursos de Educação a Distância, constatamos que 40% dos alunos não participavam dessa atividade e 40% participavam timidamente ou realizavam cópias da internet para emitir um comentário. Apenas 20% dos alunos, faziam indagações, comentários sobre as aulas, apresentavam dúvidas, discutiam com o professor, discordavam ou não das respostas dos colegas. Sendo assim, realizamos telefonemas para encontrar respostas dos alunos pela não participação nos fóruns e obtivemos os seguintes resultados: 48% apresentaram como justificativa a “falta de tempo”; 18% disseram ter dificuldade tecnológica; 12% não tinham computador; 8% disseram que o computador estava estragado; 6% disseram que a internet é lenta (discada); 8% dos alunos alegaram problemas de saúde.

Nos telefonemas realizados, os alunos elogiavam o curso, em especial o material das aulas que era impresso por eles em lan house ou na casa de um colega. Cada aluno que recebia o telefonema mostrou-se surpreso com a preocupação da professora, que propositalmente, dizia: “é a sua professora do módulo X, do curso Y, que você está fazendo”. Poucos sabiam o nome da professora ou demoravam a se lembrar do nome dela.

Algumas hipóteses e aproximações nos levaram a indagar sobre essa relação dos alunos com o ambiente virtual e sobre a relação dos professores com essa realidade. Indagamos: qual são as limitações e potencialidades das tecnologias digitais virtuais para a educação? De que tipo de inovação precisamos?

Qual a função do outro nesse processo? Que processos de leitura e compreensão o aluno se insere mediante um texto escrito (impresso) e um texto na tela? Nesse caso, estamos falando de uma EaD como novidade ou inovação?

E hoje, pensando nesses alunos que ouvimos em 2012, indago: qual a identidade do professor universitário nos cursos de educação a distância? Qual é a sua formação exigida? Como tal professor se constrói? Como se dá a relação ensino e pesquisa na educação a distância? Seriam os tutores, os novos professores universitários?

Recentemente, alguns sindicatos de professores discutiram a condição contratual do tutor na educação a distância (EaD). No sindicato do Rio Grande do Sul, por exemplo, esse tema foi de destaque no III Seminário Nacional Profissão Professor, realizado pelo Sinpro/RS (2015). Representantes das áreas trabalhista e educacional foram unânimes em dizer que o tutor é professor e assim deve ser considerado na sua forma de contratação e remuneração.

Os professores que atuam na EaD assumem papéis diferenciados, que incluem desde a gestão administrativa dos projetos até a atuação como professor virtual, através de teleconferências ou videoaulas.

Nas diferentes instituições de Ensino Superior no Brasil, há ainda professores que atuam nos cursos presenciais e nos cursos de educação a distância, sob a prerrogativa de que conhecem e dominam o conteúdo, sem que se considere que a EaD traz consigo características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem a planeja, desenvolve e avalia, implicando, inclusive, na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino e aprendizagem.

Mediante esse quadro, pergunto: Como e o que discutimos sobre o ensino e aprendizagem na EaD nas instituições do Ensino Superior? O que diferencia (ou não) um docente do ensino presencial do docente da EaD? Quem são os coordenadores, autores, orientadores de monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso de EaD? Qual a identidade do docente do Ensino Superior que trabalha com a Educação a Distância? Como tem

ocorrido essa “passagem” do docente universitário dos cursos presenciais para a docência universitária nos cursos EaD?

Considerações Finais

Assumi no início do texto a minha relação com a docência e os caminhos percorridos para se chegar à Universidade. Optei por trazer três questões complexas para provocar um diálogo sobre possíveis elementos ou realidades que comparecem nas Universidades públicas e privadas, que envolvem a figura do professor, a sua formação e a sua identidade.

As instituições de Ensino Superior, ao receber os professores, em sua maioria por meio de concurso público, valorizam em especial a produção científica do candidato. Poucos são os elementos destacados num edital, que destacam aspectos relacionados à docência-ensino. São eles que atuam nas licenciaturas e são responsáveis pela formação dos professores da Educação Básica.

Em contrapartida, há um discurso e uma análise de que os professores da Educação Básica formados nos cursos de licenciatura nas universidades, não têm cumprido a sua função, não sabem ensinar, não compreendem o universo cultural do aluno, necessitando de maiores investimentos para que possam desenvolver-se. Não faltam também programas de formação docente, que em geral têm parceria com as Universidades Públicas para melhorar o desempenho do professor da Educação Básica.

Mediante esse quadro, desconfio que a docência universitária necessita ser indagada, ainda que saibamos que a construção identitária do professor se dá ao longo de sua trajetória, iniciando pela vida estudantil, graduação, especializações, mestrado e doutorado e pelas experiências profissionais.

O ingresso do professor na Universidade, se dá pelo cargo da docência, sem qualquer preparação ou orientação específica para atuar nessa área, como nos lembra Pimenta e Anastasiou (2010, p. 107): “Desconsidera-se, até que os determinantes dos elementos-chaves dos processos de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento como objeto e conteúdos, resultados

e método) não são os mesmos necessários à ação de ensinar". Assim, a natureza interativa do trabalho docente implica no compromisso com o ensinar que devido ao seu caráter mediador, interfere na maneira como cada aluno pensa, acredita e valoriza determinadas ideias.

Valores, conceitos, sentimentos e opções teóricas pautadas na ética, nos princípios da cidadania, no rigor científico, nos procedimentos em relação aos alunos, compõem a docência universitária-ensino. Mas, é preciso perguntar, quais práticas fundamentam os professores universitários? Como é socializado o conhecimento com os alunos? Como se planeja a ação docente nas instituições de Ensino Superior? Quais as estratégias que as instituições de Ensino Superior têm assumido para ensinar aquele aluno que pouco lê, pouco escreve e interpreta? Que tipo de avaliação predomina nas instituições do Ensino Superior? Essas entre muitas outras questões, não parecem ser preocupações das instituições do ensino superior, conforme pude observar em minha experiência profissional e nos comentários dos alunos.

As muitas perguntas trazidas para esse artigo nos dizem que precisamos falar sobre a docência nas instituições de ensino superior, muito especialmente nas graduações. Retirá-la do lugar em que foi historicamente colocada: a de uma atividade menor; de complementação de carga-horária, de tempo perdido "com alunos que nada querem e nada sabem", de desprestígio. Caso contrário, os docentes dormirão, para acordarem os pesquisadores, em decorrência de uma política que enfatiza a condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e a qualidade docente concentrando-se na produção acadêmica. "Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo, como ressalta Pimentel (1993, p. 89), a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão". (PACHANE e PEREIRA, 2014, p.7).

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

CASTELFRANCHI, Y. et al. **As opiniões dos brasileiros sobre ciência e tecnologia:** o ‘paradoxo’ da relação entre informação e atitudes. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702013000501163>. Acesso em: 08 mar. 2017.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e Docência. Aprendendo a profissão.** Brasília: Liber Livro, 2011.

FORENTINI, D.; CRECCI, V. **Desenvolvimento Profissional docente:** Um termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/62/1>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOUREIRO, R. et al. **Docência Universitária no Contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.** Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_72.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação.** Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.

MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). **Educação a distância. Desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSACAR, 2010.

MORIN, E. **Para sair do século XX.** Rio de Janeiro: Nova Fron-

teira, 1986.

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

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Americana de Educação**. Disponível em: <http://rieoei.org/edu_sup26.htm>. Acesso em: 02 fev. 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, N. M.; MILL, D. Ensino, aprendizagem e inovação na Educação a Distância: desafios contemporâneos dos processos educacionais. In: _____. **Educação a distância. Desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSACAR, 2010.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA E INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO- COMUNIDADE NA FORMAÇÃO MÉDICA

Maria Gabriela Parenti Bicalho

Maria Socorro de Menezes

Lélia Cápua Nunes

Paulo Roberto Rodrigues Bicalho

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares para a graduação em Medicina promulgadas em 2001 (BRASIL, 2001) propõem a superação da formação médica centrada nos conhecimentos biológicos e técnicos e preconizam a formação de egresso com perfil crítico, generalista e humanizado, preparado para atuar no Sistema Único de Saúde (SUS). As Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Medicina de 2014 (BRASIL, 2014) confirmam as orientações anteriores e reforçam a necessidade da ligação estreita entre ensino e serviço de saúde. Os cursos são estimulados a promover a inserção precoce dos estudantes nos cenários do SUS, de forma a propiciar o desenvolvimento de habilidades nas áreas de Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde.

No contexto da integração ensino-serviço, o espaço de formação é ampliado e a docência passa a ser exercida também pelos profissionais dos serviços de saúde, sendo, portanto, compartilhada entre ensino e serviço. As realidades da academia e dos cenários da prática são assim assumidas como espaços formadores que abrigam a docência exercida por diferentes profissionais e de formas diversas.

Para discutir a docência compartilhada no contexto da formação médica, este trabalho adota como referencial teórico a discussão das lógicas do ensino e da formação proposta por Bernard Charlot (CHARLOT, 2007), e analisa as experiências vivenciadas pelos estudantes na disciplina Psicologia Médica

do curso de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – campus Governador Valadares. A primeira parte do texto apresenta um panorama sobre os desafios para os cursos de graduação em Medicina apresentados pelos novos paradigmas formativos na área. A segunda parte expõe as lógicas do ensino e da formação na concepção de Bernard Charlot, e suas perspectivas para a compreensão da docência compartilhada em cursos de Medicina. A terceira parte deste texto apresenta as experiências vivenciadas na docência compartilhada da disciplina Psicologia Médica, do curso de Medicina da UFJF campus GV.

Docência Compartilhada Como Resposta aos Desafios Da Relação Ensino-Serviço na Formação Médica

A fragmentação e as dificuldades no atendimento às necessidades de saúde presentes nos sistemas de saúde (OMS, 2010) remetem à relevância de rever o processo de formação dos profissionais de saúde. Alheio à organização da gestão e ao debate sobre os sistemas de estruturação do cuidado (CECCIM; FEUERWERKER, 2004), esse sistema encontra-se centrado em um modelo hegemônico com ênfase tecnicista e biologicista, desconsiderando o papel dos determinantes sociais e o conceito amplo de saúde (UFRGS, 2014).

O Sistema Único de Saúde, a partir de seus princípios, conduz a um processo de reorientação das práticas de saúde na perspectiva da integralidade e da promoção da saúde (FEUERWERKER, 1998; UFRGS, 2014b; BRASIL, 1988). Conforme descrito no artigo 200 da Constituição Federal, o SUS assume a responsabilidade de “ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde”, ampliando e fortalecendo o diálogo entre as políticas de saúde e educação (BRASIL, 1988). Segundo Ceccim e Feuerwerker (2004), um trabalho articulado entre o sistema de saúde e as instituições formadoras constitui uma estratégia de transformação nos dois campos. As Instituições de Ensino Superior (IES) passam a “reconhecer seu papel social e enfrentar

seus desafios, entre os quais o de romper com estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicional, e formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado" (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Para avançar neste sentido, a população, com suas necessidades sanitárias, sociais e educacionais, deve constituir o núcleo central da política de formação para a área da saúde, juntamente com as demandas da gestão e do controle social (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Iniciativas que promovem a articulação do quadrilátero da saúde, composto pelo ensino, gestão, atenção e controle social possuem potencial de formar profissionais preparados para atuar frente às necessidades da população e contribuir para a conformação de um modelo de atenção centrado no usuário. (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

A integração ensino-serviço é constituída pelo trabalho coletivo, pactuado e integrado de estudantes e docentes dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores dos serviços da saúde, que objetiva a qualidade de atenção à saúde e da formação profissional e, também, o desenvolvimento dos profissionais da saúde (ALBUQUERQUE et. al., 2008). A transversalidade contida na relação entre serviço, trabalho e instituições constitui uma potência formativa e torna-se eixo estruturante da formação profissional (UFRGS, 2014).

A educação construída por meio do compartilhamento com a vivência no serviço de saúde pretende desenvolver no graduando capacidades de lidar com relações de conflito, liderança, trabalho em equipe, entre outras. A interseção entre os mundos da assistência e da academia permite a construção de uma aprendizagem alinhada às demandas do SUS e do cotidiano da docência em saúde (UFRGS, 2014; ALBUQUERQUE et. al., 2008). Os cenários do SUS são espaços de cidadania em que os profissionais do serviço, os docentes, os usuários e os estudantes vão estabelecendo os papéis, as trocas de saberes, os modos de ser e ver a realidade, construindo um conhecimento a partir das vivências e experiências (ALBUQUERQUE et. al., 2008). Importante destacar que o papel de constatar a realidade

e produzir sentidos pertence ao SUS e à academia (CECCIM; FEUERWERKER, 2004), o que demonstra a corresponsabilidade dos profissionais do serviço na formação dos futuros profissionais (ALBUQUERQUE et. al., 2008).

Acontece, assim, o compartilhamento do ato de ensinar nas IES com a prática nos cenários do SUS, o que permite romper a cultura de transmissão de informações e problematizar a realidade, a partir da compreensão da aprendizagem como prática social, histórica e condicionada pelas trajetórias, saberes e experiências (FREIRE, 2009). É a partir dessa perspectiva que discutimos, neste texto, a docência compartilhada, procurando compreender suas potencialidades para a formação médica. As reflexões de Bernard Charlot sobre a lógica do ensino e a lógica da formação constituem um campo teórico profícuo para a compreensão das questões suscitadas pela docência compartilhada.

Docência Compartilhada: Encontro Entre as Lógicas do Ensino e da Formação

Bernard Charlot (2007) propõe, em coerência com sua teoria da relação com o saber, a comparação entre a lógica do ensino e a lógica da formação, a qual permite analisar a docência compartilhada entre a universidade e o serviço de saúde na formação médica.

Para o autor, a lógica do ensino é aquela de um saber a ser ensinado, constituído em um discurso que tem uma coerência própria. O que define a coerência do ensino é, portanto, o conjunto das relações que ele mantém com outros constructos teóricos. Ao contrário, a formação se baseia em situações e práticas, e visa a aquisição de competências pelo sujeito, capacitando-o a executar práticas pertinentes a uma dada situação.

O indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências para atingir um fim determinado em uma situação dada. A prática é direcionada: o que lhe dá pertinência é uma relação entre meios e fins. A prática

é contextualizada: ela deve poder controlar a variação; não apenas aquela previsível, normatizada, mas a variação como mini variação, como desvio da norma, como acaso, como expressão da instabilidade inerente e irredutível de qualquer situação. (CHARLOT, 2007, p.92).

Assim, enquanto o ensino é o espaço da coerência interna, a formação é o espaço das variações, das mediações, das trajetórias, é o “mundo das necessidades e do tempo que passa”.

Tomando o contexto da formação médica, é possível observar esses dois lugares: de um lado conhecimentos teóricos de diferentes áreas (ciências biológicas, ciências humanas e conhecimentos técnicos) são ensinados a partir da relação lógica entre diferentes conceitos, que devem guardar entre si coerência e continuidade. É a aprendizagem no campo do ensino universitário. De outro lado, a realidade da assistência à saúde, da gestão e da educação em saúde apresenta descontinuidades e paradoxos cujo enfrentamento exige competências específicas a cada situação, constituindo a aprendizagem no campo da formação profissional. Assim, a docência compartilhada propicia, na graduação em Medicina, aprendizagens necessárias para a construção do perfil do egresso preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso.

Charlot (2007) lembra que a distinção entre as duas lógicas é, também ela, um constructo teórico e que, na realidade, essa divisão não é rígida nem estática. Saberes distintos estão envolvidos tanto no ensino quanto na formação. O autor apresenta, então, a dimensão cultural como ponto de convergência entre as duas lógicas. O ensino não é simples transmissão de um saber, é igualmente portador de uma intenção cultural. A formação não é vista como simples aprendizagem de práticas, mas também como acesso a uma cultura específica.

A cultura, enfim, é um processo pelo qual o indivíduo se cultiva, tornando-se portador e gerador de sentido. Ensino e formação podem ter a ambição de ser cultura. Ensino e formação convergem, assim, no topo, na ideia de cultura, um em sua lógica de saber constituí-

do, outra em sua prática de lógicas organizadas para atingir um fim. (CHARLOT, 2007, p. 101).

Charlot chega assim à ideia de cultura profissional, presente na formação de uma identidade profissional que pode “tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de ler as coisas, as pessoas e os acontecimentos” (CHARLOT, 2007, p. 102). A cultura como ponto de convergência entre as lógicas do ensino e da formação indica na realidade da docência compartilhada na formação médica, a perspectiva da construção da identidade profissional médica.

As implicações da docência compartilhada para a formação médica podem ser melhor compreendidas com a apresentação de uma experiência concreta, na qual pode-se observar que o profissional da rede de saúde exerce a função docente, formando o estudante através de intervenções contextualizadas e voltadas para as necessidades de saúde da população. Trata-se da experiência vivenciada na disciplina Psicologia Médica do curso de Medicina da UFJF campus GV, apresentada a seguir.

Análise da Experiência de Docência Compartilhada na Disciplina Psicologia Médica da UFJF-GV:

O curso de Medicina da UFJF campus GV, coerentemente com os pressupostos científicos e legais da formação médica contemporânea, organiza em diferentes disciplinas as oportunidades de inserção dos estudantes nos cenários do SUS. Na disciplina de Psicologia Médica, os estudantes vivenciam diferentes experiências formativas sob orientação da psicóloga de um dos Núcleos de Atenção à Saúde da Família (NASF) do município.

