

POLÍTICA, DOCÊNCIA E DIVERSIDADE: ESPAÇOS (NA, DA, PARA A) UNIVERSIDADE

ISSN:







LISTA DE TRABALHOS APROVADOS		
Tema: Universidade, linguagem e diversidade		
Título	Autor	
ENTRELAÇAMENTOS DO TRABALHO DOCENTE: DISCUTINDO A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA	ADRIANA DIAS DE OLIVEIRA	
ALGUMAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS "ABORDAGENS" NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS DE UM CURSO DE TÉCNICO EM QUÍMICA	ALINE CRISTINA PEREIRA TROFINO	
PEDAGOGIA E CINEMA: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	ARMANDO MANOEL ARMANDO	
O CINEMA BRASILEIRO VAI ATÉ A ESCOLA: SABERES DE PROFESSORAS COLABORADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	KELCILENE GISELA PERSEGUEIRO	
O CINEMA BRASILEIRO VAI ATÉ A ESCOLA: RELATOS DE PROFESSORAS COLABORADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	MARIA DE FATIMA SOUSA SILVA	

Tema: Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico		
Título	Autor	
O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES: PARA ALÉM DA SALA DE AULA	ANDREIA FLORÊNCIO EDUARDO DE DEUS	
USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA INOVADORA NO ENSINO EM ENGENHARIA E ARQUITETURA: APLICAÇÃO NA DISCIPLINA DE RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS	DOUGLAS ANDRINI EDMUNDO	
CONTABILIDADE E PEDAGOGIA: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NO PORTAL PERIÓDICOS CAPES SOBRE PEDAGOGIA NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	EDUARDO FELICISSIMO LYRIO	
A PEDAGOGIA E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: MÚLTIPLAS RELAÇÕES DE (CO)(RE)EXISTÊNCIAS	FABIANA CABRERA SILVA SANTOS	
FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ANÁLISE	GEAN BREDA QUEIROS	
A VISITA TÉCNICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA BREVE AVALIAÇÃO DISCENTE À LUZ DO DOMÍNIO COGNITIVO DA TAXONOMIA DE BLOOM	JOSÉ MUNHOZ FERNANDES	
PEDAGOGIA CRÍTICA COMO PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA DA INTEGRAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA GRADUAÇÃO	LEYVIJANE ALBUQUERQUE DE ARAÚJO	
PRÁTICAS INOVADORAS NA AULA UNIVERSITÁRIA: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE FRENTE AOS CONTEXTOS EMERGENTES	MARIA JANINE DALPIAZ RESCHKE	
TORNANDO-SE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: RELATOS DOCENTES	MARIANA HARUMI CRUZ TSUKAMOTO	
CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E CURRICULARES	NAYARA RAIMUNDO DA SILVA	
A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ENTRE PRECONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	NOELI PRESTES PADILHA RIVAS	
AS PRODUÇÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE NOS PERIÓDICOS NACIONAIS	RENAN VILELA BERTOLIN	
	ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN	
PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA: (DES) CAMINHOS ENTRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	ROSIMEIRE FERREIRA MENDES	
ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DE 2010 A 2019	TATIANE FERREIRA OLIVATTO	

Tema: Universidade, Gestão e Políticas Públicas		
Título	Autor	
O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE GESTÃO: SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNESP ENTRE 2009 E 2018.	AKAUAN ARRAIS VIEIRA	
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PROUNI E SEUS EGRESSOS	EMERSON FRANCISCO DE SOUZA	
A CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO (NAPP) COMO LÓCUS DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DO CURSO DE MEDICINA	ERICA MITUBASHI IMANISHI	
O PDI, O PPI E O PPC COMO INSTRUMENTOS DE GESTÃO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR	GISELLE ABREU DE OLIVEIRA	
CAMINHOS DO REITORADO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA: DA POLÍTICA DA ADMINISTRAÇÃO A ADMINISTRAÇÃO POLÍTICA	GUILHERME EDUARDO LUCAS KNAPPE	
CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UTFPR	JOSÉ BENTO SUART JÚNIOR	
LEI MARIA DA PENHA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES NA FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FDRP/USP): PROPOSTA DE CRITÉRIOS AVALIATIVOS	MARIANA ALBUQUERQUE ZAN	
A GESTÃO ACADÊMICA E O DESAFIO DA EVASÃO: ANÁLISE DOS FATORES DETERMINANTES DA EVASÃO E PERMANÊNCIA NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO	SYLVIA CRISTINA DE AZEVEDO VITTI	
POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES DOS ATOS NORMATIVOS ATUAIS	YUNA LÉLIS BELEZA LOPES	

Tema: Universidade e espaços formativos	
Título	Autor
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO SUL DO BRASIL: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES FORMATIVAS	ALINE SOUZA DA LUZ
AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO CONTÁBIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	ELISABETH DE OLIVEIRA VENDRAMIN
INCLUSÃO E AVANÇOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO EM EAD: APONTAMENTOS SOBRE A UNIVESP.	FERNANDA GOMEZ
(RE) ABRINDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: PERCEPÇÕES DO	GERSON DOS SANTOS FARIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFMS/CPTL	EUGENIA BRUNILDA OPAZO URIBE
	PAULO FIORAVANTE GIARETA
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FISIOLOGIA: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?	GISLAINE ALVES DE OLIVEIRA
QUEM ESCOLHE O TEMA DE PESQUISA NO MESTRADO E NO DOUTORADO? REFLEXÕES E PROVOCAÇÕES	IGOR VINICIUS LIMA VALENTIM
O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE) E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA: UM ESTUDO SOBRE AS DISCIPLINAS OFERECIDAS NOS CAMPI DO INTERIOR DE SÃO PAULO.	JULIA BARBOSA GENEROSO
A UNIVERSIDADE EM CONTEXTOS EMERGENTES: O CURSO DE VETERINÁRIA DO PROGRAMA PRONERA EM QUESTÃO.	MARIA ISABEL DA CUNHA
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - CAMPUS RIBEIRÃO PRETO: POTENCIALIDADES CURRICULARES E FORMATIVAS	MARIANA ROBERTA DE FARIA EVANGELISTA
PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO PARA O PÓS-GRADUANDO: QUANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SE ENCONTRAM	MARLENE FAGUNDES CARVALHO GONÇALVES
PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE): ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE PÓS- GRADUANDOS EM SAÚDE DA USP CAMPUS RIBEIRÃO PRETO	MÔNICA MITSUE NAKANO
A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS	PAULO FIORAVANTE GIARETA
	BEATRIZ MUSSIO MAGALHÃES DE PAULA
	GERSON DOS SANTOS FARIAS
ENTREDOCENTES - CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UNICENTRO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.	WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS
A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA "PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR" NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE - UNICENTRO/PARANÁ.	WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS

Tema: Propostas Aprovadas	
Título	Autor
ENSINO DE LIBRAS PARA OS LICENCIADOS DA	ERLIANDRO FÉLIX SILVA
PEDAGOGIA.	ERLIANDRO FELIX SILVA
ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E	
COMPLEMENTARES NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM	RAQUEL REGINA DUARTE MOREIRA
FARMÁCIA DE ACORDO COM A POLITICA NACIONAL	









ENTRELAÇAMENTOS DO TRABALHO DOCENTE: discutindo a pedagogia universitária contemporânea

ADRIANA DIAS DE OLIVEIRA

Eixo Temático: Eixo 1 – Universidade, Linguagem e Diversidade

Categoria: Exemplo: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

O presente trabalho que como finalidade apresentar e fomentar discussões sobre a pesquisa de doutorado realizada no Brasil e parte em Portugal, sobre a temática da autoridade docente na contemporaneidade e sua influência na formação humana comprometida com o pensamento crítico e a transformação social. Para tanto, buscou-se referências teóricas principalmente em autores da Ciências Sociais, nomeadamente Arendt, Dubet e Freire, mas também recorrendo-se a outros campos do conhecimento como Pedagogia e História, de modo a garantir o tratamento interdisciplinar que a problemática exige. Para além da pesquisa bibliográfica, foi realizado trabalho de campo com professores das áreas de Humanidades e Linguagens, a fim de compreender a representação social destes sobre a autoridade docente, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados as entrevistas individuais semiestruturadas, observação participativa e aplicação de cenários pedagógicos. Como resultado deste processo, podemos enunciar algumas particularidades e similaridades entre os dois países investigados, apontando os desafios e as possibilidades da pedagogia universitária contemporânea.

Palavras-chave: Autoridade Docente. Práticas Educativas. Pedagogia Universitária.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada advém da necessidade em conhecer experiências e compreender os desafios que as pedagogias universitárias têm encontrado nestes dois países, particularmente aqueles relacionados com a autoridade docente e seus reflexos na formação humana comprometida com o pensamento crítico e a transformação social.

Segundo Arendt (2000), a autoridade está em crise deste a passagem para a modernidade, pois juntamente com a tradição e a religião, possibilitava a construção de um fio condutor capaz de guiar os indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade criando um mundo comum que interligava o passado, o presente e o futuro. Esta perda de norteadores para a conduta humana acaba por abalar o próprio fundamento do mundo, trazendo como consequência para o ambiente educacional o







questionamento dos conhecimentos tradicionalmente construídos e da legitimidade autoridade docente.

Ainda para a autora, não se trata da apologia de tempos anteriores ilusoriamente felizes, mas da compreensão da função do educador, por meio da autoridade consentida, de apresentar às as novas gerações o patrimônio humano e assim introduzi-los ao mundo já velho, mas também acolher o novo que os jovens trazem consigo, proporcionando a renovação e o continuar do próprio mundo.

A discussão sobre a autoridade docente na contemporaneidade, neste sentido, está relacionada com o fato dos adultos, e particularmente os educadores, "assumirem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento dos mais jovens e pela continuidade do mundo. [...] Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade" (ARENDT, 2000, p. 235 e 239).

Deste modo, a autoridade docente torna-se imprescindível ao processo educativo, sendo considerada uma referência simbólica a qual torna a palavra do professor merecedora de ser ouvida, pois ultrapassa interesses individuais e relaciona-se com o bem comum.

Para além das análises sobre a educação americana realizadas por Arendt na década de 1950, na contemporaneidade há novos desafios a serem enfrentados próprios do nosso momento histórico, entre eles a democratização do ensino superior. Dubet (2015) questiona qual democratização tem sido feita neste campo, pois se por um lado é inegável o favorecimento do acesso de grupos sociais antes das universidades excluídas, por outro lado, as estruturas de internas persistem em manter as desigualdades educacionais o que faz com que a massificação do ensino superior, não necessariamente corresponda a sua democratização.

A noção de democratização do ensino superior, contudo, pode e deve ser entendida de muitas maneiras diferentes. [...] A análise dessas desigualdades internas dos sistemas de ensino superior levanta a questão da democratização como equidade dos procedimentos de seleção, ou, se preferirmos, da democratização como justiça (DUBET, 2015, p. 255).







Também Dias Sobrinho (2005) discute as transformações no ensino superior. Para o autor, a globalização econômica influencia a educação superior provocando problemas socioprofissionais e dilemas éticos-políticos, transformando o ethos acadêmico de modo multidimensional, ou seja, possui dimensões mais evidentes que são a econômica e a técnica, mas há também a cultural, social, política e ética, alterando tanto as práticas pedagógicas no nível local como universais, necessitandose do efetivo compromisso da comunidade educativa em exercitar sua capacidade reflexiva para fazer frente às novas formas educacionais de exclusão, visando a formação de profissionais e pesquisadores éticos e responsáveis pela construção de um futuro "que não sabemos planejar, mas oxalá seja melhor que o presente que não soubemos ou não conseguimos construir" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 23).

Freire (1981), embora não aborde a educação superior explicitamente em seus trabalhos, via nesta a possibilidade de desenvolver práticas docentes emancipatórias fundamentais e indispensáveis para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, defendendo deste modo que também o ensino superior fosse envolvido com as demandas socais da maioria trabalhadora, sinalizando para a importância deste nível educacional voltar-se para a ética dos interesses coletivos em oposição ao individualismo exacerbado vigente.

Considerando com Arendt (2000) e Freire (1989) a relevância dos professores, de sua autoridade e da liberdade dos alunos, para uma educação voltada à promoção de relações éticas e de justiça, é que foi realizado a pesquisa de campo a qual mostramos e discutimos os principais resultados a seguir.

2. METODOLOGIA

Tendo como objeto de estudo a autoridade docente na contemporaneidade e sua influência na formação humana comprometida com o pensamento crítico e a transformação social, realizou-se pesquisa empírica de cunho qualitativo com professores das áreas de Humanidades e Linguagens em duas universidade, uma na







cidade de São Paulo – Brasil e outra na cidade de Évora – Portugal, a fim de compreender a representação social destes sobre a autoridade docente.

Os instrumentos de coleta de dados foram múltiplos: Em um primeiro momento foi realizada uma reunião com a coordenação dos cursos e posteriormente com os professores para apresentar os principais objetivos da pesquisa e sua relevância social.

Este primeiro encontro mostrou-se particularmente relevante para aproximar a pesquisadora dos sujeitos da pesquisa e tornar a sua presença menos evasiva e assim, mais propícia à formação de laços de confiança, pois como nos mostra Lüdke; André (1986, p.33) é importante que se crie uma interação entre os sujeitos da pesquisa e quem a realiza, diminuindo os efeitos da hierarquização e propiciando uma atmosfera de reciprocidade.

Após esta aproximação, iniciou-se o período de intensa presença da pesquisadora no ambiente universitário, a qual observou e anotou o cotidiano universitário, suas rotinas e acontecimentos, no caderno de campo. A etnografia em ambiente educacional, segundo Fino (2003) vai além da descrição pois considera os saberes advindos da experiência tendo o enfoque na interpretação e na crítica.

[...] esta metodologia (etnografia) habilita o investigador a um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser "adoptado" pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha. Daí que se possa considerar a observação participante, incluindo o expediente da formulação de perguntas, obviamente nem todas previsíveis no início da investigação, como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenómenos de natureza sócio-cultural que ocorrem nas escolas (FINO, 2002, p. 11)

Diante do examinado, foi realizada a escolha dos sujeitos da pesquisa e com o aceite destes passou-se a frequentar suas aulas efetuando-se a observação participativa, procurando captar acontecimentos imponderável e evasivo na vida real e que não poderiam ser adquiridos por meio das entrevistas.

No total, foram eleitos doze professores/as, sendo seis mulheres e seis homens nas duas universidades investigadas. Também procurou-se ter paridade







entre as áreas de conhecimento (Humanidades e Linguagens). No entanto, esta situação só foi possível no caso brasileiro, pois houve desistência em Portugal, tendo mais respondentes da área de Humanas (total de quatro).

Concomitantemente com a observação em classe, foram feitas as entrevistas em profundidade, com roteiro indicativo de questões sobre a autoridade docente e sua influência no processo de formação crítica dos alunos.

Por fim, pediu-se aos/as professores/as participantes que preenchessem os cenários pedagógicos e respondessem as questões de perfil socioeconômico. Os cenários pedagógicos são instrumentos de coletas de dados em que foram descritas cenas de conflitos presentes no cotidiano escolar e que foram presenciadas durante a observação participante. Estas cenas, relacionadas com a autoridade docente, foram apresentadas aos/as professores/as e solicitou-se que eles/elas apontassem entre as alternativas propostas aquela que considerasse mais justa para a resolução do conflito demonstrado, justificando-a.

Depois de finalizados as etapas acima mencionadas do trabalho de campo, foi realizada uma primeira análise dos dados e, no caso brasileiro, a devolutiva aos sujeitos da pesquisa na qual estes/estas tiveram a oportunidade de fazer alterações e complementações. A importância da devolutiva vai de encontro com a perspectiva de Santos (1989) de que o trabalho acadêmico, para além de servir a um paradigma científico, segue um paradigma social, havendo neste caso um compromisso em fazer frente à distinção entre sujeito e objeto da pesquisa.

Diante deste material coletado foi possível realizar a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977) é uma ferramenta utilizada para compreender o discurso declarado e demonstrado pelos atores sociais pesquisados, procurando identificar nela unidades de análise a partir das quais foi possível reconstruir conexões significativas sobre a interpretação que o grupo tinha da autoridade docente no meio universitário.

A utilização da análise de conteúdo, como uma importante técnica da pesquisa qualitativa, auxiliou na compreensão das falas declaradas e dos acontecimentos observados, tal como das afirmações e das explicações que os







atores sociais tinham sobre a autoridade docente, e, por meio da adoção das Teorias das representações, "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 1978, p. 26), . foi possível desenvolver conexões e associações de como estes sujeitos interpretam a sua realidade individual, mas também as realidades sociais.

A partir do referencial bibliográfico adotado e do trabalho de campo realizado foi fazer as seguintes aferições que apresentaremos os principais resultados a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Condizente com o objetivo de compreender a representação social dos professores universitários sobre a problemática da autoridade docente foi realizada a pesquisa qualitativa comparativa no Brasil e em Portugal, a qual levou em consideração que as diversas sociedades estão interligadas culturalmente, socialmente e institucionalmente, privilegiando um olhar histórico e crítico ao eurocentrismo (NÓVOA, 2009).

Desta forma, procurou-se analisar o que os professores destes dois países têm um comum e suas particularidades quando da temática abordada, sendo que deste a implementação do campo, e mais particularmente da realização das entrevistas, estas características se apresentaram à pesquisadora.

Embora as entrevistas tenham sido registradas, foram nos momentos de descontração e de encontros informais no corredor ou no café da universidade que o discurso politicamente correto era ultrapassado e os professores/as, tanto brasileiros quanto portugueses, julgavam-se mais à vontade para falar sobre as dificuldades em relação a autoridade.

No entanto, quando questionados sobre este fato, as explicações foram distintas. Alguns professores/as mencionaram o medo de represálias de alunos e da direção, no caso brasileiro. Já no universo português, as justificativas eram de que os







professores não estavam "habituados" a refletir sobre a relação pedagógica e daí a dificuldade de expressá-la¹.

Estas afirmações vêm de encontro com as dificuldades na implementação do campo, pois no caso brasileiro os professores/as demonstraram ter familiaridade com o tema e assim dispostos a falar sobre ele. Todavia mostraram-se preocupados com o sigilo das entrevistas e receosos com a sua publicitação. Por outro lado, os professores portugueses, principalmente entre os mais velhos, apontaram certo estranhamento em discutir a autoridade docente como se esta não fosse passível de ser questionável ou confundindo-a com autoritarismo.