Para compreender o sentido do ensino e da formação na área da Psicologia para a graduação em Medicina, é necessário atentar para o fato de que a inserção dos profissionais psicólogos na Atenção Básica à Saúde acontece no final da década de 1970, compondo o campo da discussão da multiprofissionali-

dade das equipes de saúde (DIMENSTEIN; 1998). Tal inserção reflete a mudança da concepção de atenção à saúde no Brasil, que passou da visão assistencialista e curativa, para uma visão sustentada por um conceito ampliado de saúde.

Segundo Matarazzo (1982), a psicologia da saúde agrega conhecimento educacional, científico e profissional sobre a teoria psicológica, importante para o desenvolvimento de ações voltadas para a promoção e manutenção da saúde, na preservação e no tratamento da doença, na identificação da etiologia relacionada à saúde, à doença e às disfunções, bem como no aperfeiçoamento do sistema de política da saúde.

No ano de 2008, com a criação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF, a psicologia foi integrada às equipes multiprofissionais de atenção básica à saúde para realizar ações de matriciamento, passando a fazer parte das políticas públicas do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro por meio da portaria 154/2008. Esta modalidade de serviço foi criada com o objetivo de apoiar os profissionais das equipes de Saúde da Família na ampliação da integralidade e resolutividade dos problemas apresentados pela população (BRASIL, 2012). O termo “apoio matricial” refere-se a uma metodologia para a gestão do trabalho interdisciplinar, orientando para uma prática horizontal entre os profissionais que assistem o usuário do SUS, pautada no diálogo, na interação, na corresponsabilização entre as equipes. (CAMPOS; DOMITTI, 2007).

De acordo com as diretrizes ministeriais, o trabalho da equipe do NASF, acontece por meio das modalidades assistencial e técnico-pedagógico. A primeira modalidade é pautada numa abordagem clínica direta com os usuários por via de atendimentos na unidade de saúde, visitas ou atendimentos domiciliares e atividades em grupos. Já a modalidade técnico-pedagógica tem suas intervenções voltadas para a Educação Permanente em Saúde (EPS), junto às equipes da atenção básica através de discussões dos casos, construção de plano de cuidado, atendimento compartilhado e oficina sobre tema específico (BRASIL, 2012).

As situações de formação vivenciadas pelos estudantes no acompanhamento de atividades da psicóloga do NASF

são planejadas antecipadamente pela professora e pela psicóloga. Antes do primeiro contato dos discentes com a unidade de saúde, a psicóloga realiza uma atividade de sensibilização das equipes da ESF para receber os estudantes, enfatizando o quanto cada um poderá contribuir com a formação dos futuros médicos e, em seguida, os agendamentos das atividades são realizados. Superadas as etapas preliminares, os estudantes de Medicina da UFJF campus GV, iniciaram o acompanhamento a algumas atividades desenvolvidas pela psicóloga do NASF na unidade básica de saúde, tais como:

Imagen 1. Visita ao espaço físico da ESF:



Fonte: arquivo dos autores

Imagen 2. Acompanhamento de estudo de casos entre psicóloga, médicos, enfermeiros, assistente social e de- mais profissionais da ESF e NASF.



Fonte: arquivo dos autores

Imagen 3. Acompanhamento de consultas psicológicas individuais.



Fonte: arquivo dos autores

Imagen 4. Visitas domiciliares.



Fonte: arquivo dos autores

Imagen 5. Participação nos grupos operativos de auto-cuidado/saúde mental e outros.



Fonte: arquivo dos autores

Imagen 6. Participação de momentos de integração e de reunião de equipe, para discussão do processo de trabalho e de casos clínicos.



Fonte: arquivo dos autores

Imagen 7. Realização, junto com a psicóloga, de ações de educação em saúde na comunidade.



Fonte: arquivo dos autores

Durante o primeiro contato com o espaço físico da ESF, os estudantes demonstraram-se entusiasmados ao verificarem de perto uma realidade só vista antes nos livros, por meio das aulas teóricas na universidade. Ao mesmo tempo, mostravam-se também surpresos e decepcionados ao se depararem com unidades de saúde com estrutura inadequada de trabalho. Todavia, à medida que observavam os atendimentos fluírem mesmo nas condições limitadas, expressavam o sentimento de esperança. Antes de acompanhar qualquer atividade, a psicóloga normalmente explica para os alunos como a mesma acontecerá, seus limites de participação, como devem se comportar e quais perguntas são recomendadas ou não durante os atendimentos. Aos pacientes é explicado o objetivo da presença dos alunos e é dado o direito de permitir ou não a presença dos mesmos.

Após cada participação, a psicóloga conversa com os estudantes sobre as suas impressões e os convida a contribuírem na evolução do prontuário e no relatório dos grupos operativos. Observa-se nesses momentos que os estudantes se sentem entusiasmados com o serviço de saúde e, com a sensação de construção da experiência profissional. Pode-se perceber também, comoção de parte dos estudantes ao participarem de consultas ou visitas a pacientes acometidos por complicações biopsicosociais graves, em situação de risco e vulnerabilidade social.

Diante da complexidade dos casos, nota-se muito interesse e curiosidade desses alunos em saber a conduta adequada da equipe da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), formas de encaminhamentos, principalmente daqueles casos que envolvem os portadores de transtorno mental, incluindo os usuários de álcool e outras drogas e seus familiares. Ao lhes esclarecer as dúvidas, a psicóloga aproveita a oportunidade para lhes apresentar as ferramentas disponíveis no município por meio da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e comunidade.

O acompanhamento desses acadêmicos à psicóloga na abordagem na rua, possibilita aprendizado sobre políticas públicas de saúde, como, por exemplo, a Política Nacional de Redução de Danos. A participação dos alunos nas reuniões de matriciamento ocorrida entre as equipes do NASF e do ESF,

proporciona-lhes a oportunidade de compreender o quanto é importante a presença do médico junto à equipe de saúde da família. Puderam verificar também como se dá o diálogo entre os profissionais das equipes de NASF e ESF.

A participação nos grupos operativos de autocuidado e saúde mental, também foi uma atividade que viabilizou a inserção direta dos alunos em um espaço de prevenção e promoção de saúde. Um local em que os usuários se envolvem com atividades de artesanato, recebem informações sobre autocuidado, tem oportunidade de expressar suas angústias, experiências e esclarecer dúvidas sobre saúde/doença, favorecendo a melhoria na sua qualidade de vida e ampliação do seu conceito saúde.

Além do trabalho com os usuários, os acadêmicos presenciam também um pouco da fragilidade dos profissionais da ESF que também são acometidos por questões sociais e de saúde complexas que necessitam de cuidados médicos e psicológicos. Além disso, eles puderam vivenciar também momentos de descontração da equipe de ESF e NASF que contribuem para amenizar as dificuldades inerentes ao cotidiano das mesmas. A presença do profissional de saúde na perspectiva de compartilhamento da docência possibilita aos estudantes de Medicina compreenderem como se dá a rotina de trabalho dos profissionais de saúde da família, bem como as formas de relacionamento entre si, com o NASF e a comunidade.

Considerações Finais

O compartilhamento da docência na experiência apresentada contribui para sanar parte das limitações identificadas na formação dos profissionais de saúde, objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais. Prepara esse profissional para atuar de forma interdisciplinar junto à equipe de atenção básica e a NASF no atendimento e na resolutividade de casos com alta vulnerabilidade social e transtornos mentais. A formação da cultura profissional requer o diálogo entre as lógicas do ensino e da formação, e o contexto da docência compartilhada oferece possibilidades de construção desses diálogos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, V.S. et al. A Integração Ensino-serviço no Contexto dos Processos de Mudança na Formação Superior dos Profissionais da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 356 – 362, 2008.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Atenção Básica. **Série E. Legislação em Saúde**. Brasília, p. 110, 2012.
- _____. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Cadernos de Atenção Básica**, Brasília, n.34, p.176, 2013.
- BUSS, P. M. Promoção da saúde e Qualidade de Vida. Ciênc. **Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000.
- CARTA DE OTTAWA (1986)**. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/declaracaoescarta_portugues.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L.C.M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n. 1, p. 41- 65, 2004.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber**: formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Práticas Profissionais de Psicólogos e Psicólogas na Atenção Básica à Saúde. **Relatório de Pesquisa**. 1. ed. Brasília: CFP, 2010. 76 p.

FEUERWERKER, L. C. M. **Mudanças na educação médica e residência médica no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MENDES, J. M. R.; LEWGOY, A. M. B.; SILVEIRA, E. C. Saúde e interdisciplinaridade: mundo vasto mundo. **Revista Ciência & Saúde**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 24-32, jan./jun. 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa**. Genebra: OMS; 2010. Disponível em: <http://new.paho.org/bra/images/stories/documentos/marco_para_acao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RIBEIRO, H. M.B. et al. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.13, supl.2, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Cartilha de Redução de Danos para Agentes Comunitários de Saúde**: “Diminuir para Somar”, Rio de Janeiro, 2010.

SAMPAIO, J.; et al. O Nasf como dispositivo de gestão: Limites e possibilidades. **Revista brasileira de Ciências da Saúde**, v. 16, n. 3, p. 317-324, 2012.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-92, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde). Curso de Especialização em Docência na Saúde: **Docência e práticas de redes na gestão, atenção e participação**

em Saúde. Porto Alegre: UFRGS/EducaSaúde, 2014. Material de apoio do Curso de Especialização Docência na Saúde.

_____. **Curriculo, inovações educacionais e prática docente em Saúde.** Porto Alegre: UFRGS/EducaSaúde, 2014. Material de apoio do Curso de Especialização Docência na Saúde.

_____. **Gestão e protagonismo participativo no ensino e no trabalho da Saúde.** Porto Alegre: UFRGS/EducaSaúde, 2014. Material de apoio do Curso de Especialização.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Andréa Forgiarini Cecchin¹
Vanessa dos Santos Nogueira²

Conectando...

Esse texto busca oferecer uma reflexão acerca da constituição da docência no Ensino Superior a Distância e seus desdobramentos a partir das vozes de professores, professores-tutores³ e estudantes. O presente estudo faz parte de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Interface – Grupo de Estudos sobre Educação, Tecnologias e Sociedade⁴. Tem por objetivo verificar que relações se podem estabelecer entre a proposta curricular, a gestão administrativa-pedagógica e as demandas do mercado para o profissional egresso do Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa está em fase de desenvolvimento e acreditamos ser possível realizar as primeiras considerações acerca dos dados coletados.

De todos as licenciaturas oferecidas na modalidade a distância em todo país, a Pedagogia é a que apresenta a maior demanda e, consequentemente, é a que tem mais alunos em todo território nacional. O número de inscritos para o último pro-

¹ Doutora em Educação/ PUCRS, Professora do Departamento de Fundamentos da Educação/UFSM e Coordenadora do Curso de Pedagogia a Distância/UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa INTERFACE.

² Doutora em Educação/UFPel, Professora Curso de Pedagogia a Distância/ UFSM e Coordenadora do Polo de Educação a Distância da ULBRA Santa Maria. Vice-líder do Grupo de Pesquisa INTERFACE.

³ Como todos os tutores do curso são professores, optamos por denominá-los professores-tutores.

⁴ Mais informações em: www.ufsm.br/interface.

cesso seletivo realizado na UFSM para esse curso ilustra bem o que estamos afirmando: foram 2.128 inscritos para 210 vagas. Em um dos polos de apoio presencial a relação candidato/vaga chegou a 28 por um.

Desde 2008, o curso de Pedagogia a distância da UFSM já formou 597 estudantes. Se insere em um universo de 47 cursos de Pedagogia ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil em todo o país. Atualmente, conta com três ofertas em andamento, totalizando 421 estudantes. Tem um corpo docente composto por 44 professores, sendo 24 mestres e 20 doutores. Dispõe ainda, com um corpo qualificado de 60 professores-tutores: um doutor, cinco doutorandos, dezoito mestres, oito mestrandos e os demais com pós-graduação stricto sensu.

Nessa trajetória de quase dez anos desde sua criação, muito se tem discutido sobre o papel do docente, do professor-tutor, das mediações pedagógicas realizadas por meio do ambiente virtual de aprendizagem e do impacto da formação desses docentes no mercado de trabalho considerando as diferentes comunidades a que pertencem. Um breve estudo da arte nos permite encontrar diversas produções científicas que abordam tanto os cursos de educação a distância da UFSM, quanto o Curso de Pedagogia EAD propriamente dito: MOZZAQUATRO e MEDINA (2008), MALLMAN, CATAPAN e BASTOS (2006), BARBIERO e MACIEL (2011), ENDERLE (2014), NOGUEIRA (2011, 2016). Entretanto, acreditamos que nossa pesquisa tem um certo ineditismo à medida que procura triangular três dimensões: currículo, gestão e inserção no mercado de trabalho.

Alerta de “pop up”: encaminhamentos metodológicos

Ao fazer um recorte da pesquisa em andamento, nesse artigo procuramos compreender qual o entendimento que docentes, professores-tutores e discentes tem sobre a modalidade a distância, suas potencialidades e limitações e como essas questões se relacionam com a constituição da docência.

A pesquisa empírica aconteceu por meio de diferentes

questionários online enviados aos seguintes segmentos: estudantes e egressos, professores-tutores presenciais e professores-tutores a distância. Nos baseamos, ainda, tanto em nossa experiência como docentes do curso quanto no relato informal de alguns professores. O recurso utilizado para a aplicação do questionário foi o Formulário do Google Drive.

O primeiro questionário foi enviado para, aproximadamente, 900 sujeitos, estudantes e egressos do curso. Pensamos ser necessária a inclusão dos alunos com matrícula ativa por acreditarmos na importância de verificar as percepções que os mesmos têm dos caminhos traçados para sua formação. Até o momento, obtivemos o retorno de 120 questionários desse grupo e estamos realizando o reenvio para incrementar ainda mais o procedimento de coleta de dados.

Em um segundo momento, enviamos questionários aos 13 professores-tutores presenciais e aos 60 professores-tutores a distância, obtendo um retorno de 75%. O objetivo desse instrumento é determinar o que pensam esses sujeitos sobre sua função no curso, sobre as maiores dificuldades dos estudantes e sobre os desafios encontrados na interação virtual. A respeito desse último item, Maciel, Cechin e Nogueira (2012) apontam que:

A Interação é um dos elementos fundamentais para que ocorram os processos de ensino e aprendizagem na Educação a Distância. Na maioria dos cursos em educação a distância que ocorrem por meio de um AVEA, a interação é a principal forma de comunicação entre professores, tutores e alunos. Em linhas gerais, a interação envolve o comportamento e as trocas recíprocas entre os indivíduos e grupos, tendo um objeto e ação comuns (p. 11).

Os questionários para estudantes, egressos e professores-tutores contêm perguntas abertas e fechadas específicas sobre EAD, suas potencialidades e limitações, além de questionamentos acerca de sua percepção sobre os processos pedagógicos e de gestão do Curso de Pedagogia.

Ainda estão em fase de elaboração um questionário para os professores do curso e um roteiro de entrevistas semiestruturadas a serem feitas com as coordenações e com as secretárias da Educação dos municípios onde se localizam os polos atendidos pelo curso. Além disso, com autorização prévia dos docentes, pretendemos observar os ambientes virtuais de algumas disciplinas para compreender como se constitui à docência virtual (espaço, até pouco tempo, inexplorado). Portanto, no que diz respeito a esse grupo de sujeitos, a reflexão que fazemos aqui se baseia na mescla dos dados já coletados e da vivência dos docentes, da equipe gestora do curso e das coordenações dos polos de apoio presencial.

A coleta de dados buscou ouvir as vozes dos envolvidos com o objetivo “[...] de dispor de instrumentos críticos para interpretar os dados empíricos, já que os relatos em questão são fortemente influenciados pelas imagens dominantes na sociedade” (PINZANI, 2012, p. 88). Em sua pesquisa sobre a pobreza, esse autor argumenta que a escuta da voz dos envolvidos não é somente para deliberar sobre seu ponto de vista com imparcialidade ou por um fundamento epistêmico. Segundo ele:

Não se trata, em suma, de recorrer a eles porque eles sabem melhor do que os outros em que consiste sua situação” [...] A razão talvez mais importante é, basicamente, de natureza ética e diz respeito à importância que a possibilidade de falar da sua situação possui para os próprios pobres (PINZANI, 2012, p. 93).

A pesquisa adota como abordagem teórica a Análise Compreensiva de Base Fenomenológica (BERNARDES, 1989; CECHIN, 2006). Essa se fundamenta no pensamento filosófico fenomenológico, principalmente de Merleau-Ponty (1971) operando com o método fenomenológico psicológico proposto por Giorgi (1978, 2001) e a sistematização elaborada por Suransky (1977), para realizar a aproximação do mundo da vida dos sujeitos e compreendendo a articulação entre os horizontes externos e internos da experiência (BERNARDES, 1989).

Ao estudar o fenômeno, a fenomenologia rompe com o

empirismo e o criticismo e estabelece uma nova definição, na qual “o fenômeno aparece como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade do homem e o mundo, a significação e a existência” (REZENDE, 1984, p. 39). Como consequência, as questões fenomenológicas não podem ser estudadas numa perspectiva meramente analítica e fora do enfoque que as caracteriza: a dialética da existência e da significação. Essas experiências são vividas no mundo, mas não num mundo meramente físico e sim num mundo fenomenal, marcado pela relação homem mundo, um “mundo humano”. Rezende (1984) explica:

Este mundo humano não é apenas mundo (Welt) mas ambiente (Unwelt), lugar próprio, cultura, onde, precisamente, o sentido toma corpo, se encarna, na diversificação e na articulação de suas múltiplas manifestações. A cultura é a articulação do sentido e dos sentidos num mundo humano. Este se constitui à medida que as diversas experiências se condensam e localizam o sentido em seus diversos sentidos: do econômico ao poético, passando pelo social e o político (p. 40).

No entendimento de Bernardes (1989), a fenomenologia volta-se para o modo como os eventos mostram-se aos sujeitos em sua concretude, em sua integralidade, tornando-se presentes à sua consciência. Esse processo de conhecimento coloca em pauta a questão da objetividade e subjetividade das ciências humanas e das ciências da natureza.

O método fenomenológico, baseado no modelo empírico-compreensivo proposto por Giorgi (1978, 2001) propõe uma mediação entre o método fenomenológico descrito por Merleau-Ponty e sua utilização na Psicologia. Esse autor defende que o método preenche os critérios fenomenológicos porque é descriptivo, utiliza a redução fenomenológica, procura a essência do fenômeno por meio da variação imaginativa e pressupõe uma relação intencional entre o sujeito e o objeto de sua experiência. Também preenche os requisitos científicos, porque produz conhecimento que é metódico, sistemático, crítico e potencialmen-

te intersubjetivo (GIORGI, 2001).

Ao discutir as implicações da fenomenologia para a pesquisa nas ciências sociais, Suransky (1977) a apresenta como “uma teoria de sujeitos em encontro”. Para esta autora, a experiência do sujeito como totalidade (encontro do sujeito com o outro e com o mundo) se transforma em um tema privilegiado da investigação e este sujeito não pode ser tratado como objeto passivo da pesquisa. Destaca-se que, ao colocar entre parênteses o conhecimento existente sobre o objeto, o pesquisador assume uma postura crítica em relação às teorias, procurando aproximar-se do fenômeno sem “pré-conceitos” estabelecidos.

Silva (1987) e Bernardes (1989) enfatizam que o questionamento do modelo empírico-experimental das ciências humanas e sociais, a partir do referencial da fenomenologia, é convergente com reflexões epistemológicas e metodológicas de pesquisas que têm por objeto de estudo grupos minoritários os quais lutam para consolidar sua identidade e para transformar situações de repressão específicas.

Bernardes (1989) destaca dois pontos importantes nessa convergência. O primeiro diz respeito à possibilidade de suspender conhecimentos já dados, através da redução fenomenológica, não com a intenção de, em princípio, negá-los, mas para tomar distância de conhecimentos que podem estar ideologicamente comprometidos e nos quais nos instalamos e aos quais aderimos sem a devida reflexão crítica. Essa só será possível através do devido afastamento das referidas variáveis.

O segundo ponto tem a ver com a relação entre o pesquisador e o sujeito da investigação que, em um estudo sobre minorias, apresenta-se de modo peculiar já que a problemática investigada faz com que o trabalho crítico de análise realizado traga para esta relação o pesquisador como um sujeito concreto frente a outro sujeito concreto e desencadeie um processo de autoconhecimento em ambos (CECHIN, 2007).

A opção por essa abordagem metodológica resgata o entendimento de que os sujeitos da educação representam uma minoria, não em quantidade, mas em causa. São sujeitos em luta em pelo menos duas frentes: estudantes e docentes. Descrito de forma simples e ilustrativa, esses indivíduos se apresentam na

esfera social como um grupo que mobiliza forças para lutar por condições de trabalho justa e por uma formação plausível que de conta das diversidades do mundo da vida.

Os dados obtidos através do questionário online estão sendo analisados de acordo com o método de análise compreensiva de base fenomenológica, proposto por Bernardes (1989 - 1991), que define os seguintes passos: montagem dos registros em forma de descrição ingênua, organizados em tópicos; aplicação completa do método proposto por Giorgi (1986, 2001), complementado pelos procedimentos utilizados por Suransky (1977). Os procedimentos propostos por Giorgi pretendem, segundo Bernardes (1989), descrever o fenômeno em foco na perspectiva da atitude natural e analisá-lo na perspectiva da redução fenomenológica para, então, buscar sua essência ou sentido (redução eidética) através da livre variação da imaginação, tendo como pressuposto a intencionalidade da consciência (p. 19).

O método de Giorgi corresponde à quatro etapas distintas: a) Leitura da descrição ingênua com o objetivo de obter uma compreensão geral do enunciado; b) Leitura da descrição escrita completa, buscando discriminar unidades de significado na perspectiva psicológica, tendo como foco o fenômeno pesquisado e mantendo integralmente a linguagem com a qual o sujeito se expressou; c) Transformação das expressões cotidianas do sujeito na linguagem psicológica, com ênfase no fenômeno que está sendo investigado; d) Síntese das unidades de significado transformadas num enunciado consistente com o fenômeno pesquisado.

Para complementar esse método proposto por Giorgi (1978, 2001), Bernardes (1989 - 1993) propõe a utilização dos procedimentos adotados por Suransky (1977) que consistem em “buscar temas centrais que emergem da descrição geral da estrutura de significado do fenômeno” (BERNARDES, 1991, p. 35). Desta forma, através do estudo de determinado fenômeno, podem emergir ideias que possibilitem, na concepção de Suransky (1977) em “uma análise crítica em relação ao meio intersubjetivo e ao contexto social” (BERNARDES, 1991, p. 35). Nesse sentido, através do método da análise compreensiva de

base fenomenológica, há condições não só de compreender o fenômeno investigado como também de refletir criticamente sobre suas implicações no contexto social mais amplo (CECHIN, 2007).

Acessando a Educação a Distância: link para a docência no Curso de Pedagogia da UFSM

O termo Educação a Distância gira em torno de uma gama de possibilidades, envolvendo desde a simplificação dos processos de ensino e aprendizagem até o uso, simplesmente técnico, de alguns recursos para comunicação ou distribuição de material didático. Nesse sentido:

Ainda que a expressão consolidada seja ‘educação a distância’ ou ‘EAD’, é preciso ter claro que fazer educação online não é o mesmo que efetuar a conhecida modalidade via suportes analógicos unidirecionais, como o impresso, o rádio e a televisão. Exige metodologia própria porque o suporte digital online contempla interatividade e multidirecionalidade em tempo síncrono e assíncrono. A mediação e o desenho didático na tela do computador precisarão contar com uma potencialidade comunicativa mobilizadora da interlocução, da docência e da aprendizagem. Trata-se de uma dinâmica favorável à autoria e colaboração nos diversos recursos do ‘ambiente virtual de aprendizagem’ (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 12-13).

Considerando tanto os aspectos físicos quanto as formas de comunicação, é possível perceber que a organização da aula na EAD é muito diferente do modelo que vem perpetuando-se ao longo da história. Além do distanciamento geográfico, os tempos e espaços da aprendizagem a distância se configuram a partir de novos elementos. A imagem de todos os estudantes no mesmo lugar e ao mesmo tempo deixa de existir. Têm-se agora alunos e alunas que estudam em horários e lugares diferentes. Contudo, algumas coisas são mantidas: o currículo, as avalia-

ções, a formalidade do tempo de cada semestre e disciplina.

A “sala de aula online” contempla bancos de dados que favorecem percursos de leitura, participação, autoria, conexões de imagens, sons, textos, palavras, diversas sensações, lógicas e afetividades. Por meio de links, o leitor adentra conteúdos e constrói seus próprios caminhos de leitura e atuação não mais presos à linearidade das páginas da apostila, do livro ou da sequência visual da televisão (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 13).

A EAD apresenta características diferentes da configuração do ensino presencial, combinando elementos e oferecendo flexibilização do tempo, do espaço e da introdução de novas formas de comunicação. Além do simples uso do computador como uma máquina de digitar textos em substituição a antiga máquina de escrever, outras possibilidades de comunicação passaram a se incorporar nos ambientes virtuais de aprendizagem: recursos que permitem diálogos síncronos e assíncronos, uso de inteligência artificial, jogos como recursos didáticos, jogos on-line, simuladores e objetos de aprendizagem.

Nesse cenário de entrelaçamento da vida off-line e online, a EAD surge com o diferencial da possibilidade de o estudante organizar seu tempo de estudo. Referindo-se à essa organização, uma das estudantes que respondeu ao questionário, apresenta a ideia de que, apesar dessa flexibilidade, o número de tarefas é excessivo, trazendo prejuízo as suas atividades diárias. Ela aponta:

Muitas leituras e tarefas. Optei por um curso à distância porque não tenho horário disponível para fazer presencial, porém as muitas tarefas causam alguns transtornos no dia a dia. (Estudante 5, grifo nosso)

Ouvir as vozes de docentes, professores-tutores e discentes, bem como da equipe diretiva do curso, parte da compreensão de que são parte do processo de constituição da docência em todas as suas esferas: planejamento, realização de ativida-

des, avaliação dos processos e das condições de aprendizagem. É preciso ter claro que, nessa modalidade, “o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (TARDIF, 2002, p. 49-50).

O universo pesquisado contempla 120 sujeitos, 48 egresos e 72 estudantes do Curso de Pedagogia EAD da UFSM, destes 93% são do sexo feminino e 47% tem idade entre 26 e 35 anos. Esses indivíduos estão distribuídos em treze municípios do Rio Grande do Sul que sediam polos de apoio presencial, a saber: Cruz Alta, Faxinal do Soturno, Restinga Seca, Santana do Livramento, São Lourenço do Sul, Sobradinho, Tapejara, Três de Maio, Três Passos, Agudo, Palmeira das Missões e Cacequi. O curso tem ainda, em um universo de 60 professores-tutores e 44 professores, cinco homens atuando na primeira função e seis na segunda. Acreditamos que a predominância massiva das mulheres, tanto como acadêmicas quanto como docentes ou professoras-tutoras, diz muito sobre a histórica ideia de que ser professor de criança pequena é tarefa feminina. Guacira Louro (2009) aponta essa como sendo característica de uma das teorias que busca explicar como se dão as relações de gênero na escola. Segundo a autora, há quem defenda que a escola é feminina, pois

[...] os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (LOURO, 2009, p. 88).

Ao discutir as formas de organização de comunidades virtuais, o ponto de vista de Nogueira (2016) complementa essa ideia ao refletir que “as pessoas encontram no virtual, elementos tanto para conhecer outras formas de emancipação e desenvolvimento da autonomia, quanto para reforçar velhos padrões

sociais e culturais" (p. 144).

Entre os 72 estudantes participantes do estudo, apenas dois declararam realizar somente essa atividade. Aproximadamente 30% desses sujeitos atuam na área educacional como monitores, secretários de escola, merendeiras, professores de Educação Infantil ou Anos Iniciais que só possuem o Magistério de Ensino Médio, professores de Anos Finais ou Ensino Médio. Os outros 70% trabalha em áreas diversas, exercendo as funções de agricultor/a, taxista, dona de casa, vendedor/a, cuidador/a de idoso, técnica/o administrativa/o, entre outras. Considerando esse contexto, à docência na educação a distância precisa levar em consideração que o perfil de aluno/a dessa modalidade é de um estudante trabalhador que, na maioria das vezes, procurou o curso em função da flexibilidade de horário para organização dos estudos. No curso em análise, percebe-se nas orientações da coordenação do curso e na prática de alguns professores, a preocupação em evitar atividades síncronas⁵. O recurso síncrono mais utilizado é a web aula, mas, para facilitar o acesso de todos, essas aulas ficam gravadas e disponíveis àqueles estudantes que não conseguiram assistir no horário pré-determinado.

Entre os egressos, 70,8% atuam como pedagogos ou pedagogas. De acordo com o relato de algumas coordenadoras de polo, a maioria dos egressos é absorvida pelas redes municipais de ensino. Esses dados nos permitem inferir que a formação do professor em nível superior veio qualificar a atuação desses indivíduos no mercado de trabalho, além de impactar positivamente a educação nos municípios.

Através dessa análise preliminar, percebemos que o entendimento de que a EAD é mais fácil ou mais rápida ainda permeia o imaginário das estudantes⁶. É preciso ter claro que o

⁵ Entendemos por atividade síncrona aquela que exige que professor e aluno estejam conectados no Ambiente Virtual de Aprendizagem ao mesmo tempo. Exemplos de recursos síncronos: Telefone, Chat, Vídeo Conferência, Web conferência.

⁶ Entendemos por atividade síncrona aquela que exige que professor e aluno estejam conectados no Ambiente Virtual de Aprendizagem ao mesmo tempo. Exemplos de recursos síncronos: Telefone, Chat, Vídeo Conferência, Web conferência.

tempo de estudo não é menor e sim flexível, com o diferencial do desenvolvimento de uma fluência tecnológica necessária para a movimentação do estudante no ambiente Moodle. O início do curso apresenta-se como um desafio maior na vida dos estudantes. Além dos saberes do currículo é preciso apreender toda a diversidade de recursos tecnológicos que se apresentam. Nas palavras da Estudante 1:

Tive dificuldade de compreender os mecanismos, descobrir o uso do Moodle, entender o funcionamento do ambiente. Seria interessante um vídeo aula explicativa para o início do curso, explicando todas estas questões. Sei que teve uma aula presencial para isto, mas infelizmente eu não tive como me fazer presente [...]. (Estudante 1).

Apesar de existir um empenho da equipe do curso em instrumentalizar os alunos para transitar no ambiente virtual de aprendizagem, as dificuldades apontadas pela Estudante 1 são recorrentes na fala de diversos sujeitos da pesquisa. Em seu estudo sobre as relações sociais de reconhecimento intersubjetivo virtual na formação de professores a distância, Nogueira (2016) percebeu que

[...] essa fase de adaptação apresenta uma mescla entre o novo e a expectativa, a motivação inicial se depara com os desafios de aprendizagem da fluência tecnológica e da assimilação dos saberes ao encontrar respaldo na motivação que movimenta o sonho de uma vida melhor (p. 146).

O Moodle, ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo Curso de Pedagogia a distância, oferece um grande potencial pedagógico a ser explorado pelos professores. Ainda que as políticas públicas definam e balizem o currículo e os tempos e espaços de formação, em nosso entendimento, a administração dos processos formativos é realizada potencialmente pelo professor. A gestão do conhecimento científico e a valorização dos saberes de todos os estudantes são planejadas e executadas pelo

professor e, no caso da EAD/UAB, por uma Docência Virtual Compartilhada (NOGUEIRA, 2016) que envolve professores e professores-tutores nas práticas pedagógicas que caracterizam o trabalho docente.

A falta de orientações mais claras acerca do ambiente virtual de aprendizagem, sentida pela Estudante 1, parece uma questão simples de resolver. Contudo, é preciso considerar que o processo de comunicação mediado ainda é um campo novo não só para os estudantes como também para os docentes. Refletir sobre a constituição da docência na EAD é refletir não somente sobre planejamento e avaliação, mas também sobre a comunicação mediada como base desses processos. Nessa perspectiva, é necessário compreender que o docente

[...] precisa se constituir nessa nova realidade, na maioria das vezes a partir da escrita da sua fala, estando fisicamente longe dos alunos, tendo que buscar outras maneiras de se relacionar, as quais exigem a apropriação de uma modalidade comunicacional, emergente na cibercultura" (MACIEL, CECHIN, NOGUEIRA, 2012, p. 09)

Na fala de alguns estudantes é possível perceber a falta de recursos midiáticos que envolvam imagens e vídeos, favorecendo assim as experiências de aprendizagem no curso em questão: *"Ainda encontro necessidade de ter mais a participação dos professores utilizando áudios e vídeos, não somente leituras, mas para tornar o processo mais dinâmico"* (Estudante 3). Essa demanda pode ser resultado de um ensino baseado na presencialidade, na comunicação direta e não mediada por ambientes virtuais. O desafio para o docente é, justamente, transpor essa barreira e imprimir significado às leituras, atividades e interações desenvolvidas no Moodle:

Nesse contexto comunicacional não cabe mais a mera reprodução acrítica das práticas de ensino tradicionais. O docente que atua em outra perspectiva tem uma intencionalidade enquanto responsável pela sua aprendizagem e a de seus alunos. Aprender a apren-

der e a ensinar constitui o seu projeto de atuação, elaborado com vistas a respeitar os diferentes estilos e ritmos de trabalho (MACIEL, CECHIN, NOGUEIRA, 2012, p. 10).

De acordo com Moore e Kearsly (2013), a integração de diversas mídias ao planejamento docente requer delinear com clareza os objetivos a serem desenvolvidos em cada atividade e conhecer as possibilidades de uso desses recursos (imagens, vídeos, podcast, redes sociais, objetos de aprendizagem, mapas conceituais, etc.). O uso da internet pelo professor no seu dia a dia não garante a incorporação das novas mídias em sua prática docente. Esse é um caminho que ainda estamos trilhando.

Os enfrentamentos vivenciados pelos docentes frente a diversidade tecnológica presentes na EAD (MOORE; KEARSLY, 2013; PETERS, 1999; TARCIA; CABRAL, 2012) são pautados como um desafio. Ao longo da história, o docente sempre se constituiu a partir de uma prática individual com recursos concretos. Hoje a educação a distância reflete outros arranjos no fazer docente. “Nesse contexto os recursos são mais sofisticados e o professor divide espaço com outros profissionais que contribuem para uma prática educativa mais rica, pautada na interação, na colaboração com o uso de recursos multimídia” (TARCIA; CABRAL, 2011, p. 152).