Para contornar estes problemas apresentados no campo preferiu-se realizar uma abordagem mais indireta, discorrendo primeiramente sobre as principias transformações que ocorrem na educação superior na atualidade, para posteriormente focarmos na autoridade docente.

Entre as mudanças estruturais mencionadas, a mercantilização da educação superior foi apontada como relevante para a crise da autoridade docente, pois segundo os professores dos dois países ela faz com que a lógica universitária guie a ação docente para atender as demandas do mercado e não no foco da formação humana crítica, perdendo a universidade o seu estatuto de bem público.

Hoje temos que nos preocupar com as avaliações externas e a distribuição de verbas para a universidade e o aluno fica em segundo plano (Professor Brasil).

Eu, como professora do curso, estou a pensar como torná-lo fixe e assim atrair o público. Para tanto, a que se considerar como está o mercado de trabalho e o que este está a exigir, pois de outro modo, capaz de o curso se encerrar. (Professora Portugal).

Derivando desta lógica mercantil os professores citam o deslocamento dos discentes de sujeitos de direitos para a posição de alunos-cliente, indo neste sentido

-

¹ Vale a pena ressaltar que, embora neste trabalho as abordagens de gênero não tenham sido discutidas, na pesquisa originária e em outros textos da autora a temática de gênero é considerada como relevante nos estudos educacionais.







ao que é discutido por Dubet (2015) sobre os impactos da globalização econômica na educação superior.

Sabe, antes a função do professor era formar, educar. Hoje não temos mais autoridade para isso, pois o que importa é dar aulas "interessantes" para os alunos. (Professora Brasil).

Isto de ter autoridade, já não há mais. Hoje o professor precisa mesmo é saber entretê-los (Professor Portugal).

Para os professores entrevistados trata-se de uma mudança de paradigma educacional, antes voltado à figura do professor e agora voltado ao aluno e que traz como outras consequências a burocratização pedagógica. Esta característica vem de encontro com a perspectiva discutida por Dias Sobrinho (2005), mas também por Tragtenberg (2004, p. 37) quando este denuncia a subtração dos alunos em números, já que o que prevalece na educação mercantilizada são os aspectos estatísticos de presença, de avaliação, etc. e não no trabalho docente que privilegie o desenvolvimento intelectual do discente.

Temos novas tarefas que eram feitas por outras pessoas, pelas secretárias que hoje já nem têm mais ou que não existiam: preencher papéis, colocar no moodle, fazer avaliações constantemente... A gente tem que se desdobrar muito e aí o aluno fica pra depois. Mas ele sente isso, nós também. Mas vai fazer o quê? (Professora Brasil).

Às vezes sinto-me por demais atribulada. Há o tempo certo para introduzir informações no sistema e se há atraso, há que se justificar à coordenação. Estes afazeres me tiram dos eixos que era pensar nas aulas. Percebe? (Professora Portugal).

Também o advento das tecnologias, principalmente a presença de celulares e a entrada das redes sociais, nas salas de aulas, foi sinalizado pelos professores respondentes como possível fonte de conflitos entre estes e os alunos. Assim, como nos mostra Archangelo (2004) a inclusão das tecnologias nas práticas pedagógicas parece ser acompanhada de percepções contraditórias, sendo ao mesmo tempo







facilitadora da aproximação entre professores a alunos, mas também como dificultando esta interação.

Eu passo slides quando posso. Facilita a aula e deixa a aula mais dinâmica. Mas aí os alunos não prestam atenção, não anotam e quando você diz que não pode tirar foto, que é importante eles anotarem, aí dá aquela briga! (Professor Brasil).

Neste sentido, aqui há uma primeira diferença nas percepções entre os professores dos dois países. Enquanto para os professores brasileiros a preocupação com o uso das tecnologias em sala de aula está prioritariamente relacionada com a indisciplina interferindo negativamente na relação professor-aluno, para os docentes portugueses a atenção se volta para a perda do lugar simbólico do professor como o detentor do saber, interferindo inclusive na sua identidade profissional.

Hoje os alunos trazem o telemóvel para a sala de aula e vêm na internet se o que está a falar é correto (Professor Portugal).

Se o professor não é mais aquele que sabe mais, o que estou a fazer aqui? (Professora Portugal).

Mas, se a inquietação dos professores portugueses é, principalmente, como o papel social da educação frente as novas tecnologias, no caso brasileiro a apreensão está focada nas perdas de direitos e na precarização e proletarização profissional que, como nos lembra Nóvoa (2009) é impactado em sua prática pelos moldes em que a sociedade está estruturada.

Tem muita coisa acontecendo na vida dos professores: estamos perdendo direitos consagrados, temos que ter outras fontes de renda... A insegurança é muita. (Professora Brasil).

Todavia, seja por um lado ou outro, tanto os professores de Portugal quanto do Brasil queixam-se do desprestígio social, sentindo-se isolados e abandonados frente às novas demandas que a sociedade os impõe.

A vida do professor está a mudar um turbilhão e muitas vezes não se tem a quem recorrer para saber o que fazer. Apenas segue-se. (Professor Portugal).







O professor é atacado por todo mundo: família, governo, mídia. Como se tudo fosse sua culpa. Mas o que ninguém quer saber é o quanto estamos ilhado no meio desta situação (Professor Brasil).

No entanto, embora a crise da autoridade docente tenha sido relacionada com os fatores acima mencionados, há entre alguns professores a percepção de que estas transformações possam ser positivas e, como analisa Arendt (2000), trilhar caminhos mais prósperos.

Assim, para estes professores a atual crise da autoridade pode levar os professores a questionar a função social da universidade, refletindo sobre seu cotidiano pedagógico a fim de buscar uma prática e práxis educativa dialógica na qual professores e alunos estejam comprometidos com uma formação universitária crítica e transformadora.

A docência é desafiadora. Os jovens me fazem pensar, refletir. Mas também vejo que posso fazer algo por eles (Professora Portugal).

Apesar dos pesares, é aqui, na universidade pública, que a diversidade da sociedade se expressa. E para quem luta como eu por uma sociedade democrática, sabe que tudo começa por aqui (professor Brasil).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objeto da pesquisa compreender a representação social de professores sobre a autoridade docente na contemporaneidade e sua influência na formação humana comprometida com o pensamento crítico e a transformação social foi realizada a investigação bibliográfica e os trabalhos de campo no Brasil e em Portugal os quais demonstraram que há particularidades e similaridades entre os dois países analisados, bem como no interior de cada grupo, apontando os desafios e as possibilidades da pedagogia universitária contemporânea.

Em respeito às similaridades, podemos afirmar que em ambos países os professores apontaram o questionamento da legitimidade da autoridade docente como vinculado às mudanças sociais mais amplas como o intenso desenvolvimento







das tecnologias nos últimos anos possibilitando o advento da internet e redes sociais e influenciando consideravelmente o lugar da universidade como centro privilegiado de disseminação de conhecimentos e do professor como seu representante.

Outro aspecto comum assinalado pelos professores respondentes como sendo importante para crise da autoridade é a mercantilização da educação a qual transforma a concepção de direito à educação agora transmutada em mercadoria e a consequente concepção do aluno como cliente que como tal, deve ter suas demandas individuais prontamente atendidas pelo professor universitário em um ambiente cada vez mais com acesso universalizado.

Também corrobora para a fragilidade da autoridade docente tanto no Brasil quanto em Portugal, mas relacionado com os aspectos anteriormente mencionados, parece ser o aumento da burocratização pedagógica, dificultando que o professor tenha a percepção dos alunos como sujeitos do processo educativo, sendo estes subtraídos a números cujo enfoque está nos aspectos estatísticos de presença, de avaliação, etc. e não no trabalho docente que privilegie o desenvolvimento intelectual do discente.

Todavia, embora estas condições sejam frequentes nos dois países investigados, o modo como elas são percebidas neles apresentam algumas diferenciações. Enquanto os professores pesquisados no Brasil parecem relacionar a crise de sua autoridade principalmente com dimensionais profissionais e empregatícias, a desvalorização social refletida nos salários e na perda de direitos, bem como no desprestígio vinculado nas mídias, os professores portugueses voltam-se majoritariamente para a preocupação como padecimento do lugar que anteriormente tinham como os possuidores do saber e na dificuldade que encontram diante dos novos sentidos que a universidade adquire.

Por fim, foi possível encontrar no interior de cada grupo estudado professores que percebem na crise da autoridade a oportunidade de um refazer de práticas docentes capaz de tornar a universidade um espaço democrático por meio da troca de saberes e de experiências compartilhadas e na qual professores e alunos estejam







comprometidos com uma educação criticamente formadora, mas também transformadora visando uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ARCHANGELO, A. O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos. São Paulo: Cortez, 2004.

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago. 2015.

FINO, Carlos Nogueira. FAQs, etnografia e observação participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. n3. P. 107 – 117, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. E.P.U. 1986.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.







ALGUMAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS "ABORDAGENS" NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS DE UM CURSO DE TÉCNICO EM QUÍMICA.

ALINE CRISTINA PEREIRA TROFINO

Eixo Temático: 1) Universidade, Linguagem e Diversidade

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de retratar algumas práticas pedagógicas vivenciadas em um Colégio Técnico em Química na disciplina de matemática. A partir de um estudo qualitativo focalizado, de reflexões e uma racionalidade crítica, nasceu sob a proposta de inovação curricular referida. Adotou-se primeiramente, nos inícios da aula, uns minutos específicos para atividade extracurricular. Durante as aulas, nas ementas procurou-se a todo momento levar os conceitos a prática, para haver maior aproximação com o contexto real e consciência da importância do saber do conteúdo na vivência do aluno. Adotou-se no ensino de equações, a substituição da incógnita x, ou y por alguma de afinidade ao aluno. Após, estas práticas notou-se uma grande aceitação por partes dos alunos, aumentando o interesse pela disciplina. Concluímos que a presença destas metodologias foi muito importante para a construção do saber destes alunos.

Palavras-chave: Prática docente. Reflexões. Atividade Extracurricular.

1. INTRODUÇÃO

O modelo do professor, porta voz do saber, capaz de transferir pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais não atende mais as necessidades da sociedade contemporânea. Essa perspectiva, baseada na erudição, parece ainda predominar, exigindo fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade. Dentro desse contexto, o novo papel do professor atual é se reinventar e procurar ferramentas para tornar uma aula dinâmica e atrativa para o aluno. Os estudos mais recentes sobre o professor e suas práticas assumem a complexidade da docência como um pressuposto (SOARES;CUNHA, 2010,p.13). Essa







complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que necessitam ser apropriadas e compreendidos em suas relações. Assim, embora muito difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.

Segundo Tardif, 2002, os saberes mobilizados cotidianamente na prática educativa destaca: saberes e ações de ordem técnica visando à combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais; saberes e ações de natureza efetiva que aproximam o ensino de um processo de desenvolvimento pessoal; saberes e ações de caráter ético e político, sintonizados com um visão de ser humano, de cidadão e de sociedade; saberes e ações voltados para a construção de valores considerados fundamentais; saberes e ações relativos à interação social, que relevam a natureza profundamente social do trabalho educativo e implicam o conhecimento mútuo e a co-construção da realidade por professores e estudantes.

Muito se fala sobre a interdisciplinaridade na Universidade Nova, sendo um dos grandes desafios para a docência, segundo NAOMAR, 2013. Em diversas oportunidades este ressalta a questão sobre as estratégicas usar para formar sujeitos críticos, multiculturais, interdisciplinares na educação superior. No plano da prática, esse esforço implicou desenvolvimento e experimentação de arquiteturas acadêmicas alternativas, como por exemplo o desenho curricular dos Bacharelados Interdisciplinares e, mais recentemente, das Licenciaturas Interdisciplinares. Tal passo implicaria transformar no sentido de ultrapassar as formas conhecidas e controladas pelo conhecimento dominante. A questão que surgem como trans-formar sujeitos? Talvez transformá-los em metatécnicos, ou seja, sujeitos capazes de aplicar tecnologias conscientes dos seus limites e riscos críticos do seu impacto social e histórico. Eis que surge uma reflexão reinventar metodologias flexíveis e atraentes torna-se um grande desafio. Dentre desse pretexto, este artigo surge como uma







pequena experiência sujeita a um Curso Técnico em Química no qual se mostrou satisfatória, embora distanciando das metodologias tradicionais de lecionar.

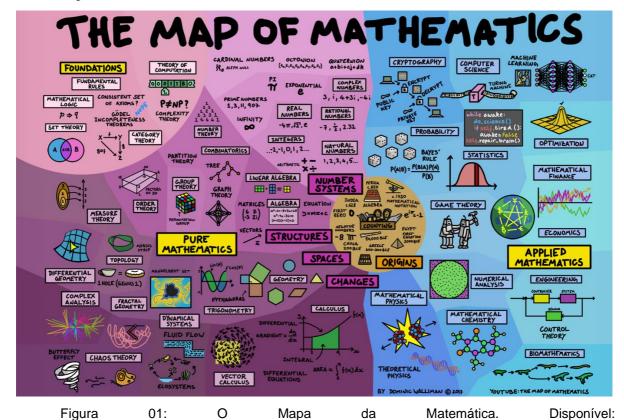
2. METODOLOGIA

Durante as aulas, lecionando matemática observou-se a necessidade de prender (capturar) a atenção dos alunos que depois de uma longa jornada de trabalho apresentavam cansados e desmotivados. Após um período de experimentação de algumas metodologias e reflexões, foi adotada algumas práticas. Numa primeira abordagem, antes de início de cada aula, foi proposta algumas atividades extracurriculares, diferente das ementas do currículo de matemática. Como os alunos eram muitos, e alguns deles almejavam um trabalho de técnico em Química. Muitos trabalhavam na produção e alguns deles gostaria de ter a oportunidade de migrar para o laboratório dessa mesma empresa e algum deles estudavam por uma nova carreira e chance de trocar de carreira. Então, procurou-se também buscar algum tipo de instrução no campo profissional. As aulas extracurriculares, eram cerca de 5 a 10 minutos e tinha o intuito de dar algum tipo de instrução nesta formação profissional. Sendo no primeiro dia desta experimentação foi apresentado um mapa de matemática: "The Map of Mathematics", evidenciando seus campos e atuações. Seguem abaixo dois exemplos que foi apresentado para os alunos durante esta aula. Esta abordagem teve como objetivo ampliar a visão dos alunos sobre a importância da disciplina na vida cotidiana.









https://www.intmath.com/blog/wpcontent/images/2017/02/The_Map_of_Mathematics__by_Dominic_Walliman.jpg. Acessado dia 29/10/19.

Uma das aulas que houve grande aceitação por parte dos alunos foi também a apresentação da Roda de Recolocação Profissional, no qual expliquei brevemente a figura e como atividade para seu próprio conhecimento profissional foi instruído preencher a Tabela 01 como atividade extra para casa. Segue abaixo, a Figura 01: Roda de Colocação Profissional.







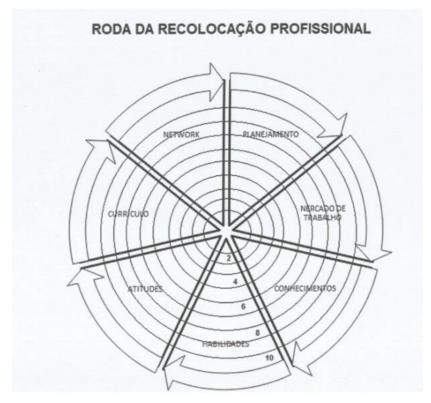


Figura 02: Roda de Recolocação Profissional. Disponível: www.linkedin.com/pulse/roda-da-recolocação-profissional-renato-rocha. Acessado: dia 28/10/2019.

Abaixo encontra a Tabela 01: Roda da Recolocação Profissional.

ESTADO ATUAL ESTADO DESEJADO AÇÕES NECESSÁRIAS

Mercado de Trabalho

Network

Planejamento

Currículo

Conhecimento

Habilidades

Atitudes

Redes Sociais

Tabela 01: Roda da Recolocação Profissional.

Numa segunda abordagem, já dentro da ementa da disciplina matemática, o foco foi a explicação da ementa dentro de uma vivência do aluno, para uma assimilação e aceitação do conteúdo de uma forma dinâmica e gradativa. Um dos







exemplos deste foi quando foi ensinado as funções algébricas de primeiro e segundo grau. Dentro deste contexto, foi evidenciado e mostrado para os alunos onde este assunto estaria inserido no seu dia a dia. Segue alguns dos exemplos demonstrados:

- Equações de maximização de custos e redução de gastos;
- Equações de bolsa de valores;

Ainda dentro deste contexto, foi explanado também alguns gráficos e como interpreta-los. Este Gráfico 02 foram que estavam na época em evidencia nos telejornais, "Caso de Desmatamento na Amazônia" para estes fossem melhores memorizados pelos alunos, sempre com a preocupação com a realidade diária destes alunos.

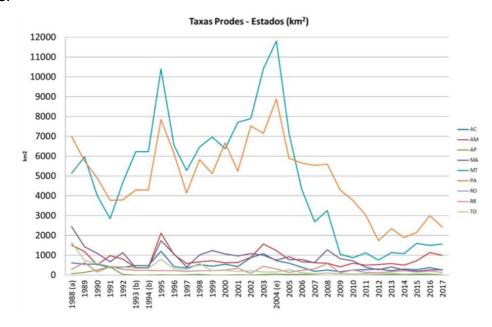
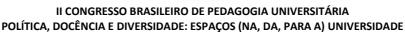


Gráfico 02: Desmatamento anual discriminado por Estado da Amazônia Legal (km2). Disponível em: http://www.obt.inpe.br/OBT/noticias/inpe-registra-6-947-km2-de-desmatamento-na-amazonia-em-2017. Acessado dia 02/11/2019.

Numa terceira abordagem, verificou-se a dificuldade destes alunos na assimilação da incógnita x ou y ainda dentro do assunto de equações algébricas (Equações de primeiro e segundo grau). Para tal, foi adotado uma explicação partindo de uma pergunta para os alunos. O que eles gostavam e poderiam considerar no









lugar destas incógnitas. Um exemplo interessante foi de um aluno, no qual pediu para eu substituir por uma estrela. No qual foi assim feito, toda a explanação do conteúdo em cima desse propósito. Segue um exemplo que foi elucidado no quadro durante nesta aula.

Exemplo da equação sem a substituição de um caractere "símbolo" escolhido pelo aluno.