Outro fator que parece interferir diretamente no planejamento docente é a organização dos tempos e espaços pelos estudantes. A fala das Estudantes 2 e 6, ilustram essa afirmação:

Ter mais tempo para estudar, pois gostaria de verdade aproveitar ainda mais essa oportunidade de aprender cada vez mais. (Estudante 2).

Excesso de informações, dificuldade de administrar tempo de estudo e conciliar tudo com o trabalho, família e atividades extras. (Estudante 6).

As respostas de alguns professores-tutores ao instrumento de pesquisa corroboram para essa dificuldade encontra-

da pelos alunos:

A maior queixa dos estudantes é que não conseguiu fazer a atividade avaliativa ou a discussão no fórum pela falta de tempo, no sentido que não conseguem entregar dentro do prazo estabelecido porque não consegue conciliar a vida acadêmica com a vida profissional, com a vida pessoal. (Professor-tutor 9).

Segundo os professores-tutores a distância, a solicitação mais frequente dos estudantes do curso é o aumento de prazo para postagem de atividades mesmo que estas sejam solicitadas sempre com prazo de quinze dias.

Para refletir sobre o tempo que estudantes virtuais precisam dedicar aos estudos, destacamos dois pontos importantes: (1) entende-se que os alunos precisam dispor do tempo mínimo de estudo para cumprir as atividades propostas ao longo do curso, tempo que garanta os saberes necessários para o exercício da profissão docente. (2) percebe-se que existe um distanciamento entre a demanda de atividades propostas e o planejamento das disciplinas do currículo que contemple os saberes necessários para o exercício da profissão docente.

Esses fatores direcionam a alguns questionamentos que precisam ser pensados e discutidos: (1) é possível que o docente seja capaz de delinear objetivos aptos de atender a demanda de saberes do currículo do curso, dentro de um espaço virtual, sem conhecer as potencialidades desse ambiente? (2) que estratégias de gestão do trabalho pedagógico seriam capazes de suprir esse desalinhamento entre o modelo de educação tradicional e a demanda de fluência tecnológica docente? (3) enquanto professores, estamos atentos para a realidade desses estudantes, consideramos suas histórias de vida como fonte de conhecimento e possibilidade de motivação?

Refletir sobre a constituição docente na EAD, indo além das experiências tópicas bem-sucedidas, permite um olhar diferenciado para esse cenário. É preciso considerar que o professor assume esse trabalho atravessado por memórias que carregam processos de aprendizagem presenciais, metodologias que,

mesmo que inovadores, são idealizadas para o ensino presencial. É necessário ter claro que:

O trânsito de uma formação presencial a outra baseada em tecnologias digitais implica na aceitação, por parte dos professores, em apropriar-se de novos conhecimentos e, consequentemente, novas funções, tarefas e competências que o processo de ensino-aprendizagem face a face não exigiria (MACIEL, CECHIN, NOGUEIRA, 2012, p. 09).

A docência é um processo complexo, pois envolve diferentes saberes, lugares, tempos e sujeitos. Esse processo de constituição docente, quando voltado para o ensino superior, falha ao não ter uma formação específica. Nesse sentido, a colocação de Cunha, apresenta significados acerca da constituição da docência, onde:

O professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores. [...] alicerça-se nas práticas historicamente construídas, delineando representações da profissão de professor que se estabelecem no senso comum. É um processo bastante presente na docência universitária, já que o professor desse nível de ensino, não tendo, geralmente, formação profissional para o magistério, tende a repetir práticas naturalizadas na sua cultura (CUNHA, 2006, p. 363).

O pensamento de Cunha descreve a carência de uma formação específica para atuação do professor universitário. Nesse cenário a EAD exibe uma nova demanda. A docência em espaços/lugares virtuais ainda não conta com práticas historicamente construídas e não se apresenta como naturalizada pela cultura presente no cenário universitário. Mesmo com a expansão da EAD, ao iniciarem o seu trabalho nessa modalidade, grande parte dos docentes pauta suas práticas no modelo do ensino presencial.

A prática docente na educação a distância precisa passar

pelo mesmo caminho de outras inovações pedagógicas: experimentação, ensaio de novos percursos metodológicos e por uma reflexão crítica acerca de sua utilização. Segundo Nóvoa (1992), a formação docente “passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (p. 28). Pensar a atuação do professor na educação a distância passa, então, por um constante processo de investigação e de avaliação de sua prática nessa modalidade.

Uma análise preliminar, baseada principalmente na fala dos professores-tutores a distância, traz a ideia que existem, no curso de Pedagogia EAD da UFSM, docentes com três perfis distintos: aqueles que não assumem seu papel no processo de aprendizagem; aqueles que assumem sozinhos a disciplina, desconsiderando o auxílio dos professores-tutores e aqueles que desenvolvem uma docência virtual compartilhada. Segundo uma professora-tutora, o perfil: “*Varia de acordo com o professor, sua metodologia. A maioria sempre convida e permite que construam e aceitam sugestões de adequação na disciplina*” (Professora-tutora 2).

Há aquele professor que fica à margem das interações estabelecidas no ambiente, que se envolve, única e exclusivamente com o conteúdo a ser desenvolvido naquele componente curricular e passa toda responsabilidade para os professores-tutores: abrir o conteúdo, responder as dúvidas, postar atividades, corrigir (sem critérios pré-determinados) as avaliações. A atuação desse docente prejudica muito o processo de aprendizagem, gera uma insegurança muito grande nos professores-tutores e, por consequência, nos estudantes que não tem claro quais os objetivos da disciplina. Algumas vezes o comportamento desse docente beira à negligência. Por exemplo, já aconteceu de o componente curricular ser oferecido em um outro semestre, para outra turma, e existirem no ambiente elementos da formatação de um ano anterior (datas atrasadas, provas iguais, tarefas com prazos expirados). É plausível constatar que esse comportamento pode originar-se tanto na falta de fluência tecnológica do professor quanto na maneira como alguns encaram o ensino a distância.

A falta de conhecimento do mundo virtual, das mídias

e metodologias que podem incrementar a ação pedagógica do docente na educação a distância é encarada de forma diversa. De um lado temos docentes que, mesmo sem fazer parte de uma geração que há muito convive com a virtualidade, conseguem integrar esses elementos em sua prática. Em contrapartida, temos aqueles que dominam as tecnologias, mas não compreendem que o fazer pedagógico precisa ser diferente, que é impossível reproduzir na EAD as metodologias do presencial.

Muito da negligência de alguns professores com o ensino a distância se dá pelo descrédito que tem acerca da modalidade. Não podemos perder de vista que existe um fator econômico envolvido na atividade docente no sistema UAB: professores e professores-tutores recebem uma bolsa para atuar nos cursos. Apesar da bolsa não ter seus percentuais ajustados há oito anos, muitos trabalham só para recebê-la, sem se importar muito com a qualidade do ensino oferecido. Felizmente, no caso da Pedagogia da UFSM, esses são casos isolados e a coordenação do curso tem se empenhado em buscar alternativas para qualificar a prática desses sujeitos.

Um outro perfil que se percebe entre os docentes desse curso, é daquele professor ou professora que assume para si a disciplina, deixando os professores-tutores à margem do processo: organizam a disciplina, decidem sobre as atividades, respondem aos estudantes, realizam as correções. Ao passarem a uma função meramente contemplativa do processo, alguns professores-tutores se mostram incomodados. Essa postura também traz muita confusão à relação do professor-tutor com os estudantes, já que o docente se interpõe entre ela. Ao refletir sobre essa atitude, concluímos que os mesmos não confiam no potencial e na capacidade do professor-tutor como um articulador daquele componente curricular e também não entendem que esse é um espaço formativo. Existe sim, a responsabilidade do docente em formar os professores-tutores com quem está trabalhando, qualificando sua atuação.

Finalmente, é possível identificar nesse curso docentes que compreendem que, considerando o número de sujeitos envolvidos, a educação a distância depende de uma docência virtual compartilhada. São os que dividem com os professores-

-tutores a responsabilidade pelo planejamento, organização do ambiente e proposição de atividades. São docentes que assumem um trabalho compartilhado, reconhecendo a função do professor-tutor na estrutura organizacional do curso. Essa dinâmica é possível perceber nas falas de algumas tutoras:

A disciplina é construída coletivamente, opinamos, conversamos, escolhemos a atividade a ser proposta, estudamos o texto, etc. Os encontros são quinzenais ou semanais, dependendo da intensidade da disciplina (Professora-tutora 4).

Minha relação com a professora da disciplina é muito boa, conseguimos manter a disciplina organizada, fazer atividades diferenciadas, quando tenho dúvidas em relação alguma correção pergunto para ela ou até mesmo envio o trabalho para discutir junto a situação, procuramos nos encontrar presencialmente umas duas vezes pelo semestre, porém temos encontros diáários a distância usando um aplicativo do celular WhatsApp o qual sempre estamos ali para dúvidas e ideias para disciplina (Professora-tutora 2).

Ao discutir os indicadores de qualidade do ensino presencial e on-line, Silva (2004) reitera que, nesse último:

O professor constrói uma rede e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar. E a aprendizagem se dá na exploração – ter a experiência – realizada pelos alunos e não a partir da sua récita, do seu falar-ditar. Isto significa modificação em seu clássico posicionamento na sala de aula. Significa antes de tudo que ele não mais se posiciona como o detentor do monopólio do saber, mas como o que disponibiliza a experiência do conhecimento. Ele predispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos. E estimula a intervenção dos alunos como coautores de suas ações. (SILVA, 2004, p.9)

O ensino a distância pressupõe a criação dessa

rede. Nela, todos são copartícipes na construção e na elaboração do conhecimento: professores, professores-tutores e estudantes. Perceber a importância do estabelecimento dessas relações contribui para qualificar o trabalho docente e, consequentemente, a formação do futuro pedagogo ou pedagoga.

Desconectando...

O cenário da EAD vem sofrendo mudanças estruturais, políticas e pedagógicas desde a sua disseminação com o uso da internet. Começamos a colher os frutos de um trabalho coletivo e o preconceito, a resistência e a falta de credibilidade vão sendo superados a medida em que os estudantes da EAD se colocam no mercado de trabalho e demonstram que são tão ou mais capazes que os alunos formados em cursos presenciais.

Apesar de compreendermos que a experiência do modelo presencial é a base da formação de estudantes e docentes, temos claro que a modalidade à distância tem características peculiares que demandam novos arranjos e outras práticas que passam a constituir os processos de aprendizagem.

Ao escutar o depoimento dos sujeitos desta pesquisa, é possível constatar que, diferente do mero uso cotidiano da rede, é necessário “aprender a aprender” e “aprender a ensinar” em um novo espaço. No caso dos estudantes, aprender a organizar seus tempos e espaços para acompanhar a demanda de trabalho e estudo. Do ponto de vista do planejamento das estratégias de ensino, professores e professores-tutores precisam levar em consideração que a grande maioria dos alunos e alunas dos cursos de educação a distância são trabalhadores. Isso não significa “facilitar” os processos de avaliação, mas pensar em metodologias que favoreçam a flexibilização dos horários dedicados ao curso.

Um outro desafio enfrentado por docentes, professores-tutores e discentes é a transformação da forma de comunicação oral em escrita. Na vivência da presencialidade é possível per-

ceber o *feedback* dos estudantes pelo simples olhar: o professor sabe quando não está sendo compreendido. No caso da educação a distância, se o aluno não manifestar por escrito suas dúvidas, não se pode constatá-las. Da mesma forma, se a explicação não for clara podem surgir ruídos na comunicação prejudicando os processos de aprendizagem.

A constituição da docência na educação a distância requer mais que os saberes do currículo, exige um esforço para desenvolver autonomia e fluência tecnológica e para executá-la de forma compartilhada. Para nós está claro que não é possível pensar em outro modelo de docência na EAD senão o da docência virtual compartilhada.

Acreditamos que, a partir dos estudos bibliográficos e da pesquisa empírica, é possível organizar, analisar e propor estratégias para superar as demandas de falha de comunicação, organização dos tempos de aprendizagem e tomada de consciência das responsabilidades que cada um tem com o seu aprendizado.

No caso do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Santa Maria, notamos um esforço de professores-tutores, docentes, discentes e gestão administrativa e pedagógica para alinhar os objetivos e buscar uma acomodação para configurar processos de ensino e aprendizagem que deem conta das especificidades da EAD.

REFERÊNCIAS

BARBIERO, D.; MACIEL, A. M. R. Docência, tutoria e discência em Ambientes Virtuais De Ensino - Aprendizagem (AVEA): processos formativos nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2011, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: UNIREDE/ESUD, 2011.

BERNARDES, N. M. G. **Crianças oprimidas:** autonomia e submissão. 1989. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

_____. Análise compreendida de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. **Educação**, Revista da Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, v. 14, n. 20, p. 15-40, 1991.

_____. Autonomia/submissão do sujeito e identidade de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 85, p. 43-53, maio. 1993.

CECHIN, A. F. **Vivências em espaços educativos**: constituição de identidades homossexuais em homens adultos. 2006. Tese. (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

ENDERLE, M. G. **Pedagogos em (trans)formação**: do estágio supervisionado à fase inicial da docência. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2014.

GIORGİ, A. **A psicologia como ciência humana**: uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. Sketch of a psychological phenomenological method. In: GIORGİ, Amedeo ed. **Phenomenology and psychological research**. Pittsburg, Duquesne University, 1985. p. 9 –22.

_____. Método psicológico fenomenológico: alguns tópicos teóricos e práticos. **Educação** – Revista da Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, v. 24, n. 43, p. 133-150, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade, Educação**: uma perspec-

tiva pós-estruturalista. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MACIEL, A. M. R; CECHIN, A. F.; NOGUEIRA, V. S. Atributos de um Educador: concepções prévias de professores ingressantes na educação profissional e tecnológica. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-19, 2012.

MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H.; BASTOS, F. P. Desafios da mediação pedagógica em cursos de formação de professores presenciais e a distância. **Educação: Revista do Centro de Educação/UFSM**, Santa Maria, v. 31, n. 02, p. 367-382, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson, 2007.

MOZZAQUATRO, P. M.; MEDINA, R. D. Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle sob diferentes visões: aspectos a considerar. **RENOTE: Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS, Porto Alegre, v. 6, n. 2, dez. 2008.

NOGUEIRA, V. S. **Práticas Pedagógicas na Educação a Distância: deslocamento de memórias e de sentidos**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

_____. **Relações sociais de reconhecimento intersubjetivo virtual na formação de professores a distância**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição: tendências**

e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PIMENTEL, N. M. As políticas públicas para as Tecnologias da Informação e Comunicação e para a Educação a Distância no Brasil. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 83-102, jul./out. 2012.

PINZANI, A. De objeto de políticas a sujeitos da política: dar voz aos pobres. **Ethic@ An international Journal for Moral Philosophy**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 83-101, 2012.

REZENDE, A. M. Fenomenologia e Dialética. In: FORGUIERI, Y. C. (org.). **Fenomenologia e psicologia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

SILVA, M. (Org.). Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Diálogo Educacional: Revista do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 93-109, p. 12, 2004.

SURANSKY, V. P. **Phenomenology: an alternative research paradigm and a force for social change**. Ann Arbor: University of Michigan, 1977.

TARCIA, R. M. L.; CABRAL, A. L. T. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, F. Michael; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**, v. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZILLES, U. **Teoria do conhecimento**. 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA

*Natália Luiza da Silva*¹
*Olenir Maria Mendes*²

A ementa do componente curricular é: Síntese e Propriedades de Polímeros. O objetivo é que, ao final da disciplina, o(a) estudante seja capaz de conhecer os conceitos fundamentais envolvidos na química de polímeros. Para tanto, o Programa da Disciplina contempla itens como: Síntese de Polímeros; Reação de Adição; Reação de Condensação; Cinética de Polimerização; Cinética da Reação de Adição; Cinética da Reação de Condensação; Propriedades Física e Química de Polímeros; Distribuição de Massas Molares; e Termodinâmica - Parâmetro de Solubilidade. A metodologia, aparentemente, não se distancia do que se observa com muita frequência nas salas de aula do ensino superior: centrada em aulas expositivas e de laboratório. Trata-se de um plano de ensino que não chamaria a atenção, não fosse sua proposta de avaliação. Uma das atividades de avaliação propostas é a tradução de textos relacionados ao tema trabalhado, do inglês para o português. Mais da metade da nota seria distribuída em atividades de tradução. Ao nos depararmos com o referido plano de ensino, alguns questionamentos são inevitáveis: De que modo esse procedimento de avaliação pode contribuir para acompanhar o desenvolvimento dos conhecimentos propostos como objetivo do trabalho pedagógico? Será que a atividade de tradução de textos sobre o conteúdo

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na mesma Instituição. Atualmente é também doutoranda em Educação.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de Uberlândia, na Faculdade de Educação - Núcleo de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Saberes e Práticas Educativas.

consegue abranger toda a complexidade da disciplina? E quanto às habilidades linguísticas necessárias para a tradução de textos? Isso também seria trabalhado como conteúdo de formação? Se sim, como isso seria possível, sem perder de vista o foco da disciplina? Além disso, é preciso ressaltar que, ao se utilizar a tradução de textos como procedimento avaliativo, parte-se do pressuposto que o(a) estudante tem proficiência suficiente no idioma inglês, o que não é necessariamente verdadeiro. Apesar de ser desejável que o(a) estudante de nível superior tenha domínio de pelo menos uma língua estrangeira, isso nem sempre acontece. E quando domina outro idioma, nem sempre é o inglês. Lembramos, inclusive, que nos processos seletivos promovidos pela Instituição em que o fato se passou para o ingresso nos cursos de graduação, o(a) candidato(a) escolhe uma língua estrangeira que comporá o conteúdo da sua prova, sendo que ele(a) possui três opções: inglês, francês ou espanhol. E se o ingresso ocorre pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ele(a) também pode optar por outra língua estrangeira que não o inglês. Dessa maneira, entendemos que, além de não estar adequado ao objetivo do componente curricular, o procedimento de avaliação proposto ainda promove a exclusão dos(as) que não têm domínio suficiente no idioma supracitado.