Exemplo 01: Equação algébrica resolvida pelos métodos tradicionais

$$50x - 10x = 10x + 150$$

$$50 x - 10 x = 10 x + 150$$

$$40 x - 10 x = +150$$

$$30 x = +150$$

$$x = +\frac{150}{30}$$

$$x = 5$$

Exemplo 02: Equação algébrica resolvida pela substituição pelo caractere (estrela) sugerida por um aluno.

Substituindo o x por uma estrela

$$x = \bigstar$$

$$50x - 10x = 10x + 150$$

$$50 - 10 = 10 + 150$$

$$40 - 10 = +150$$

$$30 \star = +150$$

$$\bigstar = +\frac{150}{30}$$

$$\bigstar = 5$$

Como:

$$x = \bigstar$$







Logo:

x = 5

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se que houve uma grande aceitação destas metodologias pelos alunos do Curso Técnico em Química. Pode-se verificar pelas avaliações posteriores que as notas foram superiores aos que foram dadas sem este tipo de explicação. Esta abordagem foi feita somente em uma turma única de Matemática, para maior avaliação e reflexões, nos próximos anos serão feitas esta mesma abordagem para que possa ser posteriormente avaliado quantitativamente. Como sugestão para as próximas turmas será feita um questionário de avaliação, de múltipla escolha, no qual os alunos optarão por colocarem o nome ou deixar anônimo, para que estes não fiquem inibidos para qualquer tipo de recomendação e julgamento das práticas, com um intuito final de melhorar e aperfeiçoar para as próximas turmas.

Conclui-se que a busca pela qualidade da docência exige uma ação diária balizada no saber da experiência desde que a façamos de forma reflexiva e crítica. O trabalho metodológico deve estar alinhado com a concepção de ensino que o professor irá adotar junto à proposta formativa em que está imerso.

REFERÊNCIAS

NAOMAR, A.F. Interdisciplinaridade Na Universidade Nova: Desafios para a Docência. In Cervi, G; Rausch, R. B (orgs.). Docência Universitária: concepções experiências e dinâmicas de investigação. Blumenau: Meta, 2014, p.21-28

NETTO, R. S.; AZEVEDO, M. A. R. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. BOLETIM TÉCNICO DO SENAC, v. 44, p. 1-17, 2018.

SOARES, S.R.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Universidade Federal da Bahia. Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA, p.13, 2010.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.



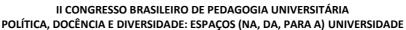




XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R.; CARRASCO, L. B. Z. . Experiência e juventude profissionais no contexto curricular da Universidade Nova: perfil docente frente a proposta de inovação curricular. Itinerários Educativos, p. 40-55, 2018.









PEDAGOGIA E CINEMA: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

ARMANDO MANOEL ARMANDO

Eixo Temático: Eixo 1 – Universidade, Linguagem e Diversidade

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

Este texto pretende discutir as possibilidades do cinema no âmbito de experiências universitárias ligadas a cursos de pedagogia, licenciaturas e outras ciências humanas. Tratase aqui de uma análise que busca estabelecer uma base de compreensão para explorar criticamente algumas práticas e discursos, na tentativa de construir a especificidade pedagógica do cinema, ou seja, como campo de relações que permite o compartilhamento de sensibilidades, a tomada de decisões técnicas, estéticas e éticas, e a construção de imagens e reflexões sobre si e sobre o mundo. A dimensão conjunta de linguagem e experiência da "sétima arte" trabalhadas na forma de exercícios práticos e reflexões teóricas inseridas em cursos universitários, sugere uma potencial qualidade do cinema como ferramenta educacional, tanto na possibilidade de criação e de manifestação de subjetividades, gestos e olhares, como também como vivência, leitura e comunicação de ideias, desejos e pensamento crítico.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Audiovisual.

1. INTRODUÇÃO

As reflexões presentes nesta comunicação surgiram basicamente de uma série de práticas pedagógicas sistematizadas e organizadas na forma de cursos de curta duração que usufruem do cinema enquanto linguagem e experiência educacional centrais. A experiência mais recente, e talvez uma das mais profícuas, se deu no contexto da aplicação de um minicurso, inserido em uma disciplina regular e optativa, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Os relatos dos processos vivenciados nestes encontros com o cinema compõem o substrato central desta pesquisa, por meio das quais buscaremos discutir questões relativas a pedagogia universitária, bem como suas relações específicas com o cinema e a potencial qualidade que este resguarda enquanto ferramenta educacional, tanto na







possibilidade de criação e de manifestação de subjetividades, gestos e olhares, como também como vivência, leitura e comunicação de ideias, memórias, desejos e pensamento crítico.

O uso e o entendimento do cinema, com sua linguagem própria (MARTIN, 2005, p.37), mas também do audiovisual - estendido a outros formatos que não a grande tela - como experiências educacionais certamente não é novidade. Duarte (2002) foi pioneira em apontar diversas particularidades do audiovisual, e das relações possíveis entre cinema e educação. Sua perspectiva parte da importância do cinema como forma do desenvolvimento das "competências para ver" (BOURDIEU, 1979, apud DUARTE, 2002, p.13), que estariam por sua vez ligadas a compreensão de uma certa disposição valorizada socialmente, que permite olhar, analisar e apreciar (e em última instância consumir) uma obra cinematográfica, e/ou audiovisual. Fala-se assim do cinema como prática cultural, ou seja, contextualizado, historicamente atrelado a uma sociedade contemporânea imersa numa atmosfera primeiramente audiovisual. Cabe, nas próximas páginas pensar qual tipo de cinema e/ou audiovisual deve ser trabalhado em contextos universitários e educacionais.

O fio condutor para a presente análise é a aprovação da Lei Federal 13.006/2014 – que acresce o § 8º. ao Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional): "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais." A lei em epígrafe marca a institucionalização legislativa da relação entre o cinema nacional e a educação no país. Porém ela marca uma ligação unidirecional, ou seja, define e implica na prática de experiências com cinema, nas escolas essencialmente, apenas como uma experiência de espectador, ou seja, propenso a vivenciar e usufruir somente da exibição de filmes nacionais. Este também parece ser a perspectiva de Duarte (2002). Nossas reflexões porém, conduzem a um caminho no qual buscamos construir ou movimentar a experiência do cinema também, pelo "outro lado da câmera", como diretores, roteiristas, diretores de fotografia, atrizes, atores, sonoplastas, entre tantas práticas possíveis. Obviamente







não se pretende anular a condição de espectador, pelo contrário, é importante pensar qual é esse espectador que se forma, para que não seja apenas passivo, mas crítico e participante do cinema e do audiovisual.

As experiências realizadas a partir desta perspectiva que pensa o cinema na educação pelo "outro lado da câmera" são notáveis em alguns projetos recentes. Destaco o projeto Inventar com a Diferença: Cinema, educação e direitos humanos, da Universidade Federal Fluminense¹, que tem marcado sensivelmente o campo da educação quando se tratando de cinema e audiovisual no Brasil. Este texto busca se aprofundar em reflexões críticas sobre o uso e empenho sistemático dos dispositivos cinematográficos formulados no projeto Cadernos do Inventar com a Diferença (MIGLIORIN, 2016 *etal*), que possuem essa características de poderem ser repensados sempre que empenhados. Discutiremos essa questão em seguida.

2. METODOLOGIA

A metodologia de trabalho desta pesquisa baseou-se no entendimento do cinema enquanto arte, ou seja, como experiência de "outra natureza", que não a do curso localizado na universidade. Pensou se em produzir o cinema como arte no espaço educacional como experiência "cuja alteridade radical os alunos devem experimentar (BERGALA. 2008. p.31)". Trata-se sobretudo de pensar no cinema enquanto possibilidade de criação, ou seja, que envolve o engajamento enquanto espectador, mas também a participação nas tomadas de decisão e nos problemas processuais que constituem uma obra cinematográfica. Pensamos os filmes como marcas de gestos de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco do processo de criação (BERGALA, 2008, p.34).

A partir dessa perspectiva nota-se a importância e a fecundidade dos dispositivos cinematográficos como instrumento de criação artística. Portanto

_ .

¹ Para saber mais visite http://www.inventarcomadiferenca.com.br







devemos pensá-los como estratégias de criação no audiovisual contemporâneo que já são amplamente compreendidas e dignas de atenção. Ao trabalharmos os dispositivos como instrumentos que viabilizem a criação artística pensamos neles como componentes para se referir a disposição dos elementos constituintes de uma obra, importantes sobretudo por que são manipuláveis e transformáveis, ou seja, constituintes do espaço privilegiado no qual os estudantes-criadores atuarão.

"Trata-se aqui de discutir a noção de dispositivo como estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo. Pensar de que forma as novas tecnologias do audiovisual são organizadas em dispositivos de criação é pensar também o estatuto da imagem contemporânea, a possibilidade e o sentido da produção de novas imagens" (MIGLIORIN.2005.P.1).

Falar em dispositivos cinematográficos implica fundamentalmente em pensar processos de criação e interação com imagens. Processos esses que entendemos que devem colocar os interlocutores, estudantes e participantes das oficinas, no papel de criadores, o que permitem de fato pensar a criação em si. Sendo esta a condição necessária para que ocorra de fato uma experiência sensível de si e do mundo, ou seja, para que o cinema seja de fato um potencial inventor de formas de engajamentos no compartilhamento sensível de ideias, conceitos percepções de mundo e conhecimento.

Em síntese o projeto desenvolvido foi o de experimentar o cinema, ou seja, como desenvolver uma metodologia que permita vivenciar experiências capazes de realizar um filme? Foram desenvolvidas uma série de oficinas, integradas a aulas teóricas, no formato de um curso, ou seja regular, de criação e realização de filmes. A especificidade deste trabalho consiste portanto e também na exigência ou necessidade de criar este produto audiovisual, mas não como objetivo principal, mas atravessando e sendo atravessado por processos educacionais mais amplos.

Para tanto estruturamos os encontros em duas partes, na primeira foram analisados textos sobre cinema - autores como Pudovkin, Eisenstein, Marcel Martin, Ismail Xavier, Gabriel García Márquez, entre outros - buscando exercitar as possibilidades da prática da elaboração de dispositivos cinematográficos (MIGLIORIN.2016. etal). Estes jogos ou brincadeiras de cinema formulados a partir de







até mesmo simples relatos de dificuldade práticas, ou sínteses teóricas sobre experiências estéticas ou políticas particulares desses autores apresentam uma fecundidade ímpar. Tais jogos intencionavam extrair modelos pedagógicos práticos a partir destas experiências específicas sistematizadas como campo do cinema: montagem, planos, roteiro, som, exibição, linguagem, técnica.

Num segundo momento foram exercitados algumas práticas audiovisuais, que se originaram (ou não) da primeira parte da aula. Num jogo rápido de decisões coletivas os estudantes foram convidados montar um produto audiovisual, focando nos elementos planos (em algumas sequências) e a montagem, pontos centrais da concepção de cinema soviético (EISENSTEIN, 1990, p.15); um argumento e uma escaleta, e a exibição. Cada experiência foi pensada separadamente, de modo que cada uma resguardou suas especificidades e perpassou um processo completo, de inicio meio e fim. Exemplificamos pelo exercício do Minuto Lumiére.

Desde o advento do Inventar com a Diferença o chamado dispositivo cinematográfico atua como o primeiro passo para se pensar o cinema como ferramenta educativa. De fato se mantermos a concepção do trabalho com o cinema no formato de curso extensivo, no qual serão abordados teoricamente as origens do cinema na história da modernidade, faz sentido alocar este dispositivo especificamente, o Minuto Lumiére, junto a apresentação do cinematógrafo, seu tamanho e pouco mobilidade, a ausência da tecnologia de captação sonora, bem como os limites físicos temporais das películas. Acontece que a imersão dos estudantes no mundo dos vídeos, e da cultura digital em geral, parece antecipar e às vezes até mesmo embaralhar alguns conceitos que se pretendem nesta atividade, do modo originalmente concebido. Não é uma novidade nem uma dificuldade se fazer vídeos de 1 minuto, ou mais. A imposição do plano único, sem movimentos de câmera já é largamente praticada em postagens em redes sociais. Falta obviamente a reflexão sobre tais atos, mas não os atos em si. Daí o questionamento, é possível (e porque) aprimorar este dispositivo?

A sugestão que veio a tona em nossa pesquisa parte de um pré-dispositivo - A "câmera livre". Seu princípio é anterior ao Minuto Lumiére pois ele não prevê a criação







de imagens, ou, mais especificamente um plano e um vídeo de 1 minuto; senão a possibilidade do encontro por aquilo que cada estudante concebe como imagem, vídeo e cinema. Ou seja, entrega-se a câmera - com ressalva da importância de se entregar também pequenas orientações a fim de se evitar acidentes técnicos como a queda, ou choque dos equipamentos - e incentiva-se que se filme livremente, o que quiser, pelo tempo que quiser (obviamente contando com os limites de uma oficina/aula e o espaço onde se encontra).

A intenção é posteriormente assistir as imagens gravadas, pensar e discutir sobre elas. Os vídeos são bons ou ruins? São rápidos ou vagarosos ? Fazem sentido? Porque ou por que não fazem? Qual a diferença para com o que assistimos na TV, no "cinemão", etc. A "câmera livre" permite uma compreensão dupla, pelo aluno, pelo aspecto de se pensar imagens mais clara do espaço temporal que existe num plano, do momento que se começa a gravar até o corte - afinal, é disso que se trata. Vídeos ultra rápidos podem soar ininteligíveis, ao passo que *takes* muito longos podem ser maçantes nesse estado ainda deveras "cru" da criação audiovisual. Por outro lado este dispositivo oferece um encontro entre educador e estudante ímpar que se dá pela visão ou seja, por meio de lógicas sensíveis do olhar, e somente existentes, porque passíveis de criação e comunicação, entre e pelos olhares.

Num segundo momento, por meio dos dispositivos cinematográficos de montagem que se obtiveram alguns dos resultados mais profícuos desta pesquisa. Este exercício consistiu no desafio de se montar um enredo através das imagens que já haviam sido produzidas pelos dispositivos descritos anteriormente, em coação com uma frase que determinaria o argumento do filme a ser produzido. Esta frase também adveio de uma atividade outra, com fotografias, que dialogou eficazmente com nossa proposta, não cabendo aqui descrever seus pormenores. A ideia proposta levava os estudantes a formular uma escaleta cinematográfica, na qual eles deveriam primeiro alocar as imagens-vídeos já produzidas, depois "preenchê-la" com novos planos e sequências a fim de compor uma linearidade narrativa do filme que se tinha em mente. Na etapa seguinte, voltou-se a campo para eficazmente produzir essas imagens lacunares. Aqui nota-se como a criação de lacunas mobilizou o pensamento







e as ações futuras para uma nova produção de imagens. Por outro lado, ressalta-se decisão de elidir nos exercícios anteriores, de produção de imagens, a intenção de se trabalhar tais imagens com a montagem que viria a seguir. Justamente para não esboçar essa necessidade lacunar que moveu essa atividade. Essa estratégia criou uma espécie de armadilha, preparada pelos próprios estudantes, da qual eles mesmos deveriam se desvencilhar.

Outro ponto é que este dispositivo de montagem, através de escaleta e lacunas, encerrava-se em si. Ao final da atividade foi proposto que o filme que se criava até ali tivesse continuidade, ou não. Tudo poderia ser abandonado se fosse de interesse do estudante criar um produto, digamos, especificamente autoral. Ademais, as experiências de decisão e escolhas técnicas, estéticas e éticas já havia sido atingida. Ao se tomar consciência desses processos, não há impedimento para que eles sejam retomados, de modo reformulado, pelo estudante, mobilizando assim seus interesses e subjetividades na medida que este se coloca mais e mais problemas - afinal isso é fazer um filme para estas atividades educacionais, resolver problemas.

Esses dois casos de uso de dispositivos exemplificam a metodologia de trabalho aqui proposta. Tratam-se sobretudo de pensar em jogos de cinema. Tais jogos começam com regras simples, que definem um caminho a seguir, em dado momento das atividades muitas dúvidas surgiram, a cada dúvida uma nova regra foi inventada, na hora, de comum acordo e democraticamente com todos os participantes da atividade. Ao final, entendendo que de fato houve essa imersão na experiência do cinema, destrói-se todas as regras, e se propõe que os alunos inventem suas novas regras e lógicas, que por sua vez define os filmes que estão sendo criados. Aqui fica claro que a intenção nunca foi definir um modo de se fazer um filme, mas incentivar a invenção de modos de se fazer filmes. Regras, jogos, planos, montagens e sequências se tornaram assim meros portadores de significados de experiências que significam, ou criam significações de outras ordens, a saber do sensível, do olhar, do texto narrativo pessoal, da memória que ali se construiu, entre outras formas inomináveis em textos, mas potentes enquanto imagens.

3. RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS







Esta pesquisa buscou refletir como a reprodução técnica pode tornar-se objeto de si, ou seja, como esta pode passar a ser também procedimento artístico, que pode ser técnica-estética-eticamente reproduzido, usando se de um aparato pedagógico, mas para além disso podendo ser também relido e ressignificado no mundo. Trata-se de uma contraposição ao pensamento tecnicista que prevê e direciona certas práticas no cinema, criando assim inteligibilidades hegemônicas, e suprimindo experiências de alteridade radical. O aspecto fenomenológico (SILVA, 2010, p.40) empenhado nas práticas certamente nos ajuda a vislumbrar a eficácia educacional das experiências com o cinema estabelecidas nesta pesquisa frente a concepção da reprodução "que não só abarcou o conjunto das obras de arte existentes e transformou profundamente o modo como elas podiam ser percebidas, mas conquistou para si um lugar entre os processos artísticos." (BENJAMIN. 2015, p.13)

No sentido, de se pensar os problemas envoltos na reprodução técnica e sua manifestações específicas no cinema, as práticas e discussões apresentados abordaram o audiovisual como caminho pragmático, que permitiu experiências de construção de subjetividades, ou seja, ligadas a formas de educação relativas ao sensível, ao encontro daquilo que não se permite ser ensinado por palavras; a experiência em si, construtora de valores, mémoria, práxis diversas. Um contraponto a técnica afeita à normalidade, que estabelece subjetividades fáceis ao jogar um estudante ao encontro àquilo que ainda não se conhece, por que ainda está na iminência de ser criado. Por isso a crença na educação pelo cinema de Bergala (2008) nas quais as atividades práticas ensinam o cinema, mas também o corpo, na forma de gestos e trejeitos da arte, o imaginário, nas formas de se pensar e criar um filme, a responsabilidade, a política e a ética, o encontro com o mundo, na forma das decisões. A alteridade radical, pelo encontro com o outro, o que é mesmo o outro, mas o outro de nós, aquele que imagina, sonha, vê e fala.

Segundo Eva Maria Miranda, no panorama atual da Sociedade do Conhecimento, onde os fluxos de informações e novas tecnologias são acelerados e constantes:







"A área da educação, nomeadamente o sistema de ensino superior, vê-se assim compelida a responder e a enfrentar os desafios e as situações emergentes, num processo mutacional que configura novas formas de organização em todos os domínios, nomeadamente na reengenharia dos sistemas educativos, na integração e convergência da realidade e da virtualidade, em novas necessidades educativas e dimensões do ensino e da aprendizagem, que conduzem a novas conceptualizações e modelos organizacionais do ensino superior (MIRANDA,2007.P.162)"

Este parece ser um paradigma diferencial para o ensino nas universidades, e central para se pensar uma pedagogia universitária, que requer uma atenção especial ao saber-fazer (ou saberes-fazeres), e não somente técnicas e práticas estanques. O campo do cinema, e mais ampliadamente o audiovisual, estão completamente imersos nestas questões, pois se insinuam a todo momento como veículos de informação, comunicação, alienação e, sobretudo, e no que mais nos interessa aqui, como possibilidade de educação.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: **Benjamin** e a obra de arte: técnica, imagem, percepção . Contraponto. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. 1996 . Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html Consultado em 27/11/2019

BRASIL. Lei Federal 13.006/2014 de 26 de Junho de 2014. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/6/2014, Página 1. 2014. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html Consultado em 25/11/2019.







DUARTE, Rosália. Cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EISENSTEIN, Sergei. Fora de Quadro. In: EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme.** São Paulo: Zahar, 1990, p. 35-48.

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac; GARCIA, L.; GUERREIRO, A.; NANCHERRY, C.; BENEVIDES, F. . Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos. 1. ed. Niterói: Editora da UFF. v. 1. 112p . 2016.

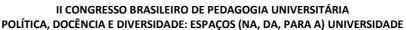
MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. *In:* Compós - XVIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Niterói, 2005. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_858.pdf

MIRANDA, Eva Maria. **Ensino Superior: Novos conceitos em novos contextos.** *In:* **Revista de Estudos Politécnicos**. Vol V, nº 8, 161-182. 2007. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n8/v5n8a08.pdf

SILVA Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.









O CINEMA BRASILEIRO VAI ATÉ A ESCOLA: SABERES DE PROFESSORAS COLABORADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

KELCILENE GISELA PERSEGUEIRO MARIA DE FATIMA SOUSA SILVA JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO

Eixo Temático: (Eixo 1 – Universidade, Linguagem e Diversidade)

Categoria: (Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento)

RESUMO

Nesta comunicação pretende-se descrever a relação da Universidade com a sociedade com uma mostra do projeto de extensão Núcleo de Ensino - PROGRAD que está em andamento há dois anos com parceria entre a Universidade - UNESP Rio Claro e duas escolas públicas do Município, uma de Educação infantil e outra de Ensino fundamental II.O projeto de extensão consiste em promover o ensino e investigação como proposta ministrar um curso de cinema para crianças e adolescentes com sessões de cinema, com objetivo de fomentar a competência do olhar cinematográfico, para se pensar o cinema como Arte e aprendizagem a partir do referencial teórico de Alain Bergala, pensar o cinema não apenas como entretenimento, entendendo que as crianças e adolescentes podem passar de consumidoras e expectadoras para produtores de cultura. O andamento do projeto também possibilitou experiências pedagógicas para os estudantes bolsistas do Curso de Pedagogia da Unesp/Rio Claro e possibilitou construir/criar práticas pedagógicas inovadoras que beneficiaram a escola pública em suas dimensões e especificidades a partir do encontro com o cinema na escola. Utilizamos como técnica ou etapa metodológica narrativas ou registros de duas professoras colaborados no projeto e doutorandas do departamento de Educação da Unesp/Rio Claro. Como proposta final, as crianças e jovens produziram filmes em curta metragem, a partir das sensações e aprendizagem adquiridas no encontro com o cinema na escola, que nascem como ato criativo.

Palavras-chave: Cinema brasileiro. Universidade e Sociedade. Saberes docente.

1. INTRODUÇÃO

A presente comunicação descreve registros de experiência de duas professoras colaboradoras que participaram no ano de 2018 do Projeto de extensão Núcleo de ensino **O** cinema na escola a partir da perspectiva de Alain Bergala. O projeto está em andamento há dois anos, desde 2018, dentro de duas escolas públicas do munícipio de Rio Claro -SP, uma de Educação infantil e outra de Ensino fundamental II. O projeto consiste em um curso de cinema para crianças e adolescentes, que visa fomentar a competência do olhar cinematográfico, resgatando o cinema como Arte e criação, não apenas como entretenimento.







O curso de cinema é desenvolvido nas escolas por bolsistas/ estudantes do Curso de Pedagogia da Unesp/ Rio Claro. Os bolsistas durante o curso, procuram levar sugestões de filmes brasileiros em curta metragem ou longa para as crianças/adolescentes escolherem, a partir da escolha dos filmes, os alunos assistem em sala, e encerram com uma roda de conversa livre e ao final do curso os alunos tiveram como desafio a produção de curtas metragens, com o intuito de registrarem aquilo que aprenderam sobre o curso de cinema.

O cinema como arte, é tido como um dos mais atrativos meio de comunicação de massa do século XX, o cinema tem o mérito de reconstruir a realidade, permitir que o imaginário aconteça. Visto que a linguagem cinematográfica:

[...] é o reforço da impressão de realidade que caracteriza os filmes, surgindo, assim, um outro nível de percepção. A exposição de fatos, histórias e narrativas pela linguagem do cinema realça a realidade, dando maior visibilidade à ela, mostrando muitas vezes, algo que nós, de uma forma ou de outra, às vezes não podemos ou "insistimos em não" perceber. (Silva, p.51, 2007).

A partir de Alain Bergala, o caminho que estamos construindo, é um encontro da escola com o cinema, possibilitando as crianças o primeiro contato com a sétima Arte, construindo o encanto pelo cinema, e a compreensão de que o cinema é um agente no processo educador, que ainda permanece muitas vezes fora dos muros da escola. Na perspectiva de Alain Bergala (2008), o cinema é considerado arte, pensamento, emoção que nascem de uma forma de um ritmo¹, como uma nota musical. O cinema como ato criativo, como arte e alteridade².

Considerando o cinema como ARTE:

[...] a arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exibe uma mais valia artística. Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma

¹ **Ritmo** é o tempo que demora a repartir-se, mas é normalmente usado quando associamos à música, à dança, ou na poesia, designando a variação da duração de sons com o tempo.

² Alteridade trazida nesta seção são decorrentes aos estudos do cineasta francês Alain Bergala (2008). A alteridade segundo Duarte (2016) se dá pela linguagem cinematográfica, no momento que o indivíduo se sente tocado/ sensibilizado por meio do cinema, (do filme).







forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema. (Bergala, 2008, p.47).

O cinema, segundo Bergala (2008), mais do que nunca se tornou um veículo de comunicação social e todos sabem que, hoje, o que alguém diz dos filmes participa na sua pequena rede de relações sociais, da construção da sua própria imagem e escolhas profissionais e morais " [...] o papel da escola deveria ser o de facilitar um acesso maleável, permanente, vivo, individualizado ao filme. E iniciar as crianças a uma leitura criativa, não apenas analítica e crítica". (Bergala, 2008, p.65).

Bergala (2008), diz que a escola deve aceitar o processo do cinema na escola como arte, e ressalta que leva tempo, talvez anos, e assumir que seu papel não é concorrer com as leis e os modos de funcionamento do entretenimento, mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma, para qual é preciso simplesmente criar as melhores condições possíveis. Se a arte tem por única função nos dar prazer, a escola precisa mudar suas principais funções, pensando e considerando o cinema como arte e não apenas um recurso didático ou um simples entretenimento.

Duarte (2012) discute que a escola (Brasil) precisa mudar para incluir o cinema definitivamente entre seus instrumentos e instâncias de trabalho, para que não venha a utilizá-lo como mais um recurso didático ou como simples veículo de transmissão de conteúdos curriculares. Utilizar o cinema apenas como meio pode comprometer, ao invés de estimular, o interesse dos estudantes pelos filmes como expressão de ideias e sentimentos humanos. Sendo que para Duarte (2002):

[...] o cinema representa a escola, na verdade desde o final da segunda guerra. Os chamados filmes de escola (a maioria de origem norte-americana) trazem para as telas problemas e dilemas escolares e tentam fazer valer sua versão do que acontece do lado de dentro dos muros da escola. São, muitas vezes, produções que refletem e reforçam concepções românticas e conservadoras sobre o ambiente escolar. (Duarte, 2002, p.156).







Benjamim³ (1994), trilhou o caminho para pensar a concepção de cinema, como experiência do "choque" trazendo a concepção de cinema, como agente de comunicação e massa mais poderoso, (p.168-169), ou seja:

> [...] se na esfera da vida cotidiana do homem moderno o choque se impôs como realidade onipresente, não cabe às artes negá-lo, ao contrário, se ela pretende se dirigir a um público moderno é necessário que ofereça ao homem a "experiência do choque", como no sentido da arte, a obra convertia-se em um tiro, atingia, pela agressão, o espectador. (Benjamin, 1985, p.191).

O cinema tem como função social das mais importantes promover o equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema mantém uma relação indissolúvel com a realidade. Através do aparelho, a câmera, o cinema penetra na essência da realidade, o filme é uma criação da coletividade, é uma arte/técnica, que corresponde às experiências reservadas ao homem moderno. (Benjamin, 1994, 172).

Considerando este panorama, entendemos como necessário e importante compreender melhor a realidade educacional, com a perspectiva de se pensar formas de intervenção, inovação pedagógica, a relação da Universidade com a sociedade e colaborando com as instituições escolares no processo educativo, demonstrando sua relevância social, científica, na Educação Infantil e Ensino fundamental II.

METODOLOGIA

Este tipo de trabalho se configura como uma pesquisa ação, ou seja, pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa, que está dentro do movimento e da vida na escola. Santos (2010) ressalta para fazer a pesquisaação, tem que ser bom pesquisador e professor, para pesquisar a própria prática. Segundo Tripp (2005) o caminho da pesquisa ação, busca ir diretamente ao lugar

³ Walter Benjamin, filósofo alemão, integrante da Escola de Frankfurt, século XX, desenvolveu a teoria crítica, conhecida pela crítica à cultura de massa e o desenvolvimento da sociedade moderna na época. Pensar a sociedade atual e o mundo por meio da visão do marxismo, para assim compreender a sociedade impactante.







onde o profissional (s) (gestores, professores, funcionários, entre outros), trabalham: a escola- a fim de utilizar a prática reflexiva, ou seja, o professor é o próprio pesquisador. Tripp (2005) complementa o discurso enfatizando a definição da pesquisa-ação, sendo, o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela.

A construção metodológica e apresentação dos dados e resultados paciais, se apresentam por narrativas ou registros de experiências de duas professoras colaboradoras que acompanharam o trajeto dos bolsistas durante o curso de cinema nas escolas, sendo que, uma professora colaboradora acompanhou o bolsista na Educação Infantil e a outra no Ensino Fundamental II. Nesse sentido, as narrativas foram coletadas por registros escritos, e estas são consideradas uma das etapas metodológica da pesquisa em andamento para se pensar o ensinar e a investigação.

O curso de cinema na escola ocorre durante nove meses no ano. Em um Primeiro momento apresentaremos aulas teóricas sobre a História do Cinema, sobre a linguagem cinematográfica e como desvendar a competência do olhar com o cinema. Em segundo momento trouxemos as sessões em desenhos e/ ou os filmes brasileiros, que foram escolhidos de forma democrática pelos próprios participantes. Em um Terceiro momento com a roda de conversa, de forma livre e sem roteiro, tecendo fios de diálogos e espaços de formação compartilhados, concebido pelo educar de Freire (1988), com tempo previsto de 15minutos a 20 minutos. Por fim, o curso proporcionou condições para que, de acordo com sua faixa etária, desenvolva um roteiro e produza um curta-metragem.

Para organização dos dados empíricos e análise dos registros de experiência das professoras colaboradoras utilizamos o referencial teórico de Fresquet (2007) que destaca algumas contribuições para entender como as crianças recebem o cinema e assim pensar possibilidades dentro da escola a partir do **Quadro 1 Seis maneiras de entender o cinema**.

Quadro 1 - Seis maneiras de entender o cinema

Categorias	Definições







1	O cinema como reprodução ou substituto do olhar	[] esta possibilidade do cinema de fazer ver o que sem ele não é visível, desta capacidade inventiva que torna o homem visível de outro modo". (FRESQUET, 2006, p.2).					
2	O cinema como arte	"o cinema pode ser pensado também como um sistema de formas. [] cinema solicita todos os sentidos e todas as emoções e é, por isso, considerado uma arte múltipla, plural. [] arte da narrativa, arte do diálogo, arte musical, arte da dança, arte do desenho e da cor". (FRESQUET, 2006, p.2).					
3	O cinema como linguagem.	"[] a linguagem nos comunica a diferentes formas de linguagem, ou seja, vejamos o cinema como escrita, a forma escrita documenta, comunica, registra, desenha". (FRESQUET, 2006, p.3).					
4	O cinema como escrita	"a escrita é um processo que supõe fundamentalmente dois processos: lembrar e inventar. Precisamos da memória para escrever. No cinema também existe esta possibilidade de ativar lembranças da memória e da imaginação, de inventar o passado e recordar futuros". (FRESQUET, 2006, p.3).					
5	O cinema como modo de pensamento	"[] a ideia de que as imagens são um dos meios do pensamento humano. Pensar o cinema, como uma máquina de pensar, de produzir pensamentos, de atravessar a história, o tempo, o espaço, o real, o possível, o imaginário, o sonhado [] sonhar acordados algumas possibilidades, desejos, lembranças e projetos. (FRESQUET, 2006, p.4).					
6	O cinema como produção de afetos e simbolização do desejo	"a produção de afetos gera-se, quase espontaneamente, ao assistir a alguns filmes. Acontece o que se denomina "experiência estética", a palavra estética deriva de uma raiz temática do grego que significa sensação. A simbolização do desejo é outra possibilidade com o cinema. Simbolizar o desejo, é, também, uma forma de criar [] abrir novas possibilidades reais ou fantasiadas. (FRESQUET, 2006, p.4).					

Fonte: Aumont e Marie (2003) Dicionário teórico e crítico de cinema.

Nese sentido vale adiantar que "[...] a partir daquilo de que as crianças gostam espontaneamente [...]". (BERGALA, 2008, p.96), ou seja, o curso de cinema permitiu criar laços, que em muitas vezes, foram identificados com a vida real pelas crianças e adolescentes, através dos próprios personagens do curta metragem/ filme, como recursos atrativos que cumpriram a tarefa de ação pedagógica inovadora valorizando a ponte de acesso ao cinema na escola, por meio da relação da Universidade com a sociedade, pelo projeto de Extensão, para pensar a Universidade como sua real função Ensino, Pesquisa e Extensão.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros trazidos a seguir pelas professoras colaboradoras proporcionaram maior esclarecimento para se pensar a importância do sentido de experiência do







cinema na formação humana, tecendo elo entre o cinema e escola, tido como potencialidades para se pensar a educação no país, e destacar a importância na relação da Universidade com a sociedade, por Nóvoa (2012), qual é o papel da Universidade? 1. Valor do conhecimento e do saber; 2. Desenvolvimento social; 3. Mercado de trabalho; uma das questões intrínsecas para se pensar a Pedagogia Universitária.

Visto que o Quadro 1, Seis maneiras de entender o cinema, auxilia a pensar possibilidades em construir propostas acerca da "Pedagogia do cinema" e valorizar o cinema na escola, ou seja, pensar este movimento, cinema na Escola, parceria entre Universidade e escola e a contribuição que a pesquisa oferece para a área de Pedagogia Universitária, bem como e para a produção científica em geral, como aponta Cunha (2001), professores procurem serrem protagonistas nas experiências de formação para encontrarem significados para a sua docência.

Registro 1- Professora Colaboradora na Educação Infantil

- Professora Colaboradora 01- na Educação Infantil, ano de 2018

Não é necessário recorrer à ciência para perceber que todos os seres humanos são seres únicos e especiais. O encontro com o cinema possibilita abrir a visão das pessoas e permite que elas também possam se ver nele. (MOREIRA, 2014, p.13).

O curso de cinema foi ministrado às segundas-feiras no período da manhã, durante as aulas de arte. Objetivava-se, além de ver filmes, estabelecer relações de afinidade com as artes e a mídia, que permitem lidar com o encontro com o cinema. A experiência escolhida neste relato iniciou no final do ano, em outubro e finalizou no mês de dezembro, no último dia de aula, quando foi exibido os curtas metragens criados pelas crianças. Para nós, o uso do cinema na sala de aula permitiu a inclusão das crianças desprovidas na era digital, permitindo sim, trabalhar a favor dos que podem e principalmente dos que menos podem, sendo que o professor "propicia a leitura conjunta da imagem procurando desvendar junto com o aluno a realidade ali apresentada [...] nesta comunicação participativa". (MONTEIRO, 1990, p.65).

Organizamos as crianças em três grupos em roda de conversa, com o objetivo de elaborarem o roteiro de filmagem. As crianças criaram a história, os personagens, as falas







e as cenas, incluindo a escolha das fantasias de cada personagem, foi um trabalho pedagógico criativo, que contou com a participação da professora de sala, da professora colaboradora e da bolsista, pois as crianças estão em processo de alfabetização e as ideias eram muitas e os conflitos emergiam a todo momento. No dia da filmagem do grupo dos "Heróis", a criança que a professora observou apresentar dificuldades no ensino e aprendizagem, foi o que mais se destacou e mais participou, com muita curiosidade, querendo saber como funcionava a filmadora, agindo como se fosse o responsável pelo filme do grupo, fazendo brincadeiras e dando risadas, incluindo as fantasias de superheróis. A criança pediu efeitos especiais nas cenas, que refleti ter algo "mágico", ou seja, a criança que tanto dava trabalho para a professora, que não queria realizar as atividades, foi a que mais participou e se aproximou da experiência do cinema, como ato criativo.

Registro 2- Professora Colaboradora no Ensino Fundamental II- 6º ANO.

- Professora Colaboradora 02, no Ensino Fundamental II- 6º ANO, 2018.