No mesmo componente curricular, o restante da nota (30%) será atribuída pelos(as) próprios(as) estudantes, por meio de “autoavaliação”. Alguns autores, como Villas Boas (2009), explica que a autoavaliação não deve visar que o(a) próprio(a) estudante atribua sua nota. Ao invés disso, tem como intuito promover a reflexão do(a) discente acerca de suas aprendizagens, desenvolvendo nele(a) a capacidade de registrar suas percepções sobre elas e auxiliando-o(a) a identificar o próximo passo. Não temos subsídio suficiente para dizer se essa reflexão foi estimulada ou não. Mas acreditamos que, em muitos contextos, a autoatribuição de nota pode desviar a atenção do estudante para o verdadeiro objetivo da autoavaliação.

Em pesquisa finalizada no ano de 2015, verificamos ainda em alguns planos de ensino, a informação de que poderia ser solicitada a apresentação do documento de identidade do(a) discente por ocasião das provas e exames. Compreendemos que,

lamentavelmente, as turmas dos componentes curriculares em questão podem ser tão volumosas a ponto de o(a) professor(a) não conseguir reconhecer os(as) próprios(as) estudantes. De todo modo, não poderíamos deixar de questionar se esse tipo de prática não pode prejudicar o ambiente para a realização da prova, que deve ser também um momento de aprendizagens e não de tensão e de desconfiança. Será que, ao construir um cenário que remete às práticas de aplicação dos exames de vestibular, o(a) estudante tende a se sentir confortável o suficiente para mobilizar os conhecimentos que vêm sendo construídos ao longo do curso ou a se sentir intimidado e, portanto, inseguro na realização da atividade avaliativa?

Esses são alguns exemplos de situações identificadas em pesquisa de mestrado realizada em uma universidade pública federal do interior de Minas Gerais sobre a avaliação formativa no ensino de graduação³. Ao mesmo tempo que retratam alguns dos resultados da pesquisa, justificam, a nosso ver, a necessidade de se ampliar a discussão acerca da temática, de modo que professores(as) e estudantes universitários possam refletir de modo crítico sobre suas práticas, em especial as de avaliação. E é desse tema que vamos tratar neste capítulo. Aqui, nosso objetivo não será o de construir um ensaio teórico. Ao invés disso, buscaremos abordar os aspectos teóricos a partir da reflexão sobre algumas práticas.

A temática das práticas avaliativas no ensino superior tem ganhado cada vez mais relevância nas discussões promovidas no âmbito da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e, consequentemente, no campo das universidades federais. Isso ocorre em razão do impacto que os índices de evasão e represamento nos cursos de graduação irão causar na definição do montante de recursos financeiros a ser recebido por instituição, segundo a nova matriz de distribuição orçamentária estabelecida pelo De-

³ Dissertação de mestrado intitulada “*AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR: avanços e contradições*”, defendida em abril de 2015 por Natália Luiza da Silva sob orientação da Profa. Olenir Maria Mendes, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

creto n. 7.233, de 19 de julho de 2010, e orientada pela Portaria n. 651, de 24 de julho de 2013 do MEC. Se antes era considerado apenas o número de vagas ofertadas, agora os parâmetros para o cálculo do recurso incluirão a quantidade de estudantes matriculados(as) e de concluintes. Sendo assim, quanto menor o número de concluintes em relação ao de ingressantes, menor será a verba destinada à instituição. Trata-se de uma questão bastante delicada, que não pode ser ignorada pelas universidades. Por outro lado, é preciso que essa discussão seja conduzida com cautela, ética e tendo como princípio norteador a função social da educação superior.

Compreendemos que esse tipo de política está embasado no princípio da eficiência dos gastos públicos e é fruto da influência neoliberal. Ao mesmo tempo, porém, pode suscitar no interior das IFES o interesse pela discussão acerca das Propostas de Trabalho Avaliativo de seus(as) professores(as). E a criação de espaços institucionais para essa discussão é, a nosso ver, imprescindível, para que a diminuição dos índices de reprovação e represamento nos cursos de graduação não ocorra negligenciando as aprendizagens dos(as) estudantes, como vimos acontecer na educação básica.

Para tanto, nossa defesa é que o trabalho avaliativo se fundamente dentro de um paradigma de avaliação formativa, ou seja, que esteja voltado para melhorar as aprendizagens e não simplesmente para classificá-las, como tem sido a prática mais comum. Nessa perspectiva, as propostas de trabalho devem utilizar a avaliação como um meio de identificar a situação dos(as) estudantes em relação aos objetivos traçados, para que os resultados da avaliação sejam comunicados aos(as) estudantes (por meio de devolutiva ou feedback) e estes sejam (re) orientados a partir desse diagnóstico, para que continuem progredindo rumo às metas definidas para o processo formativo. Sendo assim, a avaliação não encerra o processo, mas faz parte dele, estando estreitamente relacionada ao ensino e às aprendizagens. O que significa dizer que deve haver uma coerência entre a atividade de ensino, a avaliação e as concepções acerca da aprendizagem. Isto é, a avaliação não pode ser vista como um elemento isolado da proposta de trabalho educativo como

um todo, considerando seus objetivos e suas características.

Afinal, a avaliação existe para que se conheça o que o(a) estudante aprendeu e o que ainda não aprendeu, a fim de que se providenciem os meios para que ele(a) aprenda o necessário para a continuidade de seus estudos. Parte-se do princípio de que cada estudante tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. Nessa concepção, a avaliação é vista como uma grande aliada do(a) estudante e do(a) docente. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem. Assim, enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também acontece. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas, pois a avaliação sempre ajuda a aprendizagem (VILLAS BOAS, 2009).

A noção de avaliação formativa constitui uma proposta ideal e, por isso, é considerada por Hadji (2001) uma utopia promissora. Segundo esse autor, a avaliação formativa situa-se no centro da ação da formação. Sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações úteis para ajustar o processo ensino/aprendizagem. Primeiramente, a avaliação formativa é uma avaliação informativa. Ela colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (Hadji 2001).

Na pesquisa citada anteriormente, pudemos identificar, na análise de planos de ensino, uma diversidade muito pequena de atividades de avaliação propostas. Ainda é possível perceber uma ênfase excessiva na prova como a avaliação por excelência. Mesmo quando ela é utilizada junto com outras atividades avaliativas, é ela que possui o maior peso na distribuição da nota. Portanto, não poderíamos deixar de destacar alguns aspectos sobre a utilização da prova. Uma de suas limitações é que ela se dá em momentos estanques e pontuais. Assim, questões emocionais ligadas ao estado de ânimo do(a) estudante nesse momento específico podem comprometer a fidedignidade de seu desempenho como expressão do resultado de um processo que se deu num período muito mais amplo.

Achamos importante retomar, também, a preocupação de Luckesi (2014) quanto ao rigor metodológico necessário à elabora-

ração da prova como instrumento de coleta de informações que permitirá investigar as aprendizagens dos(as) estudantes. Para ele, nesse processo de elaboração da prova deve haver sistematicidade, linguagem comprehensível, precisão e compatibilidade entre o ensinado e o aprendido. Caso contrário, a utilização da prova poderá provocar distorções no processo avaliativo, sobretudo no que diz respeito à atribuição da nota como modo de registro da qualidade das aprendizagens.

Moretto (2010) também comenta sobre a utilização da prova. Para ele, a prova tradicional é caracterizada por explorar de modo exagerado a memorização, pela falta de parâmetros para sua correção e pelo uso de palavras sem precisão de sentido no contexto. Sendo assim, não constitui um procedimento capaz de aferir com precisão as aprendizagens dos(as) estudantes. Por outro lado, propõe a utilização da prova em uma perspectiva construtivista, isto é, elaborada a partir da perspectiva epistemológica construtivista sociointeracionista. Segundo ele, nessa abordagem é preciso definir, antecipadamente, o objetivo de cada questão. Além disso, deve haver uma preocupação no tocante à contextualização das questões, com a indicação clara e precisa dos critérios de correção, isto é, com a parametrização, a exploração da capacidade de leitura e de escrita do(a) educando(a) e a proposição de questões “operatórias” ao invés de “transcritórias”. Em relação a esse último elemento, o autor explica que entende por questões “operatórias” aquelas que exigem do(a) discente a realização de operações mentais (mais ou menos complexas) ao respondê-las, de modo que possa estabelecer relações significativas em um universo simbólico de informações. Já as questões “transcritórias” exigem a transcrição de alguma informação; logo, exploram somente a memorização.

Destacamos, dessa maneira, que não estamos defendendo aqui a abolição do uso de provas, já que nenhum procedimento é formativo ou não em si (tudo depende da intenção que se tem e do modo como é utilizado). Apenas estamos chamando a atenção para suas limitações, sobretudo quando, mesmo em meio a outros procedimentos avaliativos, recebe tanta ênfase. Além disso, propomos uma reflexão sobre suas características. Ora, uma prova em que o(a) estudante precisa demonstrar a

memorização de conceitos apenas estaria adequada no âmbito de um trabalho educativo voltado para a memorização de conteúdos. Se, ao invés disso, o objetivo é formar para a cidadania crítica, o exercício profissional consciente e a capacidade de reflexão crítica, buscando instrumentalizar os(as) estudantes a partir da construção de conhecimentos que, no contexto da vida real, podem ser utilizados para a transformação social, esse procedimento avaliativo (prova voltada para a devolução de conteúdos memorizados) parece incoerente.

Defendemos que, ao utilizar a prova, o(a) professor(a) o faça consciente de suas limitações, alie-a a outros procedimentos avaliativos (distribuindo melhor o peso dado a cada procedimento avaliativo) e a elabore com todo o rigor necessário. Além disso, a prova deve ser uma opção pedagógica e não o resultado do desconhecimento de outras possibilidades, da busca de praticidade ou da desconfiança em relação ao trabalho dos(as) estudantes. Dizemos isso pelo fato de, em entrevistas realizadas com professores universitários, termos nos deparado com falas como: “E uma coisa que nós já sabemos é que prova é a pior maneira de avaliar, só que nós não conseguimos fugir dela porque é a mais conveniente para o professor. Nessa correria toda, você acaba mesclando prova com outras atividades avaliativas”. Ou ainda:

Eu gostaria de fazer o trabalho prático mesmo. Mas em função desse comportamento, que nós chamamos de vadiagem social [...], que é o fato de você ter um grupo e nem todo mundo participar da mesma forma, isso não é possível. Tem alguns que são os caronistas. Colocam apenas o nome. Por isso, eu preciso ter algum instrumento de avaliação individual para identificar isso também. Mas se não houvesse esse desvio, eu escolheria trabalhar mais do ponto de vista prático do que ter prova. Muita gente fala que prova não avalia o aluno. Então me apresente algum outro instrumento que avalie que eu uso.

Acreditamos que o(a) professor(a) deve fazer suas escolhas, no que diz respeito ao processo avaliativo, sobretudo por

questões pedagógicas que estejam relacionadas ao interesse em promover as aprendizagens dos(as) estudantes, e não por outros motivos.

Moraes (2014) apresenta uma proposta que consideramos muito interessante em relação ao uso da prova numa perspectiva formativa. De antemão, a autora também esclarece que sua defesa não é utilizá-la como o único (ou o mais importante) procedimento avaliativo. A triangulação dos procedimentos avaliativos é salutar, pois permite um diagnóstico mais amplo e completo das aprendizagens, para que se possa, a partir desse diagnóstico, corrigir rumos e propor novas atividades, até que se alcance o objetivo desejado.

Segundo a autora, para que se torne formativa, é preciso cuidar de cada etapa, sendo a primeira delas a sua elaboração. Nesse momento, é importante refletir sobre o propósito de cada questão, centrando-se nos conteúdos considerados relevantes, e não em conteúdos periféricos. Além disso, deve-se contextualizar as questões e torná-las desafiadoras, mas adequadas à forma de ensino e ao nível de desenvolvimento da turma.

Ainda de acordo com Moraes (2014), a correção da prova é a etapa central e, por esse motivo, precisa de uma atenção especial. Esse momento não deve ter como objetivo apenas apontar erros e acertos, mas identificar informações que possibilitem compreender os caminhos percorridos pelo(a) estudante e o seu significado para que se possa, posteriormente, propor alterações no processo pedagógico. De fato, as anotações realizadas pelo(a) professor(a) são fundamentais para auxiliar o(a) estudante a tomar consciência dos seus erros e perceber as fragilidades em suas aprendizagens – tais anotações já constituem em si um feedback. É primordial, ainda, que o(a) docente indique, a partir da identificação das dificuldades do(a) educando(a), o que ele(a) precisa fazer para avançar e melhorar suas aprendizagens; isso possibilitará a autoavaliação e a construção de estratégias de autorregulação, sendo a regulação entendida “[...] como um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 68).

A autora explica também que, se para a prova tradicional a etapa final de sua realização consiste em entregar ao(à) estudante a prova corrigida, que atestará o seu desempenho por meio de uma nota, na prova formativa a preocupação é oferecer um feedback interativo e oportunizar a realização de exercícios de regulação planejados, para que se possa recuperar as aprendizagens fragilizadas ou de alcançar as não efetivadas.

Outro ponto que julgamos como relevante retomar ao falar da utilização da prova é o cuidado que se há de ter para não se reproduzir o que Luckesi (2008) chama de “pedagogia do exame”, em que toda a prática educativa passa a estar polarizada por provas e exames. Essa preocupação surge a partir de falas como: “Às vezes a gente tem de se adequar ao aluno. O aluno não é aquele que estuda todos os dias. O aluno estuda no aperto. Ele vai estudar dois dias antes da prova. [...] Mais perto da prova, ele está estudando, já está no aperto, aí ele aprende mais. E depois da prova também”. Outro professor, em entrevista conosco, também manifestou: “Os estudantes detestam prova. Eles têm uma carga horária muito grande e acabam deixando para estudar na última hora, na véspera da prova”. Parece que está claro para os professores que os(as) estudantes ficam condicionados a estudar apenas em função da prova. Nesse sentido, os acontecimentos relativos aos processos de ensino e das aprendizagens ficam em segundo plano, em que ganham prioridade a prova e seus resultados em termos de nota. As consequências dessa pedagogia do exame são: pedagogicamente, ela centraliza a atenção nas provas e não auxilia as aprendizagens dos(as) estudantes; psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas; sociologicamente, a avaliação das aprendizagens utilizada de forma fetichizada é bastante útil para os processos de seletividade e exclusão social.

O Paradigma da Avaliação Formativa: Propostas de Trabalho no Ensino Superior

Por um longo tempo, no campo teórico de discussão sobre a avaliação educacional, prevaleceu um paradigma psicométrico de avaliação (FERNANDES, 2009), associado às concepções positivistas e neopositivistas. Trata-se de uma concepção que dá ênfase às quantificações (de atitudes, comportamentos e capacidades) e aos produtos ou resultados das aprendizagens. As principais características da avaliação proposta até então são: compreensão das aprendizagens dos(as) estudantes como realidades objetivas, que podem ser captadas em sua totalidade nos processos avaliativos; avaliação como um processo objetivo, neutro, sem interferências valorativas; e instrumentos de avaliação cientificamente construídos, portanto, objetivos e neutros.

Em contraposição a esse modelo, emerge outro paradigma de avaliação, chamado por Fernandes (2009), de paradigma da avaliação formativa alternativa. Nessa perspectiva, a avaliação é compreendida como um processo complexo, subjetivo, situado e localizado. Sendo assim, ela não permite apreender na totalidade o que os(as) estudantes sabem e são capazes de fazer. Por isso, a avaliação deve se desenvolver em contexto, integrada aos processos de ensino e com participação ativa dos(as) estudantes. Deve haver também diversidade de procedimentos, com ênfase em processos qualitativos. Nesse sentido, propõe-se que avaliação formativa alternativa seja formativa em suas formas e conteúdos (mais interativa, contextualizada, reguladora, participativa, transparente e integrada aos processos de ensino e de aprendizagens) e baseada em princípios decorrentes do construtivismo, da psicologia social, das teorias socioculturais e sociocognitivistas.

Independentemente das denominações utilizadas, todas as propostas que tratam da avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las constituem variáveis da avaliação formativa de inspiração cognitivista e construtivista. Portanto, pertencem a um mesmo modelo (ou paradigma) de avaliação.

Dessa maneira:

A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2009, p. 59).

É importante destacar que a avaliação formativa alternativa proposta pelo autor deve resultar de um esforço de articulação entre a contribuição da literatura francófona⁴ sobre avaliação, que dá maior ênfase à avaliação como fonte reguladora dos processos de aprendizagens, e a perspectiva anglo-saxônica, que destaca a relevância do *feedback* para a melhoria das aprendizagens.

No que tange à regulação, há vários entendimentos acerca de seu conceito. Entretanto, as diversas perspectivas, de influência cognitiva ou sociocognitiva, têm em comum a ideia de que os processos cognitivos e metacognitivos dos(as) estudantes assumem papel central na regulação e autorregulação das aprendizagens. Nesse sentido, um dos papéis dos(as) professores(as) será o de contribuir para o desenvolvimento da metacognição dos(as) estudantes, bem como de suas competências de autoavaliação e autocontrole.

Podemos destacar algumas práticas avaliativas identificadas em nossa pesquisa que nos pareceram interessantes e coerentes com esse modelo de avaliação. Uma delas é a de júri simulado, desenvolvido por um dos professores participantes. Conforme esse docente, ele escolhe um tema transversal a todo o conteúdo discutido na disciplina, algo considerado muito importante por ele. Nesse caso, o assunto constitui uma situação

⁴ Na literatura francófona, destacam-se autores como Allal, Cardinet, Perrenoud, Scriven, Bonniol, Hadji, Abrecht, Weiss, Jorro, Vial, Figari, Achouche, Scallon, Roegiers, entre outros.

problema relacionada ao contexto real da atuação profissional para a qual os(as) estudantes estão se formando e que divide a opinião dos especialistas da área. Depois disso, seleciona um material que subsidie a discussão acerca desse tema e o distribui para os(as) discentes no início do semestre letivo. Desse modo, eles se preparam ao longo do semestre e o júri simulado ocorre ao final (é a última atividade).

No dia do júri, a dinâmica é a seguinte: ele divide a turma entre jurados e outros dois grupos, um para defender um posicionamento e outro para defender outro posicionamento. É essencial que o número de jurados seja ímpar, para evitar empates. Além disso, dentre os jurados, escolhe um juiz e uma juíza que organizarão a discussão logo após cada grupo apresentar seus argumentos de defesa, de modo a construir um veredito. Outro ponto importante: a distribuição dos(as) estudantes entre os jurados e os grupos de defesa de determinada opinião precisa ser feita mediante sorteio e no dia do júri. Sendo assim, o(a) discente deve estar preparado para participar em qualquer uma das três tarefas: defender com argumentos esse ou aquele posicionamento ou então julgar. Ao darem seu veredito, os jurados precisam justificar o posicionamento.

Além de participar do júri, os(as) estudantes apresentam um relatório individual em que manifestam suas opiniões antes e depois do júri, explicitando se houve alteração ou não e justificando-o. Esse relatório é feito com base em um roteiro produzido pelo professor e entregue com antecedência. No relatório, os(as) discentes precisam descrever todo o processo de discussão ocorrido durante a atividade: os argumentos apresentados pelas partes, a justificativa da decisão dos jurados e tudo que for pertinente.

É importante destacar a necessidade de o(a) professor(a) já discutir a temática com a turma ao longo de todo o semestre, de modo a acompanhar a leitura dos textos e a compreensão dos(as) estudantes, fazendo intervenções, esclarecimentos, reorientações e sugerindo bibliografia complementar, caso seja preciso. Sempre que possível, deve relacionar os conteúdos trabalhados com a situação-problema que será objeto do debate. É imprescindível que essa atividade faça sentido para os(as)

educandos(as) e que os conteúdos auxiliem a construir suas opiniões e argumentações. Além disso, nesse caso específico, o professor deixou claro que não há um posicionamento correto e outro errado; sempre haverá vantagens e desvantagens em qualquer um dos posicionamentos, a depender do contexto e das circunstâncias, algo primordial para o entendimento do(a) discente.

O professor em questão declara que decidiu continuar utilizando essa atividade como Proposta de Trabalho Avaliativo porque ao avaliar, junto com os(as) estudantes, o trabalho desenvolvido ao longo do semestre, eles(as) manifestaram, de modo unânime, que gostaram. Além disso, percebeu que eles(as) realmente aprendiam. Ele explica:

No início, quando eu realizava o júri simulado no meio do semestre, às vezes eu colocava questões discutidas durante o júri na prova que vinha depois. E, para a minha surpresa, era 100% de acerto. Podia perguntar o que fosse do tema discutido no júri; todo mundo acertava. Então eu pensava assim: “Realmente essa atividade funciona”, porque eles discorriam na prova sobre o assunto. Aprenderam mesmo. Tanto é que depois ela passou a ser a última atividade, porque eu não tinha mais a preocupação de saber se eles tinham aprendido. Eu sei que eles vão aprender no processo do júri; eles vão se apropriar daquilo que foi discutido.

É possível perceber que o docente se preocupa com as aprendizagens dos(as) estudantes e, nesse sentido, a avaliação cumpre seu papel pedagógico. O procedimento avaliativo é utilizado de modo a constituir uma prática formativa, já que o(a) discente aprende durante a avaliação, que não constitui uma atividade pontual, mas está distribuída ao longo do processo de ensino. Ao se verificar que o(a) estudante aprendeu, o professor considera que seu objetivo foi alcançado.

Outra experiência encontrada explicita em seu plano de ensino uma concepção de avaliação em que o processo avaliativo não tem função excludente. Ao contrário, expressa que cabe

à avaliação identificar as dificuldades que possam se transformar em barreira para que a Educação de fato ocorra. Segundo a professora, há necessidade de se discutir e questionar a atual cultura avaliativa, centrada em resultados e notas, para que o grupo consiga construir novas Propostas de Trabalho Avaliativo, que contribuam para o processo de reconhecimento dos limites e das fragilidades dos(as) estudantes, mas que identifiquem também os avanços propiciados pelo trabalho pedagógico realizado, tanto individual quanto coletivamente. Essa concepção representa uma tentativa de concretização de uma avaliação da qualidade capaz de interferir nos processos formativos, implicando corresponsabilidade entre as pessoas envolvidas. Por isso, não se trata de uma qualidade qualquer. Trata-se de uma qualidade que garanta uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo e significativo. Nesse sentido, a avaliação torna-se fundamental para tomar decisões de forma circunstanciada e, por meio dela, identificar necessidades de superação das fragilidades detectadas.

Segundo a proposta da professora, as atividades desenvolvidas pelos(as) estudantes devem servir como meio de verificação da aprendizagem com o intuito de, sempre que preciso, modificar a situação identificada. Para tanto, a professora propõe implementar uma dinâmica em que os(as) estudantes estão constantemente revendo suas produções com o intuito de superar as dificuldades detectadas.

A avaliação se dá durante o desenvolvimento do curso, de maneira contínua e através do uso de diferentes Propostas de Trabalho Avaliativo, como: registros de aulas, observações sistemáticas do desempenho, entrevistas e participação em atividades previamente marcadas, sejam apresentações orais ou escritas, atividades de aula e exercícios durante a rotina de aula. As atividades avaliativas privilegiam não só trabalhos individuais mas também em grupo. O uso de registros diários das aulas é parte da rotina de aula da professora e, por meio deles, é possível perceber os avanços dos(as) estudantes ainda no percurso do processo de aprendizagem. A cada aula são lidos os registros para apreciação do coletivo da sala e, com isso, há

maior envolvimento dos(as) estudantes com os conteúdos da aula, além de favorecer aqueles que, por algum motivo, não tiveram participação na aula anterior. Essa prática tem sido espaço importante de realização do feedback como parte do processo avaliativo.

Fernandes (2009) propõe alguns princípios ou orientações para uma prática de avaliação formativa, que achamos pertinente destacar: a integração ensino-aprendizagens-avaliação; a seleção de atividades de melhor qualidade (mais ricas), que envolvam um conjunto mais amplo de aprendizagens; ênfase em outras funções da avaliação, como a motivação, a regulação e a autorregulação, o apoio às aprendizagens, a orientação e o diagnóstico; a triangulação de procedimentos avaliativos, dos atores envolvidos, bem como dos espaços e tempos de realização da avaliação; e a transparência dos objetivos do trabalho educativo, bem como dos processos de avaliação e de seus critérios.

O autor ressalta, ainda, o papel e natureza do feedback dentro desse paradigma de avaliação. Segundo a proposta de avaliação formativa alternativa, a comunicação e a interação assumem papel indispensável: informam aos estudantes sobre seus progressos e dificuldades, e, para professores(as), as alterações necessárias na organização do seu trabalho.

Para ser formativo, o feedback deve esclarecer aos(as) estudantes seu nível atual perante os objetivos das aprendizagens e dar-lhes informações que os(as) ajudem a melhorar esse nível. Além disso, precisa conduzi-los(as) à ação: estes(as) devem aprender a interpretar o feedback, relacioná-lo com a qualidade do trabalho que desenvolvem e utilizá-lo para perceber como podem melhorar. Isso significa que o *feedback* necessita ser integrado aos processos de ensino e de aprendizagens.

Queremos enfatizar que ao trazer alguns exemplos de práticas avaliativas que consideramos se aproximar mais ou menos de uma perspectiva formativa, nossa intenção não é a de dar receitas do que fazer ou não fazer em sala de aula. O intuito foi o de trazer a discussão sobre a avaliação formativa a partir de situações mais concretas de ensino e aprendizagem no contexto do ensino superior, para que os(as) professores(as)

possam refletir sobre o tema numa perspectiva teórico-prática. Defendemos que as instituições de ensino superior precisam constituir em seu seio o espaço de formação permanente, desenvolvimento profissional de seus(suas) docentes e trocas de experiências. Sem esse espaço e sem a proposição de ações formativas que possam alcançar todo o seu quadro docente por meio de discussões e problematizações ancoradas nos dilemas vividos no cotidiano das salas de aula, não serão possíveis avanços em direção à melhoria da qualidade do ensino ofertado ou das práticas de avaliação das aprendizagens. É fundamental que o(a) professor(a) tenha a oportunidade de desvelar as concepções que embasam suas práticas, o que às vezes desenvolve de modo irrefletido, apenas repetindo as experiências que teve como discente, sem ter consciência de todos os desdobramentos dessa prática, como mecanismo de reprodução do modelo social vigente.

Assim, esperamos contribuir, mesmo que de modo tão modesto, com o debate e a compreensão mais aprofundada sobre a avaliação formativa das (e para as) aprendizagens. Isso, a nosso ver, é muito importante nesse momento histórico em que se discute a democratização do ensino superior. É imprescindível, ainda, refletir sobre a lógica que tem orientado predominantemente as práticas escolares de avaliação, que, muitas vezes, não concorrem para que ocorra uma democratização efetiva.

Uma Reflexão Necessária: qual a lógica que tem orientado a avaliação educacional?

Conforme Freitas (2005), o modelo de escola predominante em nossa sociedade é baseado em determinada visão de mundo e de educação construída historicamente. Sendo assim, por se constituir no interior de uma sociedade de desigualdades, dentro da escola também se formam campos de poder constituídos de maneira assimétrica. Para o autor,

[...] as finalidades correntes da escola atual não se

destinam à inclusão e ensino para todos. Ao contrário, nossa escola foi configurada, ao longo da história moderna, para dar um mínimo de conhecimentos e habilidades a todos, mas separar os mais competentes e ensinar de fato a estes (FREITAS, 2005, p. 122).

Nesse sentido, a escola recebeu, ao longo de sua história, duas funções principais que foram atribuídas às instituições e aos(as) professores(as): “[...] a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado” (TRAGTENBERG, 1982 apud FREITAS, 2005 p. 131).

O processo de avaliação e o consequente uso da nota foram alguns dos mecanismos criados para o cumprimento das duas funções supracitadas. Segundo Freitas (2005), a finalidade do processo de avaliação nunca foi apenas de verificar as aprendizagens, mas também de estabelecer um controle sobre o comportamento dos(as) estudantes, seus valores e atitudes. Assim, o poder do(a) professor(a) se constituiu a partir do controle da avaliação do(a) discente. O autor explica, ainda, que:

Este processo de controle pela avaliação firmou-se em dois planos: um formal e outro informal. [...] No plano da avaliação formal estão as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma nota; no plano da avaliação informal estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações formais finais, sendo construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros (FREITAS, 2005, p. 132).

Conforme Freitas (2005), a parte mais dramática e relevante da avaliação ocorre no plano informal, em que o jogo de representações, tanto do(a) professor(a) para com o(a) estudante, quanto do(a) educando(a) para com o(a) docente, constrói imagens e autoimagens que “[...] terminam interagindo com as

decisões metodológicas que o professor implementa em sala de aula" (FREITAS, 2005, p. 132).

Em síntese, pode-se dizer que:

[...] os procedimentos de avaliação estão articulados com a forma que a escola assume enquanto instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros). Isso é feito a partir de uma triangulação entre avaliação instrucional, comportamental e de valores e atitudes, cobrindo tanto o plano formal como o plano informal (FREITAS, 2005, p. 133).

Por outro lado, segundo o autor, constituiu-se a luta por uma escola democrática, que atenda a todos(as) com qualidade, sob pressão de forças progressistas. Para ele, sem que haja resistência às finalidades originais da escola, de controle, hierarquização e seleção de indivíduos, elas acabam se cumprindo. Não é do interesse do poder dominante propiciar o acesso à cultura para as massas; portanto, somente por meio de lutas, ou quando o próprio processo de acumulação de riquezas passou a necessitar de avanços nesta direção, foi facultado às classes menos privilegiadas o acesso às escolas. A partir daí, instala-se uma contradição entre a manutenção e a eliminação dessas classes dentro da escola capitalista.

Em outras palavras, Freitas (2005) explica que a pressão por acesso à escola aumentou, tanto a política quanto a social, por manter as crianças na escola (longe dos perigos da rua). Por isso, foram necessárias mudanças na organização escolar para liberar o fluxo de estudantes, racionalizar custos e, assim, evitar pressões econômicas adicionais. Com isso, também se modificaram os processos de exclusão.

Freitas (1991) apresenta uma dialética entre a manutenção e a eliminação dos(as) estudantes da escola capitalista que contém quatro soluções para essa contradição, sendo uma delas a "eliminação adiada", ou seja, a manutenção provisória das classes populares no interior da escola ou o prolongamento de

sua presença nesse local, mas sem aprendizagem real; trata-se, pois, de uma nova forma de exclusão, que atua por dentro do sistema. Conforme o autor, não se exclui o(a) estudante fisicamente, mas, por meio da avaliação informal, são criadas outras formas de exclusão:

As novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal. A saída da nota como elemento de reprovação formal abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal negativos atingem diretamente a autoestima do aluno e podem ser mais perversos do que a própria avaliação formal. Do ponto de vista do sistema, entretanto, a exclusão foi internalizada a custos menores – tanto econômicos como políticos (FREITAS, 2005, p. 135).

Em síntese, a exclusão passou a ocorrer de novos modos, passando a atuar por dentro da escola. A eliminação dos(as) estudantes é adiada, e estes(as) internalizam o processo de exclusão, o que permite maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. Por meio da avaliação informal são construídas trilhas diferenciadas de progressão, com diferenciados momentos de terminalidade ou com a exclusão sendo feita em anos posteriores da estrutura escolar, quando a evasão já é tida como algo “mais natural e aceitável”.

Essa descrição é muito pertinente para pensarmos o atual contexto da educação superior no Brasil. Por mais que tenhamos visto algumas iniciativas com o intuito de democratizar o acesso a esse nível de ensino, o fato de não se garantir a conclusão com qualidade aos(as) estudantes das camadas menos favorecidas faz com que a democratização não chegue a se efetivar. Trata-se, assim, de uma exclusão por dentro do sistema, de uma eliminação adiada, ou “branda”, nas palavras de Bourdieu e Champagne (2001, p. 223):

[...] eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à

lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da democratização.

Em contrapartida, destacamos que, conforme Freitas (2005), ainda é preferível um(a) estudante que permaneça do lado de dentro do sistema, mesmo que sem aprender, e possa denunciar esta escola que lhe nega até mesmo a alardeada cidadania liberal, do que tê-lo(a) excluído(a) dessa Instituição de ensino e silenciado(a).

Diante dessa realidade, é relevante, conforme alerta Silva (2009), compreender que a avaliação escolar é uma prática social que, por si só, não é capaz de gerar exclusão. Trata-se de uma categoria do aparente que está a serviço de uma lógica muito mais ampla. Ela deve ser analisada como pertencente a uma rede mais abrangente de categorias, a do capital. Sendo assim, é preciso desnudar os âmbitos mais amplos das relações, sobretudo em termos econômico-produtivos e político-sociais, examinando as relações de determinações da realidade social.