O relato escolhido exemplifica o que Bergala (2012) destaca, o cinema permite nos identificar com os personagens. Durante todo o curso de cinema, ministrado às quartasfeiras a tarde, nos três 6º ANOS, foi possível observar as atitudes dos alunos com relação ao cinema, criando novas perspectivas sobre a educação e a arte em geral. Observou-se também que muitos se identificaram com os personagens e a temática de muitos filmes, todos brasileiros e não exibidos no circuito comercial. A riqueza das falas e olhares para o cinema e a vida, realmente trouxeram novas perspectivas sobre a educação, o cinema e a arte em geral. E pude perceber durante uma das atividades após a finalização do curta Vida Maria, onde os jovens escreveram cartas para a professora colaboradora e o bolsista, com ênfase na questão: como os jovens receberam o cinema na escola?

Pelas escritas dos jovens, percebeu o quanto eles conseguiam se identificar com as personagens e a temática dos filmes, que traziam temas como: a vida da mulher no sertão brasileiro, machismo, convívio social, relação de pai e filho e outros. Sendo assim, é importante salientar que o cinema nos deixa colocar e viver no coração do outro, como reprodução ou substituto do olhar, por isso "o cinema é extremamente importante para as crianças/ jovens, porque as crianças vivem em um pequeno mundo, é só a casa, a família e a escola, e o cinema lhes dá acesso a experiências que eles não conhecem". (BERGALA, 2012).







Ao final do curso, os adolescentes tiveram o desafio de produzir um curta-metragem, no formato de documentário com entrevistas sobre suas perspectivas referentes ao projeto na escola, os resultados consolidaram o desempenho de cada classe durante todo o ano. Identificou-se qual a sala mais e a menos participativa, bem como a mais agitada e a que desenvolveu maiores reflexões, a partir da aprendizagem adquirida nos encontros. E mesmo sendo tão diferentes, eu que os conheci desde o início do projeto, pude perceber o grande desenvolvimento que eles tiveram, dialogando sobre arte, expondo suas opiniões, organizando a fala para que o grupo compreendesse, ouvindo os colegas. É oportuno ressaltar a relação desenvolvida entre os alunos e o bolsista, professora colaboradora durante o curso que motivaram a continuidade do projeto. Com toda diversidade, foi possível reconhecer no encontro com o cinema e arte, uma real possibilidade de aprendizagem e de reflexão a si mesmo e na relação com o outro.

Há uma outra perspectiva - melhor dizendo outras perspectivas - de encarar os vínculos entre educação e cinema, para além da escolarização e didatização. Os filmes, por si só, permitem uma "experiência estética, por que fecundam e expressam dimensões de sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humanas" (TEIXEIRA e LOPES, 2003, p. 11).

Isso implica em entendermos que os filmes são capazes de construir valores, produzir saberes, remexer sentimentos e provocar olhares que podem ressignificar os sentidos que damos às coisas, para nós mesmos e para a sociedade.

Tardif (2000) destaca os saberes docente, todo profissional precisa desenvolver saberes profissionais específicos a esta profissão. O professor precisa apreender os saberes: Conhecimentos – Habilidades- Atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta maneira, compreende-se que dentro da instituição escolar as práticas de Cinema, neste caso o curso de cinema a partir da perspectiva de Alain Bergala, podem ser incluídas com outro olhar, não apenas como entretenimento ou para corresponder os conteúdos dos planejamentos pedagógicos e sim para impulsionar







atividades culturais, de linguagem, de aprendizagem, reflexão, arte, inovação, entre outras. Nesta perspectiva entendeu-se que esses estudantes estão em processo de autonomia, alfabetização e abordar discussões com essas temáticas (amizades, valores, união, empatia, superação, diversidade, relações entre pais e filhos, preconceito, machismo, cultura, a vida da mulher nordestina, sonhos e desafios, entre outros), podem contribuir para avanços na aprendizagem, como inovação para mudar a lógica da docência, e aprender para apreender a partir da metodologia dialética, na fonte da filosofia, pelo pensamento dialético em consigo trazer a problemática e a construção do conhecimento, mobilizar o estudante para o conhecimento, a partir da lógica da "Ensinagem".

Segundo Bergala (2006), assistir a filmes em salas se constitui em uma experiência coletiva, ou seja, "[...] a mágica reside no fato de ser uma experiência radicalmente individual e, ao mesmo tempo, coletiva". (BERGALA, 2008, p.93).

Bergala (2012), ressalta, que se quisermos iniciar as crianças no cinema, se deve a partir da experiência direta da travessia do filme, isto é, na experiência, existe saber, ou seja a maneira que ela foi tocada pelo filme e quais imagens a tocaram pessoalmente? "É preciso sempre partir de suas experiências". (BERGALA, 2012, p.49).

Este projeto de extensão em andamento está criando possibilidades para os bolsistas do Curso de Pedagogia pensarem e construírem a própria docência na formação inicial, para refletirem a mudança no pensar pedagógico, enfrentando desafios de inovações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J.; MARIE, M. Dicionário Teórico e Crítico de Cinema. Campinas, São Paulo: papiros, 2003.

BENJAMIN, W.– Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 114-119.







_____; Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense, 7.Ed, 1994.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE - FE/UFRJ, 2008.

_____; LECAV, DVD, cor, 39'. Cinead, com Adriana Fresquet, Rio de Janeiro, 2006. Entrevista.

_____; A. Alteridade In: Abecedário de cinema com Alain Bergala editado por FRESQUET, A.M. e NANCHERY, C. Rio de Janeiro: LECAV, DVD, cor, 36', 2012.

CUNHA,I. "Inovações pedagógicas na formação inicial de professores". In: FERNANDES, Cleoni, GRILLO, Marlene, Educação Superior: travessias e atravessamentos. Canoas, RS, Ed. ULBRA, 2001.

DUARTE, R. Cinema & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P. A importância do ato de ler, em três artigos que se completam. São Paulo, 21ª edição, Cortez, 1988.

FRESQUET, A. Cinema, Infância e Educação. Trabalho apresentado na 30 º Reunião Anual 133 da ANPED (Associação de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), no GE Educação e Arte. Caxambu (MG), 2007.

_____; Imagens do desaprender. Uma experiência de aprender com cinema. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD/UFRJ, 2007.

NÓVOA, A. Pedagogia Universitária: já estamos no século XXI ou ainda não? VII Congresso Iberoamericano da Docência Universitária Ensino Superior, 2012.

SANTOS, B. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Roseli Pereira. Cinema e educação. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIFF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n.73, dez 2000.

; Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; LOPES, José de S. (Org.) A Escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.







TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.







O CINEMA BRASILEIRO VAI ATÉ A ESCOLA: RELATOS DE PROFESSORAS COLABORADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIA DE FATIMA SOUSA SILVA KELCILENE GISELA PERSEGUEIRO

Eixo Temático: (Eixo 1 – Universidade, Linguagem e Diversidade)

Categoria: (Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento)

RESUMO

Nesta comunicação pretende-se relatar uma mostra do projeto de extensão Núcleo de Ensino - PRPGRAD que está em andamento há dois anos com parceria entre a Universidade -UNESP Rio Claro e duas escolas públicas do Município, uma de Educação infantil e outra de Ensino fundamental II. O projeto consiste em promover um curso de cinema para crianças e adolescentes com sessões de cinema, com objetivo de fomentar a competência do olhar cinematográfico, para se pensar o cinema como Arte e aprendizagem a partir do referencial teórico de Alain Bergala, pensar o cinema não apenas como entretenimento, entendendo que as crianças e adolescentes podem passar de consumidoras e expectadoras para produtores de cultura. O andamento do projeto também possibilitou experiências pedagógicas para os estudantes bolsistas do Curso de Pedagogia da Unesp/Rio Claro e construir/criar práticas pedagógicas inovadoras que beneficiaram a escola pública em suas dimensões e especificidades a partir do encontro com o cinema na escola. Utilizamos como técnica ou etapa metodológica narrativas ou relatos coletados por meio de registros escritos de duas professoras colaborados no projeto e doutorandas do departamento de Educação da Unesp/ Rio Claro. Como proposta final, as crianças e jovens produziram filmes em curta metragem, a partir das sensações e aprendizagem adquiridas no encontro com o cinema na escola, que nascem como ato criativo.

Palavras-chave: Cinema brasileiro. Escola. Relatos de experiências.

1. INTRODUÇÃO

A presente comunicação descreve relatos de experiência de duas professoras colaboradoras do Projeto de extensão Núcleo de ensino **O cinema na escola a partir da perspectiva de Alain Bergala.** O projeto está em andamento há dois anos, dentro de duas escolas públicas do munícipio de Rio Claro -SP, uma de Educação infantil e outra de Ensino fundamental II. O projeto consiste em um curso de cinema para crianças e adolescentes, que visa fomentar a competência do olhar cinematográfico, resgatando o cinema como Arte e criação, não apenas como entretenimento.

O curso de cinema é desenvolvido nas escolas por bolsistas/ estudantes do Curso de Pedagogia da Unesp/ Rio Claro. Os bolsistas durante o curso, procuram







levar sugestões de filmes brasileiros em curta metragem ou longa para as crianças/adolescentes escolherem, a partir da escolha dos filmes, os alunos assistem em sala, e encerram com uma roda de conversa livre e ao final do curso os alunos tiveram como desafio a produção de curtas metragens, com o intuito de registrarem aquilo que aprenderam sobre o curso de cinema.

O cinema como arte, é tido como um dos mais atrativos meio de comunicação de massa do século XX, o cinema tem o mérito de reconstruir a realidade, permitir que o imaginário aconteça. Visto que a linguagem cinematográfica:

[...] é o reforço da impressão de realidade que caracteriza os filmes, surgindo, assim, um outro nível de percepção. A exposição de fatos, histórias e narrativas pela linguagem do cinema realça a realidade, dando maior visibilidade à ela, mostrando muitas vezes, algo que nós, de uma forma ou de outra, às vezes não podemos ou "insistimos em não" perceber. (Silva, p.51, 2007).

A partir de Alain Bergala, o caminho que estamos construindo, é um encontro da escola com o cinema, possibilitando as crianças o primeiro contato com a sétima Arte, construindo o encanto pelo cinema, e a compreensão de que o cinema é um agente no processo educador, que ainda permanece muitas vezes fora dos muros da escola. Na perspectiva de Alain Bergala (2008), o cinema é considerado como arte, como pensamento, como emoção que nascem de uma forma de um ritmo¹, como uma nota musical. O cinema como ato criativo, como arte e alteridade².

Considerando o cinema como ARTE:

[...] a arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exibe uma mais valia artística. Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema. (Bergala, 2008, p.47).

¹ Ritmo é o tempo que demora a repartir-se, mas é normalmente usado quando associamos à música, à dança, ou na poesia, designando a variação da duração de sons com o tempo.

² Alteridade trazida nesta seção são decorrentes aos estudos do cineasta francês Alain Bergala (2008). A alteridade segundo Duarte (2016) se dá pela linguagem cinematográfica, no momento que o indivíduo se sente tocado/ sensibilizado por meio do cinema, (do filme).







O cinema, segundo Bergala (2008), mais do que nunca se tornou um veículo de comunicação social e todos sabem que, hoje, o que alguém diz dos filmes participa na sua pequena rede de relações sociais, da construção da sua própria imagem e escolhas profissionais e morais " [...] o papel da escola deveria ser o de facilitar um acesso maleável, permanente, vivo, individualizado ao filme. E iniciar as crianças a uma leitura criativa, não apenas analítica e crítica". (Bergala, 2008, p.65).

Bergala (2008), diz que a escola deve aceitar o processo do cinema na escola como arte, e ressalta que leva tempo, talvez anos, e assumir que seu papel não é concorrer com as leis e os modos de funcionamento do entretenimento, mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma, para qual é preciso simplesmente criar as melhores condições possíveis. Se a arte tem por única função nos dar prazer, a escola precisa mudar suas principais funções, pensando e considerando o cinema como arte e não apenas um recurso didático ou um simples entretenimento.

Duarte (2012) discute que a escola (Brasil) precisa mudar para incluir o cinema definitivamente entre seus instrumentos e instâncias de trabalho, para que não venha a utilizá-lo como mais um recurso didático ou como simples veículo de transmissão de conteúdos curriculares. Utilizar o cinema apenas como meio pode comprometer, ao invés de estimular, o interesse dos estudantes pelos filmes como expressão de ideias e sentimentos humanos. Sendo que para Duarte (2002):

[...] o cinema representa a escola, na verdade desde o final da segunda guerra. Os chamados filmes de escola (a maioria de origem norte-americana) trazem para as telas problemas e dilemas escolares e tentam fazer valer sua versão do que acontece do lado de dentro dos muros da escola. São, muitas vezes, produções que refletem e reforçam concepções românticas e conservadoras sobre o ambiente escolar. (Duarte, 2002, p.156).







Benjamim³ (1994), trilhou o caminho para pensar a concepção de cinema, como experiência do "choque" trazendo a concepção de cinema, como agente de comunicação e massa mais poderoso, (p.168-169), ou seja:

[...] se na esfera da vida cotidiana do homem moderno o choque se impôs como realidade onipresente, não cabe às artes negá-lo, ao contrário, se ela pretende se dirigir a um público moderno é necessário que ofereça ao homem a "experiência do choque", como no sentido da arte, a obra convertia-se em um tiro, atingia, pela agressão, o espectador. (Benjamin, 1985, p.191).

O cinema tem como função social das mais importantes promover o equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema mantém uma relação indissolúvel com a realidade. Através do aparelho, a câmera, o cinema penetra na essência da realidade, o filme é uma criação da coletividade, é uma arte/técnica, que corresponde às experiências reservadas ao homem moderno. (Benjamin, 1994, 172).

Considerando este panorama, entendemos como necessário e importante compreender melhor a realidade educacional, com a perspectiva de se pensar formas de intervenção, inovação pedagógica e colaborando com as instituições escolares no processo educativo, demonstrando sua relevância social, científica e pessoal, na Educação Infantil e Ensino fundamental II.

METODOLOGIA

3

Este tipo de trabalho se configura como uma pesquisa ação, ou seja, pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa, que está dentro do movimento e da vida na escola. Segundo Tripp (2005) o caminho da pesquisa ação, busca ir diretamente ao lugar onde o profissional (s) (gestores, professores, funcionários, entre outros), trabalham: a escola- a fim de utilizar a prática reflexiva, ou seja, o professor é o próprio pesquisador. Tripp (2005) complementa o discurso

³ Walter Benjamin, filósofo alemão, integrante da Escola de Frankfurt, século XX, desenvolveu a teoria crítica, conhecida pela crítica à cultura de massa e o desenvolvimento da sociedade moderna na época. Pensar a sociedade atual e o mundo por meio da visão do marxismo, para assim compreender a sociedade impactante.







enfatizando a definição da pesquisa-ação, sendo, o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela.

A construção metodológica e apresentação dos dados e resultados, se apresentam por narrativas ou relatos de experiências de duas professoras colaboradoras que acompanharam o trajeto dos bolsistas durante o curso de cinema nas escolas, sendo que, uma professora colaboradora acompanhou o bolsista na Educação Infantil e a outra no Ensino Fundamental II. Nesse sentido, as narrativas foram coletadas por registros escritos, e estas são consideradas uma das etapas metodológica da pesquisa em andamento.

O curso de cinema na escola ocorre durante nove meses no ano. Em um Primeiro momento apresentaremos aulas teóricas sobre a História do Cinema, sobre a linguagem cinematográfica e como desvendar a competência do olhar com o cinema. Em segundo momento trouxemos as sessões em desenhos e/ ou os filmes brasileiros, que foram escolhidos de forma democrática pelos próprios participantes. Em um Terceiro momento com a roda de conversa, de forma livre e sem roteiro, tecendo fios de diálogos e espaços de formação compartilhados, concebido pelo educar de Freire (1988), com tempo previsto de 15minutos a 20 minutos. Por fim, o curso proporcionou condições para que, de acordo com sua faixa etária, desenvolva um roteiro e produza um curta-metragem.

Para organização dos dados empíricos e análise dos relatos de experiência das professoras colaboradoras utilizamos o referencial teórico de Fresquet (2007) que destaca algumas contribuições para entender como as crianças recebem o cinema e assim pensar possibilidades dentro da escola a partir do **Quadro 1 Seis maneiras de entender o cinema**.

Quadro 1 - Seis maneiras de entender o cinema

	Categorias	Definições		
1	O cinema como reprodução ou substituto do olhar	[] esta possibilidade do cinema de fazer ver o que sem ele não é visível, desta capacidade inventiva que torna o homem visível de outro modo". (FRESQUET, 2006, p.2).		
2	O cinema como arte	"o cinema pode ser pensado também como um sistema de formas. [] cinema solicita todos os sentidos e todas as emoções e é, por isso, considerado uma arte múltipla, plural. [] arte da narrativa, arte		







	do diálogo, arte musical, arte da dança, arte do desenho e da con (FRESQUET, 2006, p.2).						
3	O cinema como linguagem.	"[] a linguagem nos comunica a diferentes formas de linguagem, ou seja, vejamos o cinema como escrita, a forma escrita documenta, comunica, registra, desenha". (FRESQUET, 2006, p.3).					
4	O cinema como escrita	escrita "a escrita é um processo que supõe fundamentalmente dois processos: lembrar e inventar. Precisamos da memória para escrever. No cinema também existe esta possibilidade de ativar lembranças da memória e da imaginação, de inventar o passado e recordar futuros". (FRESQUET, 2006, p.3).					
5	O cinema como modo de pensamento	"[] a ideia de que as imagens são um dos meios do pensamento humano. Pensar o cinema, como uma máquina de pensar, de produzir pensamentos, de atravessar a história, o tempo, o espaço o real, o possível, o imaginário, o sonhado [] sonhar acordados algumas possibilidades, desejos, lembranças e projetos (FRESQUET, 2006, p.4).					
6	O cinema como produção de afetos e simbolização do desejo	"a produção de afetos gera-se, quase espontaneamente, ao assistir a alguns filmes. Acontece o que se denomina "experiência estética", a palavra estética deriva de uma raiz temática do grego que significa sensação. A simbolização do desejo é outra possibilidade com o cinema. Simbolizar o desejo, é, também, uma forma de criar [] abrir novas possibilidades reais ou fantasiadas. (FRESQUET, 2006, p.4).					

Fonte: Aumont e Marie (2003) Dicionário teórico e crítico de cinema.

Nese sentido vale adiantar que "[...] a partir daquilo de que as crianças gostam espontaneamente [...]". (BERGALA, 2008, p.96), ou seja, o curso de cinema permitiu criar laços, que em muitas vezes, foram identificados com a vida real pelas crianças e adolescentes, através dos próprios personagens do curta metragem/ filme, como recursos atrativos que cumpriram a tarefa de ação pedagógica valorizando a ponte de acesso ao cinema na escola.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos de experiência trazidos a seguir e socializados pelas professoras colaboradoras proporcionaram maior esclarecimento para se pensar a importância do sentido de experiência do cinema na formação humana, tecendo elo entre o cinema e escola, tido como potencialidades para se pensar a educação no país. Visto que o Quadro 1, Seis maneiras de entender o cinema, auxilia a pensar possibilidades em construir propostas acerca da "Pedagogia do cinema" e valorizar o cinema na escola, ou seja, pensar este movimento, cinema na Escola, parceria entre Universidade e







escola e a contribuição que a pesquisa oferece para a área de Pedagogia Universitária, bem como e para a produção científica em geral.

Relato 1- Professora Colaboradora na Educação Infantil

- Professora Colaboradora 01- na Educação Infantil, ano de 2018

Não é necessário recorrer à ciência para perceber que todos os seres humanos são seres únicos e especiais. O encontro com o cinema possibilita abrir a visão das pessoas e permite que elas também possam se ver nele. (MOREIRA, 2014, p.13).

O curso de cinema foi ministrado às segundas-feiras no período da manhã, durante as aulas de arte. Objetivava-se, além de ver filmes, estabelecer relações de afinidade com as artes e a mídia, que permitem lidar com o encontro com o cinema. A experiência escolhida neste relato iniciou no final do ano, em outubro e finalizou no mês de dezembro, no último dia de aula, quando foi exibido os curtas metragens criados pelas crianças. Para nós, o uso do cinema na sala de aula permitiu a inclusão das crianças desprovidas na era digital, permitindo sim, trabalhar a favor dos que podem e principalmente dos que menos podem, sendo que o professor "propicia a leitura conjunta da imagem procurando desvendar junto com o aluno a realidade ali apresentada [...] nesta comunicação participativa". (MONTEIRO, 1990, p.65).

Organizamos as crianças em três grupos em roda de conversa, com o objetivo de elaborarem o roteiro de filmagem. As crianças criaram a história, os personagens, as falas e as cenas, incluindo a escolha das fantasias de cada personagem, foi um trabalho pedagógico criativo, que contou com a participação da professora de sala, da professora colaboradora e da bolsista, pois as crianças estão em processo de alfabetização e as ideias eram muitas e os conflitos emergiam a todo momento. No dia da filmagem do grupo dos "Heróis", a criança que a professora observou apresentar dificuldades no ensino e aprendizagem, foi o que mais se destacou e mais participou, com muita curiosidade, querendo saber como funcionava a filmadora, agindo como se fosse o responsável pelo filme do grupo, fazendo brincadeiras e dando risadas, incluindo as fantasias de superheróis. A criança pediu efeitos especiais nas cenas, que refleti ter algo "mágico", ou seja, a criança que tanto dava trabalho para a professora, que não queria realizar as atividades, foi a que mais participou e se aproximou da experiência do cinema, como ato criativo.







Relato 2- Professora Colaboradora no Ensino Fundamental II- 6º ANO.

- Professora Colaboradora 02, no Ensino Fundamental II- 6º ANO, 2018.

O relato escolhido exemplifica o que Bergala (2012) destaca, o cinema permite nos identificar com os personagens. Durante todo o curso de cinema, ministrado às quartasfeiras a tarde, nos três 6º ANOS, foi possível observar as atitudes dos alunos com relação ao cinema, criando novas perspectivas sobre a educação e a arte em geral. Observou-se também que muitos se identificaram com os personagens e a temática de muitos filmes, todos brasileiros e não exibidos no circuito comercial. A riqueza das falas e olhares para o cinema e a vida, realmente trouxeram novas perspectivas sobre a educação, o cinema e a arte em geral. E pude perceber durante uma das atividades após a finalização do curta Vida Maria, onde os jovens escreveram cartas para a professora colaboradora e o bolsista, com ênfase na questão: como os jovens receberam o cinema na escola?

Pelas escritas dos jovens, percebeu o quanto eles conseguiam se identificar com as personagens e a temática dos filmes, que traziam temas como: a vida da mulher no sertão brasileiro, machismo, convívio social, relação de pai e filho e outros. Sendo assim, é importante salientar que o cinema nos deixa colocar e viver no coração do outro, como reprodução ou substituto do olhar, por isso "o cinema é extremamente importante para as crianças/ jovens, porque as crianças vivem em um pequeno mundo, é só a casa, a família e a escola, e o cinema lhes dá acesso a experiências que eles não conhecem". (BERGALA, 2012).

Ao final do curso, os adolescentes tiveram o desafio de produzir um curta-metragem, no formato de documentário com entrevistas sobre suas perspectivas referentes ao projeto na escola, os resultados consolidaram o desempenho de cada classe durante todo o ano. Identificou-se qual a sala mais e a menos participativa, bem como a mais agitada e a que desenvolveu maiores reflexões, a partir da aprendizagem adquirida nos encontros. E mesmo sendo tão diferentes, eu que os conheci desde o início do projeto, pude perceber o grande desenvolvimento que eles tiveram, dialogando sobre arte, expondo suas opiniões, organizando a fala para que o grupo compreendesse, ouvindo os colegas. É oportuno ressaltar a relação desenvolvida entre os alunos e o bolsista, professora colaboradora durante o curso que motivaram a continuidade do projeto. Com toda diversidade, foi possível reconhecer no encontro com o cinema e arte, uma real possibilidade de aprendizagem e de reflexão a si mesmo e na relação com o outro.







Há uma outra perspectiva - melhor dizendo outras perspectivas - de encarar os vínculos entre educação e cinema, para além da escolarização e didatização. Os filmes, por si só, permitem uma "experiência estética, por que fecundam e expressam dimensões de sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humanas" (TEIXEIRA e LOPES, 2003, p. 11).

Isso implica em entendermos que os filmes são capazes de construir valores, produzir saberes, remexer sentimentos e provocar olhares que podem ressignificar os sentidos que damos às coisas, para nós mesmos e para a sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta maneira, compreende-se que dentro da instituição escolar as práticas de Cinema, neste caso o curso de cinema a partir da perspectiva de Alain Bergala, podem ser incluídas com outro olhar, não apenas como entretenimento ou para corresponder os conteúdos dos planejamentos pedagógicos e sim para impulsionar atividades culturais, de linguagem, de aprendizagem, reflexão, arte, entre outras. Nesta perspectiva entendeu-se que esses alunos estão em processo de autonomia, alfabetização e abordar discussões com essas temáticas (amizades, valores, união, empatia, superação, diversidade, relações entre pais e filhos, preconceito, machismo, a vida da mulher nordestina, sonhos e desafios, entre outros), podem contribuir para avanços na aprendizagem.

Segundo Bergala (2006), assistir a filmes em salas se constitui em uma experiência coletiva, ou seja, "[...] a mágica reside no fato de ser uma experiência radicalmente individual e, ao mesmo tempo, coletiva". (BERGALA, 2008, p.93).

Bergala (2012), ressalta, que se quisermos iniciar as crianças no cinema, se deve a partir da experiência direta da travessia do filme, isto é, na experiência, existe saber, ou seja a maneira que ela foi tocada pelo filme e quais imagens a tocaram pessoalmente? "É preciso sempre partir de suas experiências". (BERGALA, 2012, p.49).







REFERÊNCIAS

AUMONT, J.; MARIE, M. Dicionário Teórico e Crítico de Cinema. Campinas, São Paulo: papiros, 2003.

BENJAMIN, W.– Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 114-119.

_____; Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense, 7.Ed, 1994.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE - FE/UFRJ, 2008.

_____; LECAV, DVD, cor, 39'. Cinead, com Adriana Fresquet, Rio de Janeiro, 2006. Entrevista.

_____; A. Alteridade In: Abecedário de cinema com Alain Bergala editado por FRESQUET, A.M. e NANCHERY, C. Rio de Janeiro: LECAV, DVD, cor, 36', 2012.

DUARTE, R. Cinema & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P. A importância do ato de ler, em três artigos que se completam. São Paulo, 21ª edição, Cortez, 1988.

FRESQUET, A. Cinema, Infância e Educação. Trabalho apresentado na 30 º Reunião Anual 133 da ANPED (Associação de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), no GE Educação e Arte. Caxambu (MG), 2007.

_____; Imagens do desaprender. Uma experiência de aprender com cinema. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD/UFRJ, 2007.

SILVA, Roseli Pereira. Cinema e educação. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; LOPES, José de S. (Org.) A Escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.









O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES: para além da sala de aula

ANDRÉIA FLORENCIO EDUARDO DE DEUS VILMAR MALACARNE

Eixo Temático: Eixo 2 – Universidade, Docência e organização do trabalho pedagógico.

Categoria: Pesquisa Concluída

RESUMO

Por muito tempo o professor universitário foi visto como detentor do conhecimento e o trabalho dentro das universidades como status de sabedoria. Os novos profissionais iniciavam suas carreias imitando o seu mestre. Na atualidade, o dia a dia do professor universitário vem se transformando, as aulas já não são a única preocupação, existe dentro das universidades uma crescente gama de atividades atribuída ao professor que estão para além da sala aula. Neste breve estudo objetivamos analisar as diferentes atividades desenvolvidas por professores universitários de uma instituição de ensino localizada no interior do Paraná. Valemo-nos das técnicas da pesquisa quali-quantitava por meio de analise documental. As constituições dos dados se deram por meio da analise dos Planos Anuais de atividades (PAA) dos anos de 2018 e 2019, documento em que os professores preveem as atividades que desenvolveram durante o ano letivo. Os dados revelam que estes atuam em cinco áreas ao mesmo tempo, ensino, pesquisa, extensão, formação e gestão. Neste contexto além do ensino em que a lei prevê carga horária mínima e máxima a pesquisa é o espaço de maior atuação do corpo docente e a formação a menor. Concluímos que as cobranças em torno de um número cada vez maior de atividades diferentes podem acarretar problemas de saúde e perda da qualidade da principal função deste profissional: o ensino. Uma possível freada nesta condição, cada vez mais crescente, requer que se discuta para que formamos professores.

Palavras-chave: Atividades docentes. Professor Universitário. Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho docente em qualquer nível de ensino é muito mais do que ensinar, apesar de certo romantismo nesta frase o fato é que cada vez mais as atribuições do professor aumentam. Algumas características que antes eram comuns na escola básica têm chegado também no ensino superior. Uma geração que sobrevive a influência do imediatismo, do consumismo e de certa ausência familiar, demanda cada vez mais um professor consciente de tais características e aptos a contornar







situações advindas deste quadro além das obrigações básicas e técnicas da formação do profissional que pretendente apresentar a sociedade.

Porém, apesar dessa realidade o professor universitário, como agente ativo dentro das instituições de ensino superior, ainda precisa dar conta dos pressupostos que regem o ensino superior e a atividade fim das universidades, o tripé ensino, pesquisa e extensão que caracteriza a responsabilidade social das universidades (CALDERÓN; GOMES; BORGES, 2016) e as cada vez mais frequentes atividades administrativas.

Quando falamos em ensinar, na profissão professor para os leigos no assunto, as imagens em destaque são das ações desenvolvidas em sala de aula, ou seja, conteúdos ministrados e avaliações da aprendizagem. Porém, a organização das instituições de ensino requer deste profissional outras funções que nem sempre são percebidas pelo público externo e até mesmo pelos acadêmicos. Se por um lado no setor público os professores universitários em sua maioria são contratados em regime de dedicação exclusiva, que impossibilita a atuação em outras instituições e que em tese lhe permite desenvolver seu trabalho com maior qualidade em uma única instituição, por outro as atribuições se multiplicam.

Os conceitos e teorias que descrevem o perfil do professor são discutidos na literatura assim como as competências que o tornam professor com base no contexto atual. O conceito do professor reflexivo (SCHON, 2000), e as discussões sobre os saberes docentes (TARDIF, 2014) são exemplos. Porém, os novos desafios também são mencionados,

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

Apesar da fala dos autores referenciarem os professores da escola básica consideramos que na mesma condição vivem os professores do ensino superior

Neste trabalho intencionamos quantificar as atividades atribuídas ao professor universitário nos dias atuais e analisar as possibilidades de distribuição de tempo







destes em cada atividade e também os possíveis impactos na formação de seus alunos. Os dados utilizados nesta análise dizem respeito ao Plano de Atividades Docente (PAA) referente aos anos de 2018 e 2019 de professores universitários de uma instituição de ensino superior da região sul do Brasil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta resultados de uma investigação de cunho quantiqualitativo do tipo analise documental. Segundo Gil (2008) "a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa". (p. 45)

Neste trabalho foram analisados o Plano Anual de atividades (PAA) de 2018 e 2019 apresentados individualmente por professores do ensino superior de uma instituição de ensino do interior do Paraná. Tal documento é apresentado a coordenação acadêmica no inicio de cada ano a fim de organizar e mapear as ações previstas pelos docentes. Outro documento similar também é entregue a gestão acadêmica com as atividades desenvolvidas no ano anterior: o Relatório Anual de Atividades (RAA). Para efeito deste trabalho foram tomados apenas os PAAs, considerando as atividades previstas pelos docentes.

O PAA é organizado para a avaliação em cinco grandes áreas de atuação do professor que são: Atividades de ensino, atividades de pesquisa, atividades de extensão, atividades de formação e atividades administrativas.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme já mencionado foram analisados os Planos Anuais de Atividade de professores do ensino superior de uma instituição localizada no interior do Paraná. A instituição conta 83 professores efetivos, destes 70 entregaram o PAA em 2018, dois não entregaram e onze encontravam-se em afastamento. Em 2019 72 professores entregaram o PAA, onze encontrava-se em afastamento para capacitação ou licenças de outra natureza conforme indicado nos quadros 1e 2.









Quadro 1 - Avaliações dos PAA 2018

Avaliados	70	84,33%
Afastados	11	13,25%
Não entregue	02	02,40%
Total	83	100,00%

Fonte: Plano Anual de atividades (2018)

Quadro 2 – Avaliações dos PAA 2019

Avaliados	72	86,75%
Afastados	11	13,25%
Não entregue	0	0%
Total	83	100,00%

Fonte: Plano Anual de atividades (2019)

Treze por cento do total de professores efetivos estavam em afastamento porem nem todos contavam com professores substitutos em função tipo de afastamento. Tal condição significa que aqueles em que a modalidade de afastamento não lhe da direito a contratação de substituto, gera um acumulo de trabalho para os demais em determinado período.

Nos quadros 3 e 4 evidenciam-se os índices de envolvimento dos professores em cada tipo de atividade. Cabe ressaltar que no item "atividades de ensino" são contempladas as horas em sala de aula. Segundo a LDB 9394/96 todo professor







precisa desenvolver um mínimo de oito horas semanais de aula e no máximo doze horas. Portanto, todos os professores desenvolvem atividades de ensino, porém, a carga horária é variável. Além das aulas outras atividades consideradas de ensino são desenvolvidas como orientações de estágio curricular, TCC, estágio não obrigatório, organizações de eventos, coordenação de programas de ensino como o Programa de iniciação a docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica (PRP) e projetos de monitoria. Assim os dados mostram que 100% dos professores desenvolvem atividades de ensino na instituição.

Quadro 3 - Envolvimento nas atividades 2018.

Ensino	70	100,00%
Pesquisa	57	81,42%
Extensão/Cultura	50	71,42%
Formação	44	62,85%
Ativ. Adm. Univ.	56	80,00%
Total	70	100,00%

Fonte: Plano anual de atividades 2018

Quadro 4 - Envolvimento nas atividades 2019

Ensino	72	100,00%
Pesquisa	62	86,11%
Extensão/Cultura	53	73,61%
Formação	43	59,72%
Ativ. Adm. Univ.	58	80,56%
Total	72	100,00%

Fonte: Plano anual de atividades 2019







Seguindo as análises, os quadros 3 e 4 evidenciam que do total de professores em atuação na instituição no ano de 2018, 81,42% desenvolviam ou pretendiam desenvolver projetos de pesquisa. Em 2019 o número subiu para 86,11% dos professores em atividade. Em 2018, 71,42% dos professores estavam ou pretendiam estar envolvidos com projeto de extensão e cultura. Já no ano seguinte mais de 73% previam o desenvolvimento de atividades nestas áreas.

A pesquisa universitária nos dias atuais tomou proporções gigantescas na vida profissional dos professores, e considerando o ritmo acelerado das mudanças sociais e culturais, podemos dizer que já há algum tempo isso acontece, pois para Jankevicius (1995, p. 330) "as atividades de pesquisa são indispensáveis aos professores universitários, sem as quais seriam meros repassadores de informações livrescas". Além disso, as universidades são historicamente responsáveis por pesquisas de impacto na sociedade. Quanto ao professor, qual o seu adjetivo, professor? Pesquisador? Ou professor-pesquisador?

Cabe ressaltar que o conceito aqui utilizado não faz referência ao professor pesquisado proposto, por exemplo, por Stenhouse (1975) cuja descrição refere-se pesquisa da e sobre a sua prática docente com foco na aprendizagem do aluno (FAGUNDES, 2016), o que apresentamos é uma questão relativa as atividades do professor no âmbito universitário em diferentes funções.

No que diz respeito à extensão universitária, esta se apresenta como a ligação mais direta da universidade e a comunidade em que se insere. Como os números demostram, a extensão não é uma unanimidade entre os professores, dos três eixos em que se afirma a universidade brasileira este é o menos desenvolvido. Em 2018 71,42% dos professores pretendiam desenvolver projetos extensionistas, em 2019 eram 73,61%. Obviamente existem variáveis para tal discrepância entre o interesse por atividades de pesquisa e extensão/cultura como, por exemplo, os cursos oferecidos em cada instituição/campi e consequentemente o perfil do corpo docente e do próprio curso.

Um aspecto importante diz respeito à formação continua ou aperfeiçoamento dos professores, pouco mais da metade dos professores (2018: 71,42%; 2019:







73,61%) em ambos os anos, pretendiam participar de tais atividades. Tal constatação pode evidenciar duas situações básicas: 1) o professor não prevê tais ações porque não tem tempo suficiente para tal, diante das atividades que lhe foram atribuídas; 2) O professor não pretende participar de atividades de formação porque não vê necessidade. Ambas as situações são preocupantes, pois a capacitação e aperfeiçoamento são essenciais em qualquer profissão diante do dinamismo social e tecnológico em que estamos imersos.