Nesse sentido, a autora explica que: “Não é necessariamente a avaliação que é excludente, pois sabemos que a própria exclusão faz parte da lógica do sistema do capital” (SILVA, 2009, p. 9125). Por isso, acreditamos que a mudança das práticas avaliativas não será o bastante para estabelecer novos paradigmas educacionais (ou mesmo sociais), se a lógica interna da realidade social for a mesma. É preciso fazer resistência à lógica do sistema do capital como um todo, pois é seu enfraquecimento que poderá enfraquecer também suas consequências em termos de práticas sociais. E acreditamos que tal resistência só será possível a partir da conscientização das pessoas por meio do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- FREITAS, L. C. de. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 39, p. 265-285, 1991.
- _____. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzida pelas reformas. **Pro-positões**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 111-144, set./dez. 2005.
- HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação das aprendizagens escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 180 p.
- _____. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.
- MORAES, D. A. F. A prova formativa na educação superior: possibilidade de regulação e autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, maio/ago. 2014. p. 272-294. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2846/2777>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- SILVA, N. C. da. Exclusão e Avaliação Escolar. In: CONGRESO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRÓ SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009,

Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-SC, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

AS CONTRADIÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE FRENTE À SOCIEDADE CAPITALISTA GLOBALIZADA

*Jane Maria dos Santos Reis*¹

*Cinval Filho Reis*²

*Adailton Borges Oliveira*³

Resumo

O presente estudo objetiva problematizar a identidade docente no contexto do modo de produção capitalista e na era da globalização. Trata-se de um debate crítico que vem discutir sobre o papel social do docente e sua respectiva identidade no contexto das relações sociais capitalistas, marcado por profundas contradições e configurado pelo processo de mundialização do capital. Para isso, foi necessário pensar a identidade docente na lógica do capital, discutir sobre a dicotomização das categorias trabalho e educação para, por fim, abordar a importância da consciência de classe para a identidade do professor. O materialismo histórico dialético conferiu embasamento metodológico, epistemológico e ontológico para a análise aqui desenvolvida, juntamente com a realização de pesquisa bibliográfica centrada na temática “Trabalho e Educação”. Trata-se, portanto, de uma discussão essencial para o entendimento da precariedade que assola cada vez mais a identidade docente, na tentativa de

¹ Cientista social, pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia e Professora na Faculdade Politécnica de Uberlândia. E-mail: jane05@uol.com.br

² Cientista social, pedagogo e Mestre em Educação. Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: cinvalfilho@yahoo.com.br

³ Advogado Habilitado pela OAB/MG, Especialista em Direito Empresarial e Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Presidente da Comissão Permanente de Sindicância e Inquérito Administrativo da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: adailtonbo@bol.com.br

pensar para além dessas questões, na própria possibilidade de superá-las.

Palavras-chave: Identidade docente. Trabalho. Educação.

Introdução

O presente estudo objetiva problematizar a identidade docente a partir das contradições das categorias trabalho e educação. Ou seja, tendo como referência a profissionalização do trabalho do professor no contexto do modo de produção capitalista e na era da globalização, faz-se necessário refletir sobre os antagonismos e contradições que se estabelecem no mundo do trabalho enquanto princípio educativo.

Trata-se de um debate crítico que vem discutir sobre o papel social do docente e sua respectiva identidade no contexto das relações sociais capitalistas, marcado por profundas contradições e configurado pelo processo de mundialização do capital. Nesse sentido, além de pensar a identidade docente no âmbito da lógica do capital, também foi fundamental estruturar uma discussão acerca da dicotomização das categorias trabalho e educação para, por fim, abordar a importância da consciência de classe para a identidade do professor.

Dessa forma, os objetivos específicos desse estudo consistiram em:

- Refletir sobre a educação enquanto prática humana e seus respectivos desdobramentos na identidade docente;
- Pensar nas relações entre educação e trabalho em suas interfaces com as esferas econômica/mercadológica e a educacional (qualificação para o trabalho docente);
- Debater sobre a precarização do trabalho docente a partir da pedagogia capitalista e a precarização do trabalho e das possibilidades de superação via uma pedagogia socialista (consciência de classe).

Os fundamentos metodológicos, epistemológicos e onto-

lógicos dessa análise se situam no materialismo histórico dialético, no intuito de destacar as condições concretas e contraditórias que configuram a identidade do professor. Além disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual foram estudados alguns referenciais essenciais para a discussão da temática “Trabalho e Educação”.

Trata-se, portanto, de uma discussão essencial para o entendimento da precariedade que assola cada vez mais a identidade docente, na tentativa de pensar para além dessas questões, na própria possibilidade de superá-las.

A Identidade Docente Entremeio às Contraditórias Relações Sociais Capitalistas

A globalização é o ícone de um mundo sem fronteiras, no qual o dinheiro circula livremente, juntamente com mercadorias, ideias e também de “fusão” de diferentes culturas. É justamente nesse sentido que consiste também num abrangente e complexo sistema que configura diversas mudanças, em diferentes esferas, com inúmeros impactos.

Apesar desta abrangência, a globalização parte de um processo político e econômico ligado ao capitalismo, deixando mais evidente a concorrência, no qual observamos a mundialização do capital. “São abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado, etc.” (HARVEY, 2009, p.117)

Segundo Frigotto (1998) no plano socioeconômico, há uma utilização de microeletrônica para aumento da produção, causando o desemprego e o crescimento da miséria, da fome e da barbárie social, o que gera exclusão. No plano ético-político, o ideário neoliberal aparece como “[...] única via possível da sociabilidade humana [...]” (FRIGOTTO, 1998, p.13) e, sendo assim, a competição dá forças para reforçar a exclusão e a desigualdade, consequência da incompetência e das escolhas de cada indivíduo.

Paralelamente a esse contexto aqui em debate, a edu-

cação é concebida como uma prática humana, um conjunto de influências sócio-histórico sobre o indivíduo, com diversas motivações e diferentes formas, desinteressadas (desenvolver o ser humano na sua integridade) e interessadas, com fins pragmáticos ligados a economia, a política, a religião, etc. (FIDALGO e MACHADO, 2000). É nesse sentido que é importante discutir essa prática humana, sob o viés das influências do processo de mundialização do capital.

Segundo o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9.394 (1996, p.1):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Ou seja, o processo de mundialização incide diretamente sobre a educação, sobre a universidade e toda a comunidade acadêmica nela inserida. Frigotto (1998) aponta que, nesta perspectiva neoliberal da globalização, os processos formativos na educação passam a ter um novo significado dentro de concepções e de políticas específicas. Há uma desvinculação da “[...] dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade”. (FRIGOTTO, 1998, p.14).

Nesse contexto, a responsabilidade do professor enquanto um dos protagonistas da educação como prática humana é latente, uma vez que a globalização, juntamente com os moldes atuais do modo de produção capitalista, impõe uma perspectiva até mesmo contraditória ao aparato legal que fundamenta a educação enquanto política pública. Desponta-se dessa forma, o aspecto complexo das políticas públicas educacionais que em termo superficial e acrítico destaca que a educação deve ser para todos. Ora, a própria existência das políticas educacionais justifica que em termos reais, a educação é permeada pela desigualdade social e diferentes condições de acesso. Eis então a necessidade de se desenvolver uma tomada de consciência do

papel social de cada trabalhador, inclusive do professor e de sua respectiva identidade.

Kuenzer (1997) aponta duas preocupações que fundamentaram a constituição do Grupo de Trabalho intitulado “Educação e Trabalho” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd⁴): compreender a pedagogia capitalista e a construção histórica de uma pedagogia socialista.

Nesse mesmo sentido várias referências da temática “Educação e Trabalho”, como Arroyo (2005), revelam a importância de unir as discussões sobre propostas inovadoras na educação, renovações pedagógicas e as transformações na produção e no trabalho. Tanto que desse modo:

A política educacional, as mediações estabelecidas pela relação entre educação e trabalho respondem ao econômico, mas atendem simultaneamente às necessidades ligadas à reprodução global da sociedade, o que inclui, além da qualificação para o trabalho, a reprodução da vida, as dimensões cultural, política e ideológica do processo educativo. (CIAVATTA, 2009, p.29)

Faz-se necessário para uma educação crítica, aliada ao papel social, a valorização do professor com consciência (de classe) também do seu papel social. E o próprio professor, apresenta, nesse contexto, dificuldades sobre seu papel, sobre sua identidade docente. Gadotti (2003, p.14), por seu turno, afirma que:

Talvez esteja aí a chave para entender a crise que vivemos: perdemos o sentido do que fazemos, lutamos por salário e melhores condições de trabalho sem esclarecer a sociedade sobre a finalidade de nossa profissão, sem justificar porque estamos lutando.

Por conseguinte, para Gadotti (2003), o professor preci-

⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

sa questionar o seu papel, precisa estar focado no sentido que tem em ser docente. Trata-se de pensar para além das matrizes curriculares oficiais, problematizando até mesmo a(s) justificativa(s) políticas da escolha por esta profissão. Ora, se é uma profissão massificada e política, os próprios professores precisam se situar em relação ao pano de fundo que norteia esse agir profissional, visando com isso as responsabilidades docentes e a necessidade crítica de que se concretizem enquanto sinônimo de uma prática dialeticamente engajada com os pressupostos epistemológicos da educação, mediante os desafios postos pelo processo de mundialização do capital.

A dicotomia “Trabalho e Educação” e a precarização do trabalho docente

Kuenzer (1997) aborda esta dicotomia entre educação e trabalho, já discutida há um tempo por outros pesquisadores, como fundamental, porém ainda acompanhada por diferentes questões a serem problematizadas.

A falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de apreender como ela tem histórica e cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis. (KUENZER, 1997, p.12)

Ciavatta (2009, p. 40), aponta criticamente que a formação de professores no Brasil se consolidou sem uma consciência histórica e sem consciência da profissão docente enquanto trabalho e das contraditórias relações de trabalho com o sistema capitalista. Sendo assim, a organização política dos professores se restringe às condições sempre mais adversas do exercício da docência. Por isso é necessário pensar para além do caráter técnico/metodológico dos cursos de formação de professores, por sua vez, restrito, limitado, rumo do que uma formação integral, de caráter politécnico, numa busca da superação da alienação

do trabalho, onde as relações de trabalho são também pedagógicas e demandam subsídios da gestão democrática enquanto fundamentos primordiais.

Dessa forma, pode ser entendida como uma educação capaz de fornecer uma sólida base científica e tecnológica aos educandos necessária à compreensão dos modernos processos de trabalho e da realidade natural e social. Visa contribuir para a síntese entre teoria e prática, fundamental para o processo de transformação social e de autotransformação dos sujeitos. (FIDALGO; MACHADO, 2000, p.130)

Ora, se a docência abrange muito mais que o conhecimento técnico, logo a formação de professores, sob a ótica da totalidade, deve em sua essência, também contemplar conhecimentos mais amplos.

A dicotomia entre as dimensões trabalho e educação vem sendo discutida há tempos, porém Kuenzer (1997) aponta para uma discussão pormenorizada, no Brasil, ao final dos anos de 1960. Nesse sentido, no modo de produção capitalista temos uma divisão social e técnica do trabalho. Assim, para Kuenzer (1997), há uma preparação diferenciada para cada indivíduo, em detrimento às posições de hierarquia e de técnicas distintas dentro do referido modo de produção, de forma que também seja semelhante no sistema de ensino.

No âmbito da história e historiografia da educação, é perceptível que as escolas foram criadas, por parte do Estado, no início do século XX, como “[...] alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população”. (KUENZER, 1997, p. 13)

Na década de 1940, segundo Kuenzer (1997), com a demanda da mão de obra qualificada, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, ponto de partida para a organização do ensino profissional devidamente adequado às demandas das indústrias e diretamente articulado ao sistema, por meio do qual as empresas custearam a aprendizagem necessária para atender suas necessidades específicas.

Estas escolas se caracterizam por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam em contrapartida às poucas escolas técnicas que foram criadas junto a escolas de engenharia na década de 30. (KUENZER, 1997, p.13)

Com a Lei Orgânica, as escolas criadas no início do século XX, especificamente a partir do ano de 1909, ofereciam, além de cursos industriais básicos e de aprendizagem, também cursos técnicos. Por esta lei, concluindo os cursos técnicos, por equivalência parcial no ensino, era possível o ingresso nos cursos superiores relacionados.

Consequentemente, Kuenzer (1997) traçou uma dualidade em suas análises, identificando a existência de dois sistemas paralelos e distintos: de um lado o ensino regular de caráter propedêutico e de outro o ensino profissional exclusivamente voltado, naquele contexto, para a formação de trabalhadores.

A Teoria do Capital Humano que tem suas raízes na década de 1950, com Theodoro Schultz, é embasada na educação enquanto força propulsora para capacitar ao trabalho e alavancar o desenvolvimento. Para Fidalgo e Machado (2000, p. 326),

Os investimentos em educação, capital humano, seriam fatores decisivos para o desenvolvimento econômico. Eles explicariam as diferenças dos estágios de desenvolvimento entre os países e seriam capazes de reverter estas mesmas diferenças, além de propiciar a mobilidade individual.

Este conceito foi construído, segundo Frigotto (2005) no auge do fordismo, que introduziu os ganhos na produção (*five dollar day*) e a linha de montagem, o que intensificou a produtividade e diminuiu o “tempo perdido” ou “tempo morto” na produção. O *Five dollar Day* (dia de oito horas e cinco dólares), para Harvey (2009), além de forçar a disciplina que a linha de montagem exigia para a alta produtividade, também oportunizava aos trabalhadores consumir os produtos fabricados em massa.

Em 1961, com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases “[...] reúne na mesma estrutura os dois sistemas, passando a existir dois ramos de ensino médio diferenciados, mas equivalentes”. (KUENZER, 1997, p.14). Consolidava-se, com isso, o ensino médio científico e o ensino médio profissionalizante (normal – magistério, industrial, comercial e agrícola).

Até então mantém-se a separação entre “educação” e “formação profissional” como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados, e de um sistema privado de qualificação para trabalhadores. Assim, os jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas – intelectuais ou manuais – na hierarquia do trabalhador coletivo. (KUENZER, 1997, p. 15)

No contexto da ditadura militar, em 1964, novas transformações ocorreram no sistema de ensino e também nas prerrogativas da formação profissional. Neste momento, o foco no país era desenvolvimento econômico acelerado e a desmobilização política. Os cursos nessa perspectiva eram muito acadêmicos e não atendiam às demandas do mercado de trabalho pois não preparavam para funções produtivas.

Com a Lei 5.692/71, onde a formação profissional independia da classe social e deveria ser considerada como compromisso da universidade, reforçando a Teoria do Capital Humano, que inspira a estrutura do sistema educacional dentro do tecnicismo e da economia (Frigotto, 1998).

Porém, para Kuenzer (1997), na prática não houve grandes mudanças, em detrimento da busca de uma homogeneidade dentro da universidade, sendo que o acesso a ela, a falta de vontade política para assegurar as condições da nova proposta, a falta de professores qualificados, as dificuldades metodológicas na relação entre teoria e prática, impediram a efetivação da mesma.

Quatro anos após a Lei 5.692, o Ministério da Educação apresentou o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação, que, para Kuenzer (1997, p.18) consistiu numa “[...] tentativa de

resolver o impasse criado com a impossibilidade concreta de generalizar a habilitação profissional a nível técnico, através do ensino de 2º grau”.

Este parecer recoloca a questão conceptual, negando a antinomia entre educação geral e formação especial, reafirmando o caráter complementar de ambos, uma vez que a cultura geral é o alicerce para a formação profissional, que não ocorre no vazio; reafirma, também, a importância da formação tecnológica, mostrando o contrassenso de se ter formação tecnológica, mostrando o contrassenso de se ter formação exclusivamente geral no atual estágio de desenvolvimento das sociedades industriais. (KUENZER, 1997, p.18)

Estes e outros marcos históricos na estrutura do sistema educacional brasileiro trazem em seu bojo a necessidade de se pensar a formação profissional e a prática docente por meio da problematização dicotomizada da educação capitalista versus educação socialista, que nos orientam a problematizar as questões aqui levantadas a partir das reais condições de reprodução da existência, dos desafios da formação da identidade do professor.

Segundo Kuenzer (1997) estas decisões expressam a divisão da sociedade brasileira (os que pensam e os que executam), de modo que a educação seja a responsável pelos diversos e complexos problemas estruturais da sociedade capitalista. Nos meados da década de 1970, quando se iniciou um processo de abertura política, ainda sob controle do Estado pelas Forças Armadas, iniciou-se também uma crítica às teorias de educação predominantes, tais quais: a Teoria do Capital Humano e Tecnologia Educacional.

A Tecnologia Educacional apresenta-se como a utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos visando a resolução dos problemas educacionais. Com o Governo Geisel e a elaboração do II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975 – 1979), a educação, marcada pela necessidade de mão de obra qualificada, começou a mostrar uma lógica excludente. Porém, com a abertura, as teorias crítico-reprodutivistas, anteriores a

1964, voltam a ser disseminadas, decorrendo também, segundo Kuenzer (1997), a discussão de caráter epistemológico sobre produção da ciência em educação.

O caráter fragmentado, disperso, descritivo e genérico da produção da pesquisa em educação começa a ser denunciado, mostrando-se a sua desarticulação com o movimento do real, e, em decorrência, seu caráter conservador, evidenciado pela sua inoperância em face dos já crônicos e clássicos problemas da educação brasileira. (KUENZER, 1997, p. 46)

Na década de 1980 aconteceram grandes transformações no mundo do trabalho, onde:

[...] a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 2010, p.23)

Nos anos 1990, o processo de reestruturação produtiva se consolidou no Brasil através de uma reestruturação sócio-histórica e econômica das maneiras de se organizar a produção. Surgiu, então, entremeio a esse processo, o toyotismo ou modelo japonês de produção, apresentando novas formas de organização do trabalho. Para Fidalgo e Machado (2000), ocorreu uma integração entre empresas da mesma rede e uma integração também entre trabalhador e processo de trabalho, com diminuição dos níveis hierárquicos onde “[...] aumenta a demanda por maior integração e identificação do trabalhador com sua atividade e com interesses da empresa”. (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 211)

Se, segundo Brito (2008), no fordismo o saber fazer do trabalhador foi transferido para o gerente, para elaboração e controle, no toyotismo procurou-se apropriar da capacidade intelectual. A carga física de trabalho reduziu, porém houve o acúmulo de carga psíquica, levando a conflitos internos cons-

tantes. Houve, dessa forma, uma nova gestão de força de trabalho, de um novo trabalhador.