Entre as funções desempenhadas pelos professores universitários, as administrativas tem ganhado espaço. Os números apresentados demostram que nesta categoria o percentual de professores que previram seu envolvimento é maior do que os percentuais de envolvimento em atividades de formação e extensão/cultura. Considerando as várias funções como coordenações, comitês, conselhos, comissões, etc, a depender das características da instituição/campus, o número de professores é insuficiente, o que acaba acarretando acumulo de funções administrativas, ou seja, um mesmo individuo assume duas ou mais funções administrativas seja em âmbito do curso ou institucional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas instituições de ensino superior pública, conforme já mencionado, os professores (até o momento) são contratados por concurso público e grande parte por regime de dedicação exclusiva, que os proíbe de exercer outras funções profissionais exceto algumas exceções previstas em lei. A questão que fazemos diante do exposto é se isso ainda seria possível em meio ao número crescente de atividades atribuídas ao professor.

Os cursos de superiores vêm agregando áreas formativas em uma tentativa de acompanhar as transformações da sociedade. Porém, as condições necessárias à metamorfose nem sempre acompanham os belos textos descritos em leis muito bem elaboradas. Em um contexto de mudanças tão rápidas, o professor por vezes precisa exercer funções ou desenvolver ações sobre aquilo para qual não teve formação,







para qual não foi preparado, as atividades administrativas, por exemplo, crescem a cada dia dentro de um processo burocrático por vezes necessário.

As cobranças relacionadas à pesquisa, e que por consequência estabelecem um padrão de currículo, fazem do dia a dia dos professores uma corrida que tem como troféu os financiamentos oferecidos por editais de fomento como as bolsas de produtividade em pesquisa (PQ).

As publicações são uma espécie de termômetro da vida acadêmica do professor, porém, ele também precisa desenvolver trabalhos em extensão, participar da gestão administrativa e pedagógica, atualizar-se e lecionar. Nessa gama de ações o professor vive entre aquilo que é obrigação da instituição e aquilo que é de sua responsabilidade.

Esse quadro de afazeres que só cresce é partilhado por todos os professores universitários independente do tipo, tamanho ou estrutura da instituição de ensino em que está veiculado. As estruturas semelhantes com quadro docentes diferentes estabelecem condições de desigualdade entre os iguais.

Os resultados dessa demanda crescente de diferentes ações já são também conhecidos e discutidos, ainda que não resolvidas ou até mesmo reconhecidas pela sociedade, apontam para um crescente índice de professores afastados do trabalho por problemas de saúde. Tal condição tendo aumentado consideravelmente não só nas universidades, mas também nas escolas. A síndrome Burnout tem se tornado popular neste meio, principalmente pelo número de professores afetados por ela, que tem como causa principal o esgotamento físico e mental.

As exigências feitas na atuação do professor dentro das universidades refletem também no desenvolvimento da sua atividade fim, as aulas. O tempo reduzido para o planejamento e organização das atividades em sala de aula decorrentes de outras atividades pode resultar na perda da qualidade das aulas, acarretando prejuízos na formação dos futuros profissionais.

Mas o que fazer para reverter esse quadro? No cenário atual a resposta a esta questão dependem de outras tantas perguntas, porém, poderíamos começar perguntando por que e para que formamos professores?







REFERÊNCIAS

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALDERON, Ignácio Adolfo; GOMES, Cleber Fernando; BORGES, Regilson Maciel. Responsabilidade social da educação superior. **Revista brasileira de educação**, v. 21 n 66, p.653- 679, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANKEVICIUS, José Vitor. A pesquisa científica e as funções da universidade. **Semina: Ciência Biológicas e da Saúde**, v.16, n.2, p.328-330. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/7056/6254

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtesMédicasSul, 2000

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.







USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA INOVADORA NO ENSINO EM ENGENHARIA E ARQUITETURA: aplicação na disciplina de resistência dos materiais

DOUGLAS ANDRINI EDMUNDO

Eixo Temático: Eixo 2 - Universidade, docência e organização do trabalho

pedagógico

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o relato de experiência da aplicação de metodologias ativas como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Resistência dos Materiais em uma turma dos cursos de graduação de Arquitetura e Engenharia Civil. O ingresso de alunos advindos da rede pública de ensino em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, trouxe à tona uma realidade onde a defasagem de conteúdo do ensino médio, aumenta as dificuldades de aprendizagem no percurso acadêmico da graduação. Outro fator dificultador desse processo é combinação de carga horária presencial com carga horária interativa, além da disponibilidade discente para acessar o conteúdo interativo disponibilizado pelas IES. Na busca para diminuir essa dificuldade, foram utilizadas metodologias ativas, como o Kahoot (gamificação), Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e Sala de aula invertida, durante período letivo da disciplina, além de aulas práticas em laboratórios de engenharia. O período de aplicação das metodologias ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2018. Os resultados obtidos foram satisfatórios, quanto ao aprendizado do conteúdo desenvolvido na disciplina e na rapidez em que novos conhecimentos foram construídos, justificando o uso das metodologias ativas para a ampliação das competências e habilidades acadêmicas e profissionais dos alunos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Processo de ensino-aprendizagem. Ensino em Engenharia e Arquitetura.

1. INTRODUÇÃO

A possibilidade de acesso a um curso de ensino superior, proporcionado pelos sistemas de financiamento governamentais desde 2008, permitiu a muitos alunos advindos do ensino médio das escolas públicas, pudessem almejar a possibilidade







de obter uma qualificação profissional e uma formação acadêmica através de uma instituição de ensino superior (IES) do setor privado da educação.

O desejo por uma qualificação acadêmica e profissional aliadas às condições favoráveis de financiamento do governo federal para cursos de graduação, proporcionou a esses sujeitos que, até então encontravam-se distantes dessa realidade, pudessem almejar um diploma de nível superior. A possibilidade de tornar-se um profissional graduado abriu espaço para que muitos alunos da rede pública, buscassem disputar uma vaga nas IES particulares, cujo acesso é menos rigoroso.

Segundo os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (atualizado em 07/06/2019, apresentados na Tabela 1), que é calculado pela média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática multiplicada pelo indicador de rendimento na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos de uma determinada unidade escolar, os resultados para o Brasil em 2017, apontaram o resultado para as escolas privadas do ensino médio de 5,8 e para as escolas públicas do ensino médio o resultado foi de 3,5, indicando um rendimento acadêmico menor dos alunos da rede pública do ensino médio.

Tabela 1 – SAEB, Taxa de aprovação e IDEB do Ensino Médio no Brasil

Brasil	Rede	Nota SAEB - 2017		Taxa de Aprovação - 2017		IDEB 2017 (N x P)	
		Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	Total	Indicador de Rendimento (P)	
Brasil	Total	270,63	268,52	4,51	83,1	0,84	3,8
Brasil	Estadual	259,92	260,12	4,23	81,2	0,82	3,5
Brasil	Pública	260,33	260,43	4,24	81,4	0,83	3,5
Brasil	Privada	329,66	314,88	6,03	95,7	0,96	5,8

Fonte: MEC/Inep – atualizado em 07/06/2019

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), os resultados do módulo de Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD – Contínua), revelam que 47,4% da população concluíram o ensino médio entre 2017 e 2018.







Em 2018, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,7%. Por sua vez, somente 25,2% desses jovens frequentavam cursos da educação superior ou haviam completado esse nível. (IBGE, 2019, s/p)

Quando se analisa os setores público e privado de educação, vale ressaltar que a realidade do ensino médio público, que concentrou 87% dos alunos em 2018 se compara ao ensino superior privado, que possui 74,2% dos estudantes de graduação. Esta proporção se mantém desde 2016 segundo o IBGE (2019).

Na tabela 2 é possível comparar o número total de alunos ingressantes nas IES privadas que é de 1.645.933, enquanto que nas IES públicas o número total de ingressantes é apenas de 500.385, ou seja, 23,31% dos alunos que concluíram o ensino médio conseguem acessar uma IES pública, ao passo que 76,69% desses alunos, ingressa nas IES particulares através dos programas de financiamento do governo federal (FIES e PROUNI), que representaram em 2017 1.070.460 e 609.434 de matrículas respectivamente e os programas de bolsa ou financiamento das próprias IES privadas com 1.207.874 de matrículas, segundo o Censo de Educação Superior do MEC/INEP 2018.

Tabela 2 – Número de ingressantes em cursos de graduação, por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa - 2017

	Vagas de curso de graduação - Presencial				
Categoria Administrativa	Total	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas especiais	Remanescentes	
Total geral	2.146.318	1.876.626	1.726	267.966	
Pública	500.385	456.947	1.192	42.246	
Federal	327.857	298.151	954	28.752	
Estadual	146.137	135.469	238	10.430	
Municipal	26.391	23.327	0	3.064	
Privada	1.645.933	1.419.679	534	255.720	

Fonte: MEC, 2018







Os dados apontados nas pesquisas divulgadas pelo Ministério da Educação sinalizam que as IES privadas absorvem a grande maioria dos alunos ingressantes advindos do ensino médio público que segundo os dados do IDEB, apresentam menor rendimento nos exames de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em comparação ao rendimento dos alunos das escolas privadas do ensino médio.

O nível de conhecimento dos alunos das escolas públicas do ensino médio, impactam diretamente na qualidade do ensino das IES onde o cenário do ensino superior atualmente é marcado por muitas reflexões sobre os métodos utilizados e o reflexo de como o ensino das instituições de ensino fundamental e médio impactam o ensino superior (BARDINI; SPALGING, 2017).

Com base nesse cenário, foi escolhido o uso de metodologias ativas com o objetivo de possibilitar engajamento e a aprendizagem discente do conteúdo da disciplina, utilizando seus conhecimentos de forma a incluí-los no processo.

Diante dessa premissa, o processo de aprendizagem carece de metodologias que o tornem mais dinâmico e produtivo. Mais que transmitir o conhecimento para o aluno através dos métodos tradicionais, o desenvolvimento de uma aprendizagem dinâmica baseada na experiência real entre a teoria e a prática, estimula sua percepção, senso crítico e criatividade (MARIA; DANTAS, [s.d.])

Segundo Demo, 2009:

Mudança fundamental é passar do livro-texto, da apostila, do professor instrucionista, para um ambiente de produção própria colaborativa, sob orientação maiêutica. Não se prioriza a transmissão de conteúdo, não só porque não cabe, (a mente não cópia conteúdos, os reconstrói), mais porque, estando os conteúdos disponíveis, trata-se de os refazer, renovar, tornando-se o modo de aprender pelo menos tão importante quanto saber lidar com os conteúdos. (2009, p. 35).

Assim também destaca Morin (2003, p. 24), "...teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento...".

De forma crítica e reflexiva, o docente deve buscar ferramentas educacionais e metodologias que sejam adequadas para sua área de conhecimento.

Para Cunha (2015, p. 8), na metodologia baseada em projetos "...as situações de ensino-aprendizagem são multifacetadas, apresentando desafios similares aos







das condições reais da atividade profissional e exigem dos estudantes envolvimento com pesquisa, com análise e solução de problemas...".

2. METODOLOGIA

Contrapondo a abordagem tradicional de aulas expositivas (BRAWERMAN, BORTOLOTI e CHAMECKI, 2012), o desenvolvimento de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem dos alunos, permitiu que o nível de conhecimento básico fosse recuperado ao mesmo tempo em que novos conhecimentos fossem abordados, possibilitando um ganho no tempo e motivação do aluno na busca por novos saberes.

Foram adotadas três metodologias ativas para compor o processo de ensinoaprendizagem, visando possibilitar engajamento discentes, explorar as competências e habilidades acadêmicas, profissionais e comportamentais.

Os conhecimentos teóricos foram abordados de forma mais estimulante com o uso da plataforma digital Kahoot que utiliza a metodologia Game Base Learning.

O Kahoot é uma plataforma online e gratuita que permite de forma veloz e fácil, desenvolver jogos que permitam a aprendizagem, por meio de questões relacionadas a temas que possibilitam para avaliar o conhecimento do aluno, para apresentar um novo conteúdo ou fomentar discussões em sala de aula (GRAHAM, 2015). Para poder jogar é necessário acesso a um computador ou smartphone com acesso à internet, onde o aluno responderá perguntas da área do conhecimento em estudo. Os jogadores respondem às questões em um tempo determinado. Será o vencedor aquele fizer mais pontos respondendo mais perguntas corretas no menor tempo (PETRI et al, 2016).

A metodologia de Sala de Aula Invertida é composta por três tempos distintos, Pré-aula, Aula e Pós-aula, planejados de forma a desenvolver a aprendizagem significativa.

Este momento consiste no planejamento das ações pré-aula, aula e pós-aula e antecede, inclusive, a definição e disponibilização dos conteúdos, práticas, avaliações e ações a serem trabalhadas com os estudantes. Consiste







basicamente em responder a pergunta: O que o estudante deve ser capaz de desenvolver, criar ou inovar ao concluir esta unidade de aprendizagem? (Scheneiders, 2018, p. 16)

A metodologia de Sala de Aula Invertida, funciona basicamente com o envio preliminar de um conteúdo que será abordado na próxima aula. O aluno terá o primeiro contato com esse assunto, que lhe possibilita conhecer o tema que será abordado na aula. Essa atividade é chamada de Pré-aula. Com base no primeiro contato realizado ele terá espaço para analisar, discutir e sanar as suas dúvidas e sedimentar o conteúdo ampliando seu conhecimento. Ao término da Aula, o docente oferece atividades correspondentes ao tema que foi abordado para que sejam realizadas após a Aula. Essa nova atividade é chamada de Pós-aula.

Outra abordagem, foi o uso da metodologia ativa baseada em projetos, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

Segundo Ribeiro e Mizukami (2004), o PBL teve origem com o objetivo de ser uma proposta metodológica em 1969 na McMaster University, Canadá. Inicialmente pensada para o ensino de medicina, se expandiu em todo o sistema educacional, desde de universidades até escolas de ensino fundamental e médio.

A ABP possui uma abordagem mais ampla em relação ao estímulo de autonomia e no desenvolvimento de competências, habilidades acadêmicas, profissionais e comportamentais, além estimular a criação. Essa metodologia foi aplicada em grupo, com o objetivo de construir a maquete de uma treliça metálica com base nos conhecimentos construídos ao longo da disciplina. O projeto foi planejado e desenvolvido a partir de uma série de restrições para tornar o trabalho mais desafiador na busca de solucionar os problemas de cada etapa. O professor atua como mediador e facilitador, orientando e avaliando o desempenho dos grupos.

Durante o primeiro bimestre foram aplicadas as metodologias ativas de Sala de Aula Invertida e o Kahoot. Já no segundo bimestre, as metodologias utilizadas foram Sala de Aula Invertida e a ABP.

O resultado foi a construção de uma maquete pelos grupos, a partir dos conhecimentos construídos na disciplina de resistência dos materiais.







3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso de metodologias ativas como ferramentas no processo de ensinoaprendizagem em turmas de engenharia e arquitetura, demonstrou que a defasagem de aprendizagem ocorrida durante o ensino médio, pode ser atenuada com a utilização de outras metodologias em contrapartida à abordagem tradicional, propiciando ao aluno uma oportunidade de ampliar os conhecimentos aprendidos.

O enriquecimento de saberes que os alunos apresentaram ao longo da disciplina e o engajamento na aplicação das metodologias ativas, demonstrou que a inovação pedagógica aplicada, pode romper com a abordagem tradicional, possibilitando aos alunos desenvolver habilidades interpessoais, ampliar o contato com a pesquisa e solução de problemas.

A imersão dos alunos no conteúdo da disciplina através de metodologias que promovam a criatividade, desenvolvimento lógico, aplicação dos saberes préexistentes de cada indivíduo, comprovou através do engajamento e da adesão a novas metodologias, que todo aluno ainda que possua alguma defasagem pode aprender de maneira significativa o que lhe for proposto, sendo que quanto maior for o acesso a novos processos de ensino-aprendizagem maior será a alcance desses alunos.

De forma prática e objetiva, foi possível aferir, através do desempenho nas avaliações, que a média da turma teve um aumento considerável após a aplicação das metodologias ativas.

A avaliação realizada no primeiro bimestre apontou uma média geral das turmas de 4,40 pontos. Já no segundo bimestre, após a aplicação das metodologias ativas a avaliação apontou um incremento da ordem de 90,45% na média geral das turmas, a qual foi aferida em 8,38 pontos.

Esses resultados sinalizam que a aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem no curso de engenharia e arquitetura podem alcançar benefícios que até então não eram observados utilizando apenas as metodologias tradicionais e podem ser potencializadas para alcançar resultados expressivos na







transformação educacional dos alunos que ingressam na IES privada em busca de uma carreira acadêmica e profissional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como citado por (MARIA; DANTAS, [s.d.], 2014, p.47).

[...] "apesar da escassa produção em torno dos estudos sobre os saberes dos docentes engenheiros, pesquisadores consideram fundamental a pesquisa para a melhoria da qualidade do ensino nessa área, constituída para superar o modelo conservador de ensino, em descompasso com as exigências do mundo atual".

A aplicação de metodologias ativas em uma turma de engenharia e arquitetura, revelou que é possível aos alunos alcançarem novos conhecimentos de forma prática, desenvolvendo confiança em aprender.

O desenvolvimento das metodologias ativas em um ambiente controlado e seguro, com supervisão do professor orientando as atividades, aliados ao desejo de aprender, possibilitou aos alunos alcançarem melhor desempenho nas avaliações.

O uso de metodologias ativas requer planejamento e dedicação do professor, pois não é uma atividade corriqueira que pode ser levada com trivialidade.

Observar o desenvolvimento dos alunos ao longo da aplicação das metodologias, possibilitou uma reflexão e análise crítica para que ajustes fossem feitos durante o processo, adequando as etapas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Esse trabalho teve a intenção de apresentar outros caminhos de práticas pedagógicas inovadoras no campo universitário e procurou contribuir no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, que ultrapasse a insistente abordagem tradicional, dos cursos de graduação de forma ampla e destacando as áreas da engenharia e arquitetura.

REFERÊNCIAS







APARECIDA, N.; BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Active methodologies and the nurturing of students' autonomy. p. 25–40, 2011.

ARAVENA-REYES, A. A PROBLEMATIZAÇÃO COMO INVENÇÃO: FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA. p. 65–71, [s.d.].