Ao criticar tal proposta, refuta-se a formação do trabalhador adaptado, adestrado, treinado, por tratar-se de uma mediação da educação voltada à sustentação de novas formas do capital que explora, expropria e aliena os homens. Essa crítica visa impedir a adoção de “receitas” prontas de realização de tarefas docentes no contexto de uma nova divisão técnica e social do trabalho. (D’ÁVILA e VEIGA, 2008, p.47)

D’Ávila e Veiga (2008, p. 46), nessa perspectiva, também destacaram e criticaram o conceito de cidadão produtivo pelo Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR): “[...] defende uma concepção de educação e de trabalho que submete o processo de formação humana do trabalhador à lógica mercantil”. O PLANFOR, segundo Fidalgo e Machado (2000), integrou o Sistema Público de Trabalho e Renda, tendo como meta anual a qualificação ou requalificação da População Economicamente Ativa (PEA) do país.

A identidade docente a partir da consciência de classe

Faz-necessária, dessa forma, segundo Kuenzer (1997), uma análise das relações sociais e produtivas, afim de uma nova teoria da educação – escolar e extraescolar, compromissada com a superação do capitalismo (KUENZER, 2005, p.70).

A LDB 9.394/96, artigo 13 traz:

Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar inte-

gralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Além de trazer a importância da docência como profissão, que requer formação profissional para seu exercício, relata a ligação da docência com a inovação, no sentido de romper o conservadorismo, explorar novas alternativas teórico-metodológicas como possibilidades de escolha e ainda buscar a renovação da sensibilidade, com base na ética (D'ÁVILA; VEIGA, 2008).

Pois, temos duas importantes e distintas categorias – profissionalidade e profissionalização docente: a primeira ligada às competências e a segunda, na qual as competências se inserem, busca uma identidade ou perfil profissional.

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA, 2008, p.14)

Correa (2008) mostra a importância, no que se refere à formação de futuros professores é justamente conferir novos sentidos à profissão docente, nesse caso, do professor trabalhador no contexto do modo de produção capitalista.

Além disso, são severas as críticas circunscritas à formação de professores no ensino superior: não se trata de uma formação específica para a docência. Ou seja, uma licenciatura que habilite o profissional para exercer determinada função. (MARIN; SAMPAIO, 2004, p. 1208). E não relacionado somente a aspectos pedagógicos, mas também a aspectos da profissão propriamente dita.

Ora, temos a partir do ideário neoliberal, o estabelecimento de novos pressupostos voltados para a formação de um novo trabalhador, ou seja, para atender as exigências do mercado globalizado e, assim, uma educação voltada para esta de-

manda.

Se o trabalho docente está subordinado ao capitalismo, objetivando prioritariamente a produtividade e não mais a educação, temos, segundo França (2010, p. 208) “O trabalho, enquanto atividade essencialmente humana e criadora torna-se trabalho alienado quando passa a ser externo ao trabalhador, sendo trabalho forçado por outro”. E isto fica ainda mais evidente e grave quando temos muitos professores que optam pela carreira docente não por identificação à profissão, mas por falta de opção.

Escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer. Na maioria das vezes essa escolha se dá por intuição. Muitas professoras, quando perguntadas porque escolheram essa profissão respondem: “porque gosto de criança”. É uma resposta correta e significativa, mas ela não é levada em conta no seu processo de formação. Essa motivação é pouco trabalhada. Em geral, a sua formação limita-se a aspectos técnico-pedagógicos e não ético-políticos, que seriam mais afinados com os motivos da sua escolha. (GADOTTI, 2003, p. 21)

Além disto, temos ainda um problema mais profundo, que ronda a educação e a profissão docente, que acaba por desencadear na desvalorização do mesmo, em uma sociedade capitalista.

Marx (2010, p. 58), na obra *O Capital*, traz que cada mercadoria tem um valor de uso, medido pela utilidade e/ou utilização do mesmo. E estes valores de uso “[...] são veículos materiais do valor de troca”.

Qual o valor de uso do trabalho docente? Qual a mercadoria que o professor produz? Com certeza, o conhecimento (técnico ou formativo). Porém o conhecimento é algo subjetivo, não palpável. Qual o valor de troca ou valor da “mercadoria” produzida?

Marx (2010, p. 60), também aponta que o valor de uso de uma mercadoria tem uma propriedade: de ser produto de trabalho humano.

O valor de uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza do seu valor? Por meio da quantidade da 'substância criadora de valor' nele contida, o trabalho. A quantidade de trabalho, por sua vez, mede-se pelo tempo de sua duração, e o tempo de trabalho, por frações de tempo, como hora, dia, etc.

O tempo de trabalho seria para Marx (2010) aquele utilizado para produzir um valor de uso. Sendo o conhecimento, fruto do trabalho docente, qual o tempo necessário para produzi-lo? Sendo o conhecimento subjetivo, qual o seu valor de uso? Qual valor de uso o docente pretende conferir para o que está "produzindo"?

Quando o conhecimento produzido volta-se para o mercado de trabalho, tornando-se essencialmente técnico, e de repente, quem adquiriu este conhecimento opta por outro caminho, diferente do conhecimento técnico adquirido, este conhecimento perde seu valor de uso? E o trabalho realizado pelo professor, também perde seu valor de uso, seu valor de troca?

Ao analisar o processo de precarização do trabalho, também é importante destacar o duplo movimento do capitalismo: consumo e destruição. "A produção capitalista atua antes como propósitos destrutivos do que produtivos". (LIMA; PALAFOX, 2010, p.21)

Ao mesmo tempo, quando o professor não leva em consideração a globalização, as mudanças econômicas e políticas em seu tempo gasto para o trabalho, há impacto sobre o valor de uso no conhecimento produzido?

Alinhado a estas questões, também ainda é importante apontar o cotidiano fabril, que aqui foi paralelamente analisado com o cotidiano educacional. Também não existe na universidade um conhecimento tácito específico, mas vários que coexistem simultaneamente, variando de experiências e situações vivenciadas, caminhando lado a lado com o conhecimento científico. "Quanto mais organizados estão os trabalhadores, maior

a tendência em potencializar esses conhecimentos individuais aos interesses coletivos da categoria profissional". (FRANÇA, 2010, p. 24). Porém, estes conhecimentos individuais trazem, às vezes, um estranhamento junto a outros professores, mesmo apesar de todos caminharem juntos nesta "força de trabalho".

Guimarães (2006), sobre a socialização profissional e a profissionalização docente, apontou que as dificuldades do professor, nesse sentido, vinculam-se a questões sociopolíticas que se desdobram, especificamente, no baixo estatuto profissional do ofício docente.

Considerações Finais

Ora, para uma nova teoria da educação faz se necessário uma profunda problematização acerca do trabalho docente, que implica em pensar também sobre a formação da identidade docente.

É justamente por isso que o exercício da docência é muito mais que ministrar aulas, está além dos conhecimentos sobre o assunto a ser ensinado ou sobre como ensiná-lo.

Sendo assim, D'Ávila e Veiga (2008) mostram que entre as várias mudanças no sistema educacional, a LDB exige um professor com formação no ensino superior. Mas este profissional deve estar engajado com este novo trabalhador, ou seja, com a formação de aluno que atenda ao mercado de trabalho, onde "são requisitos básicos na composição desse novo perfil do trabalhador a iniciativa, a autodisciplina, a responsabilidade e a interiorização do controle, tidos como elementos fundamentais a uma produção enxuta". (D'ÁVILA e VEIGA, 2008, p.15). Se esta é a formação do professor – operacional, burocratizada e administrativa – fica clara a perda da identidade profissional do docente, e há formação de tecnólogos de ensino.

Se partimos que a educação precisa estar voltada para além do conhecimento técnico, precisamos entender primeiramente a formação do docente com uma união entre o saber e o fazer, onde o marco principal consiste no trabalho enquanto prática essencialmente humana.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2016.
- BRITO, L. E. P. F. **A Educação na Reestruturação Produtiva do Capital:** um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003 – 2008). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- CIAVATTA, M. **Mediações Históricas de Trabalho e Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- FIDALGO, F.; MACHADO, L (editores). **Dicionário da Educação Profissional**, Belo Horizonte, MG/NETE-UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.
- FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise no Trabalho:** Perspectivas de Final de Século. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GADOTTI, M. **A Boniteza de um Sonho:** Ensinar e Aprender com Sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GUIMARÃES, V. S. (org.). **Formar para o Mercado ou para a Autonomia?** O Papel da Universidade. Campinas, SP: Editora Papirus, 2006.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves.

KUENZER, A. **Ensino de 2º Grau: O Trabalho como Princípio Educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, A. B.; PALAFOX, G. H. M. (org.). **Estado e Políticas Públicas em Tempos de Reformas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARIN, A. J.; SAMPAIO, M. M. F. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set. / dez. 2004.

FRANÇA, R. L. F. **Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008.

CURRÍCULO DOS AUTORES

Maria Gabriela Parenti Bicalho

Psicóloga graduada pela UFMG, com Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma universidade. Professora de Psicologia Médica do curso de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora, campus Governador Valadares. Desenvolve trabalhos sobre formação médica, na perspectiva da inserção dos estudantes nos cenários de prática e de construção da relação estudante-paciente.

Maria Socorro De Menezes

Psicóloga, Coach, Practitioner em Programação Neurolingüística (PNL), Mestre em Gestão Integrada do Território, especialista em Dependência Química e outros Transtornos Compulsivos e Perita examinadora do Trânsito. Formação em Técnicas e Dinâmica de Grupo, Organização dos Processos de Trabalho na Atenção Primária a Saúde, Apoio Matricial na Atenção Básica à Saúde com ênfase nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), Gestão para Resultados, e psicologia hospitalar. Experiência como psicóloga e como docente na graduação e pós-graduação.

Paulo Roberto Rodrigues Bicalho

Graduação em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (1996) e pós-graduação - residência médica em cirurgia geral (Hospital Municipal Odilon Berhens - 1997/98) e cirurgia do trauma (Hospital João XXIII/FHEMIG - 1999); é doutor em ciências aplicadas à cirurgia pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), titular do Colégio Brasileiro de Cirurgia Digestiva - CBCD e da Sociedade Brasileira de Endoscopia Digestiva - SOBED. Atualmente atua como regente da disciplina de Técnica Cirúrgica da Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares. Tem experiência na área de cirurgia geral e do aparelho digestivo, trabalhando principalmente os seguintes temas como cicatrização e cirurgia experimental.

Lélia Cápua Nunes

Professora Assistente do Departamento de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Governador Valadares. Graduada em Nutrição pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação para as Profissões da Saúde (GPEPS), certificado pelo CNPq. Tutora do curso de Medicina do PET-Saúde GraduaSUS da UFJF/GV. Tem experiência na área de Educação em saúde, Saúde Coletiva, Epidemiologia e Nutrição em Saúde Coletiva.

Natália Luiza Silva

Graduada em Letras e especialista em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da mesma Universidade e membro do GEPAE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da UFU, em exercício na Pró-Reitoria de Graduação. Doutoranda em Educação e também em Estudos Linguísticos.

Olenir Maria Mendes

Professora Associada, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestrado (UFU) e Doutorado (USP/SP) em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – GEPAE. Professora na graduação e no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFU. Atualmente é membro da Diretoria Executiva da Associação dos/as Docentes da UFU – ADUFU – SESSÃO SINDICAL DO ANDES e do Conselho Municipal de Educação do Município de Uberlândia (MG).

Vanessa dos Santos Nogueira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Pedagoga (URCAMP). Atualmente é Coordenadora do Polo de Educação de Educação a Distância da ULBRA Santa Maria, Professora Pesquisadora do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB e Vice-líder do Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade - Interface - UFSM/CNPq. E-mail: sn-vanessa@gmail.com.

Andréa Forgiarini Cecchin

Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pedagoga (UFSM). Atualmente é Professora Associada 2 do Departamento de Fundamentos da Educação (UFSM), coordenadora do Curso de Pedagogia EAD/UAB/UFSM e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Líder do Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade - Interface - UFSM/CNPq. E-mail: afcechin@gmail.com

Maria Amélia de C. Catta

É natural de Uberaba (MG). Possui graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Uberaba – MG e doutorado na área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. É pós-doutora pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, na área de Literatura Infantil. Possui experiência como Professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Cursos de Magistério) e Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação Lato – Sensu) em diversas universidades e centros universitários. Foi autora do componente curricular de Metodologia da Pesquisa junto ao Núcleo de Educação a Distância - EAD/UNESP/Rede de São Paulo de Formação Docente - REDEFOR - Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu na modalidade a distância em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente é professora do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Uberaba – CESUBE. Atua nas principais áreas: Infância, Educação Infantil, Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Cinval Filho dos Reis

Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pedagogo pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão pela UFU. Doutor em Educação na linha de Estado, Política e Gestão pela UFU. Especialista em Psicopedagogia, pelo Instituto Passo1. Atualmente, Servidor Público Federal na UFU como Técnico em Assuntos Educacionais da Divisão de Formação Docente da Diretoria de Ensino. Professor Pesquisador/Formador - Cepae/UFU (Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES). Membro do Comitê Gestor Local de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (Comfor) da UFU.

Jane Maria dos Santos Reis

Graduada em Ciências Sociais - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em Pedagogia - Séries Iniciais e Gestão Escolar pela Universidade de Uberaba. É especialista em Ciências da Religião, pela Universidade Católica de Uberlândia e em Metodologia da Educação a Distância, pela Faculdade Cidade de João Pinheiro. Mestre em Educação na linha de pesquisa “Políticas e Gestão em Educação” pela UFU e Doutora em Educação também pela UFU, na linha de pesquisa “Política e Saberes em Educação”. Atualmente trabalha na referida universidade, como Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação - Diretoria de Ensino, coordenando a Divisão de Licenciatura. Professora Pesquisadora/Formadora - Cepae/UFU (Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES). Professora na Faculdade Una de Uberlândia.

Adailton Borges de Oliveira

Graduado em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É especialista em Direito Empresarial pela mesma instituição. É mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA. Atualmente trabalha na UFU, onde coordena o Setor de Sindicância e Inquérito da UFU e atua como Professor/Facilitador na Divisão de Capacitação do Servidor (DICAP) dos Cursos de Processo Administrativo Disciplinar e Ética Pública. Autor da Obra: “O gestor universitário público: conduta, tomada de decisão e mediação de conflitos” pela Editora Navegando.

Rafaella Buso Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo sido bolsista PIBIC-FAPEMIG (2014-2016), na mesma Instituição, além de participar, também como bolsista/PBG no Projeto Viajando no Mundo Mágico dos Gêneros Textuais na Escola de Educação Básica ESEBA/UFU (2016).

Débora Costa Nunes Lopes

Professora e pesquisadora na área de Educação Infantil. Formada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na qual atuou como colaboradora bolsista PIBIC-CNPQ por dois anos.

Divia Souza Silva

Graduada em Pedagogia (1995). Mestre em Comunicação Social/UMESP (2002). Doutora em Educação/UFMG (2010). Professora Adjunto na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na graduação e na pós-graduação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias, Comunicação e Educação (GTECOM). Tutora do PET/CNX/Educomunicação. Experiência na área de Formação de Professores, Didática, EaD, Educação Matemática, TICs e Metodologias. Pesquisas na área de Saberes docentes, Formação de Professores, EaD e Educomunicação.

Luiz Antonio Lobo de Abreu

Graduado em Engenharia Civil (UNIVALE 1980), Especialista em Docência Superior (PUC/MG 2004), Mestre em Engenharia Civil pela UFU - Universidade Federal de Uberlândia (2014). Diretor, desde 1993, da empresa Multth Consultoria e Serviços de Engenharia Ltda, atuando na área de estudos e projetos de engenharia, de estruturas de concreto e infraestrutura urbana. Docente no ensino superior nas áreas de Engenharia e Economia. Experiência em Gestão Acadêmica e Gestão Pública.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	A docência do ensino superior em discussão
Org.	Diva Silva.
Formato	A5
1 ^a Edição	Setembro de 2018

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

O livro “Docência no Ensino Superior em Discussão” nasce, originalmente, do desenvolvimento de uma pesquisa financiada pela FAPEMIG sobre a “Docência na Educação Superior: interlocuções com a pós-graduação stricto-sensu”, que teve por objeto central de estudo o estágio docente Realizado por pós-graduandos em três áreas de conhecimento vinculadas à pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tal estudo nos levou a um aprofundamento sobre a docência no ensino superior e a necessidade de interlocução, com outros olhares, olhares, sobre essa experiência. Nesse sentido, colegas de outras instituições foram convidados a apresentar seus estudos e reflexões sobre a docência universitária e suas complexidades.

Esse é o nosso convite a você! Discutir a Docência no Ensino Superior a partir das diferentes perspectivas apresentadas. Através de lentes baseadas numa concepção crítica, é possível trilhar caminhos que podem possibilitar reflexões e mudanças no cotidiano do exercício docente.

Diva Silva