BARDINI, V. S. DOS S.; SPALDING, M. Application of Active Teaching-Learning Methodologies: Experience in the Engineering Area. Revista de Ensino de Engenharia, v. 36, n. 1, p. 49–58, 2017.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. ESTRATÉGIAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM. 17a Ed ed. Petrópolis: [s.n.].

BRASIL, Brasília. IDEB – RESULTADOS E METAS. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em : <a href="http://ideb.inep.gov.br/resultado/res

______. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior 2017 – Divulgação dos principais resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais. DEED. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Setembro 2018.

CUNHA, F. M. Ensino De Engenharia: Abordagem Pela Complexidade. Revista de Ensino de Engenharia, v. 34, n. 1, p. 3–16, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Disponível em : https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem. Acesso em 26/11/2019.

GRAHAM, K. TechMatters: Getting into Kahoot!(s): Exploring a Game-Based Learning System to Enhance Student Learning. LOEX Quarterly 2015 42(3), 6-7. Disponível em: https://commons.emich.edu/loexquarterly/vol42/iss3/4/

MARIA, C.; DANTAS, M. DOCENTES ENGENHEIROS E SUA PREPARAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA. p. 45–52, [s.d.].

MORIN, E. et. al. Educar em la era planetária. Barcelona: Gedisa, 2003.

OLIVEIRA, V. F. DE; TOZZI, M. J.; ELARRAT, J. H. A. Desafios da educação em engenharia: formação em engenharia, internacionalização, experiências metodológicas e proposições. Brasília - DF: [s.n.].







PETRI G.; BATTISTELLA P.E.; VON WANGENHEIM C.G.; CASSETTAR F.T.; HAUCK J.C.R. Um Quiz Game para a Revisão de Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos. In: Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2016).

RIBEIRO, Luis R. de C., MIZUKAMI, M. G. N. Uma Implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Pós-Graduação em Engenharia sob a Ótica dos Alunos. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 25, p. 89-102, set. 2004.

SCHENEIDERS, Luís Antônio. O método da sala de aula invertida (flipped classroom) / Luís Antônio Schneiders – Lajeado : Ed. da Univates, 2018.







CONTABILIDADE E PEDAGOGIA: levantamento de pesquisas no portal Periódicos Capes sobre pedagogia nos cursos de ciências contábeis

EDUARDO FELICISSIMO LYRIO

Eixo Temático: Eixo 2 – Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

Os resultados dos últimos exames, tanto o de suficiência, quanto o ENADE, na área de ciências contábeis evidenciam dificuldades no aprendizado dos discentes. Assim, a presente pesquisa em andamento pretende investigar como a pedagogia é abordada nas pesquisas de ciências contábeis no Brasil disponíveis no portal Periódicos Capes. Para que o objetivo pretendido possa ser atendido foi realizado um levantamento com pesquisas disponíveis no portal Periódicos Capes. No total foram revelados 192 textos, entretanto após a análise prévia dos estudos verificou-se que apenas 22 textos abordavam de certa forma o tema escolhido. Foi utilizado o acesso CAFe para a busca dos textos e utilizada a ferramenta "Meu Espaço" para salvamento e exportação dos dados. A análise preliminar dos dados, do âmbito pedagógico, evidenciou que: a didática do docente; os recursos tecnológicos; as interações entre docente e discente; as aplicações práticas do saber contábil nas disciplinas são fatores estimulantes na aprendizagem e formação dos discentes.

Palavras-chave: Contabilidade. Pedagogia. Pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa, que se encontra em andamento, visa investigar como a pedagogia é abordada nas pesquisas de ciências contábeis no Brasil. E assim, pretende levantar quais são os principais instrumentos pedagógicos utilizados nestas pesquisas, além de verificar como este tema é abordado neste curso. A ideia para a pesquisa surgiu ao longo das aulas do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

No Brasil, o curso de graduação em ciências contábeis ocupa a quarta colocação em número de matrículas no país com o total de 359.840 em 2018, para fins de comparação, em 2009 também ocupava a quarta colocação, entretanto eram







235.866 matrículas, isto representa um aumento de 52,56% ao longo de dez anos. Através dos números percebe-se a relevância do curso no país, ficando atrás apenas para os cursos de Direito (1º), Pedagogia (2º) e Administração (3º) em 2018 e dos cursos de Administração (1º), Direito (2º) e Pedagogia (3º) em 2009 (INEP, 2019a).

Uma vez apresentada a participação do referido curso no país, se faz necessário evidenciar que a Contabilidade é uma ciência social aplicada, e que esta ciência tem como objetivo informar aos diferentes tipos de usuários das informações financeiras para que estes possam, dentre outras possibilidades, tomar decisões. Para que as demonstrações financeiras possam ser elaboradas, precisa-se observar diversas Leis, normas, instruções e práticas. Tais demonstrações financeiras refletem o patrimônio das entidades, que é o objeto de estudo da 'ciência contabilidade'. (SZUSTER *et al.*, 2008).

Com essa necessidade de atender os mais variados tipos de usuários da informação é importante que o profissional contábil tenha uma formação plural e ao mesmo tempo técnica. Assim, atualmente há diversas áreas de atuação para o profissional de Contabilidade, como por exemplo, contador de empresa privada, analista contábil, contador público, gestor, docente, auditor, perito e etc. Devido a esta diversidade, o curso de graduação em ciências contábeis visa fornecer o conhecimento mínimo em outras áreas do conhecimento, destacando-se direito e tecnologia da informação, para que o bacharel seja capaz de atuar de forma ética e segura.

A área Tecnologia da Informação (TI) está cada vez mais presente na rotina do profissional contábil, onde muitas oportunidades surgem em função desta, sendo preferível, em alguns casos, ter o conhecimento em TI do que o contábil. Santos *et al.* (2014) corroboram com esta vertente, tanto do ponto das novas ferramentas de gestão, como das habilidades de TI, sendo esta uma vantagem competitiva para as empresas, no âmbito de recursos humanos.

Por se tratar de uma ciência social aplicada, o conhecimento de áreas como a filosofia, sociologia, economia e política também são relevantes para a formação







deste bacharel. Esses conhecimentos interdisciplinares podem auxiliar o desenvolvimento das disciplinas técnicas de contabilidade.

Em relação às diretrizes curriculares para os cursos de graduação em ciências contábeis, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES) nº 10, de 16 de dezembro de 2004, destaca as competências e habilidades mínimas para a formação do bacharel, em seu artigo 4º, que versa, dentre outras especificidades, a visão interdisciplinar, elaboração pareceres, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania (BRASIL, 2004).

Não há um currículo unificado para o curso de graduação em ciências contábeis no Brasil. Há algumas propostas oriundas de fundações e conselhos da classe contábil, como a proposta do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e da Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC), no âmbito nacional e, da proposta da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) e da *International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR) (FBC, 2017; UNCTAD, 2011). Em ambas propostas pode-se perceber o destaque para disciplinas que versam sobre TI.

Em consulta às duas propostas mencionadas pode-se verificar pouca, ou quase nenhuma, ênfase para práticas pedagógicas ou para a formação de futuros docentes nas matrizes curriculares. Cabendo aqui uma pergunta: O docente de contabilidade não é um profissional contábil?

Por mais alarmante que o questionamento pode parecer, não há regulação ou exigência alguma para o docente de contabilidade. A Norma Brasileira de Contabilidade Profissional Geral nº 12 (NBC PG 12 R2) apenas aborda o Programa de Educação Profissional Continuada (PEPC), principalmente para os profissionais que atuam em grandes empresas, empresas de capital abertos e outras atribuições, mas nada exige ou especifica sobre o docente (CFC, 2017).

Alguns estudos apresentam a baixa ênfase de componentes pedagógicos nos cursos de pós-graduação em ciências contábeis, cursos estes que formam docentes em sua maioria, e maior destaque para formação de pesquisadores. E até







mesmo o tema educação ou pedagogia pouco é pesquisado nesta área. (NGANGA et al., 2016; MIRANDA et al., 2013).

Com a percepção de que as diretrizes curriculares nos cursos superiores de ciências contábeis estão relacionadas diretamente com o intuito mercadológico e não da formação de docentes, a presente pesquisa em andamento partiu desta contextualização para a definição do objetivo de pesquisa.

Paulo Freire relata em seus estudos a importância de uma educação libertadora e global do ser humano. Uma educação multidisciplinar, interconectada com outras ciências para uma compreensão dinâmica e atualizada do contexto histórico, social e político em questão. Para que isso funcione, a participação da sociedade se faz necessária, ou seja, "[...] a integração e envolvimento dos profissionais da universidade com outros segmentos da população trabalhadora" (FREIRE, p.46, 1980).

Tendo em vista que na formação do bacharel é relevante a concepção do saber universitário na construção do conhecimento, principalmente da pesquisa e da extensão, Godoy (2018) discorre sobre a importância da função social e pedagógica da universidade, e, logicamente, o Curso de Ciências Contábeis também irá se encaixar nesse quesito, pois essa interação de pesquisa, saber e extensão estão intrinsecamente ligados e podem representar fator preponderante de melhorias na sociedade.

Em relação à extensão universitária:

A Extensão Universitária deve constituir-se num processo efetivo de socialização do saber produzido, pensado e transmitido pela Universidade, deixando de figurar como tarefa periférica; o ensino e a pesquisa integramse ao conjunto de serviços prestados à comunidade. Inclusive, incentivar. [...] Sabe-se de experiências muito felizes que tiveram efeito na área da saúde, na chamada Medicina Comunitária, onde a interação e a integração de profissionais universitários: médicos, sociólogos, contabilistas, educadores, psicólogos, assistentes sociais - com a própria comunidade obtiveram resultados bem próximos ao projetado. (GODOY, 2018, p. 8).

Esta interação entre ensino, extensão e pesquisa é vital para o desenvolvimento, não só do bacharel, mas sim do ser humano.







Outro meio de se verificar a possível carência pedagógica nesta área são os exames nacionais e há dois em específico para a área de ciências contábeis, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Exame de Suficiência, de responsabilidade do CFC.

Os recentes resultados em ambos exames apresentam a dificuldade durante a formação dos bacharéis. No último exame de suficiência realizado no primeiro semestre de 2019, considerando o resultado geral no país, apenas 34,93% dos candidatos foram aprovados, logo, 65,07% dos alunos que prestaram o exame foram reprovados (CFC, 2019).

Souza, Cruz e Lyrio (2017) verificaram que com o retorno da aplicação do exame de suficiência (CFC) em 2011 pode ser este um dos fatores que contribuíram para a melhora no desempenho dos alunos no ENADE, entretanto esta melhora está longe de ser a ideal, pois os resultados do ENADE não são melhores.

No último ENADE da área realizado em 2018, a média foi de 41,3 em Formação geral, 35,6 Componente específico, e 37,1 como nota geral, para fins de referência a escala (nota) máxima é 100. (INEP, 2019b).

Conforme apresentado nesta seção há desafios pedagógicos na área de ciências contábeis, e assim, esta pesquisa tem como objetivo investigar como a pedagogia é abordada nas pesquisas de ciências contábeis no Brasil disponíveis no portal Periódicos Capes. Pretende-se também levantar quais são os principais instrumentos pedagógicos evidenciados nas pesquisas de ciências contábeis no Brasil disponíveis no portal Periódicos Capes.

A justificativa e a relevância para o estudo podem ser verificadas nas poucas pesquisas sobre educação e pedagogia na área de ciências contábeis e os baixos desempenhos nos exames de desempenho (ENADE) e de suficiência (CFC).

O estudo também pretende contribuir para o debate científico nas questões de formação do bacharel em ciências contábeis e de seu papel e responsabilidade na sociedade brasileira.

Na próxima seção serão apresentados os procedimentos metodológicos.







2. METODOLOGIA

Para que o objetivo da proposta de pesquisa possa ser alcançado, realizou-se levantamento de estudos no portal Periódicos Capes, sendo esta uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2002, p. 45) permite "[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". Quanto à abordagem e às análises, a pesquisa pode ser classificada como qualitativa.

Utilizou-se do acesso CAFe, que permite encontrar e acessar textos com o vínculo da IES, e também foi utilizada a ferramenta "Meu Espaço", no próprio portal Periódicos Capes, para salvamento e exportação dos dados apurados. Os dados foram coletados nos meses de setembro, outubro e novembro de 2019.

Com o levantamento realizado, foram encontrados 192 textos através dos descritores "contabilidade" e "pedagogia", sendo que destes 192, 176 se tratavam de textos completos. Após análise dos títulos e resumos dos 176 textos, verificou-se que apenas 22 estão em correlacionados com o objetivo aqui proposto.

Como a busca realizada está salva na ferramenta "Meu Espaço" tanto a busca por novos textos quanto as análises poderão continuar até a finalização do estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os critérios evidenciados na seção 2.Metodologia, as análises realizadas nos 22 textos selecionados. Os textos eliminados em nada tinha de correlação com o intuito da pesquisa, sendo, inclusive, de outras áreas, como saúde, engenharia, direito, entre outros. Optou-se assim, apenas para os estudos que versavam sobre contabilidade no âmbito da pedagogia e educação.

Os 22 textos foram analisados através do título, palavras-chave e resumo. Conforme o andamento da pesquisa, serão complementados com a análise integral de todos os textos selecionados. Para esta proposta serão apresentados os principais resultados revelados através das análises dos resumos dos 22 textos a seguir:







- Uso de recursos tecnológico para fins didáticos;
- A reificação do currículo por competências e alongado pelo exame de suficiência não contribuem para a formação plena do profissional e impõe limites ao desenvolvimento da ciência contábil;
 - Motivação / Desmotivação dos docentes;
 - Interação de docentes e discentes;
- Debates e discussões nas disciplinas como forma de incentivar a curiosidade:
 - Relevância de outras áreas na formação dos bacharéis;
 - Utilização de laboratório para aplicação prática do saber contábil;
 - Realização de Pesquisas e Seminários sobre temas específicos;
 - Disciplinas com mais apelo prático recebem maior atenção dos discentes;
- Didática do docente como uma das principais qualidades do ponto de vista dos discentes.

Conforme apresentado, os resultados preliminares evidenciam que a atenção despendida pelo docente, tanto aos seus instrumentos pedagógicos quanto à forma como interage com os discentes pode representar melhores resultados na formação dos bacharéis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de pesquisa aqui revelada ainda é um estudo em andamento e com isso está sujeita à sugestões, alterações, correções e aprofundamentos. Em nenhum momento se propôs esgotar o assunto, e tampouco inferir os resultados preliminares como definitivos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.







BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **Relatórios Estatísticos Exame de Suficiência I 2019.** Disponível em: < https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Relat%C3%B3rios-Estat%C3%ADsticos-Edicao-I.2019.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **Norma Brasileira de Contabilidade Profissional Geral 12 (NBC PG 12 R2) 2017**. Disponível em: < https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2016/12/NBCPG12R2.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

FBC. Fundação Brasileira de Contabilidade. Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis: Uma proposta da Fundação Brasileira de Contabilidade. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2017. Disponível em: http://www.fbc.org.br/wp-content/uploads/2017/12/LivroMatrizCurricularparaCursosdeCienciasContabeis.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

GIL. Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Juliano Bernardino de. A Função Social da Universidade em Paulo Freire. In: Anais do I Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária. Disponível em: https://even3.blob.core.windows.net/anais/80703.pdf. Acesso em 27.nov.2019

INEP. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/a presentacao_censo_superior2018.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresentação Coletiva Resultados do ENADE 2018.** Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/apresentacao/2019/apresenta cao_coletiva_resultados_enade.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019b.

LACERDA, Gustavo Biscaia. Augusto Comte e o "Positivismo" redescobertos. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009.

MIRANDA, Gilberto José et al. A pesquisa em educação contábil: produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 61, p. 75-88, 2013.







NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento et al. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 14, n. 1, p. 83-99, 2016.

SANTOS, Djalmir Gomes dos; ARAÚJO, Valdineide dos Santos; CAVALCANTE, Paulo Roberto Nóbrega; BARBOSA, Edmery Tavares. Formação Acadêmica em Ciências Contábeis e sua Relação com o Mercado de Trabalho: a percepção dos alunos de Ciências Contábeis de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Disponível em:

https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos142014/412.pdf. Acesso em 25.nov.2019.

SILVA, Adolfo Henrique Coutinho. **Escolha de práticas contábeis no Brasil: uma análise sob a ótica da hipótese dos covenants contratuais**. 2008. 159 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Maurício Corrêa da; SILVA, José Dionísio Gomes da; SOUZA, Fábia Jaiany Viana de; BORGES, Erivan Ferreira; ARAUJO, Aneide Oliveira. Nova Contabilidade Pública e o Controle Social: Análises das Contribuições das Teorias Normativa e Positiva. **Governet**. Boletim de Orçamento e Finanças - ISSN 1809-6670 – n. 124 – Ago. 2015, p. 724–735.

SILVA, Rodrigo Antonio Chaves da. **Filosofia da Contabilidade**. 2007. Disponível em: https://www.gestiopolis.com/filosofia-da-contabilidade/. Acesso em: 30 ago. 2018.

SOUZA, Paulo Vitor Souza de; CRUZ, Uniran Lemos da; LYRIO, Eduardo Felicíssimo. A Relação do Exame de Suficiência Contábil com o Desempenho Discente e a Qualidade dos Cursos Superiores em Ciências Contábeis do Brasil. **REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL**-Universidade Federal do Rio Grande do Norte-ISSN 2176-9036, v. 9, n. 2, p. 179-199, 2017.

SZUSTER, Natan et al. **Contabilidade Geral: introdução à contabilidade societária**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNCTAD. UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT. **Model Accounting Curriculum (Revised)**, 2011. Disponível em: https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/diaemisc2011d1_en.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.







A Pedagogia e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: múltiplas relações de (co)(re)existências

FABIANA CABRERA SILVA SANTOS

Eixo Temático: Eixo 2 – Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

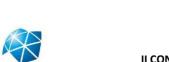
O presente artigo comunica o resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como as três universidades públicas paulistas abordam o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) dos cursos de Pedagogia e seus Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI). O percurso metodológico foi orientado pelo materialismo dialético cuja contribuição principal para este estudo foi a captura da historicidade do fenômeno pesquisado atentando para suas contradições e dinamicidade. Nesta direção, a pesquisa documental foi vital como método de coleta de dados e, acompanhada, da análise de conteúdo, conforme Bardin (2009) originou as categorias de análise: compromisso com a educação pública; função e identidade da universidade: produção/disseminação/divulgação do conhecimento: eixo para a organização curricular. Tais categorias foram analisadas à luz das contribuições teóricas de Cunha, L.A.(1986, 1988, 1989), Libâneo e Pimenta (2011), Pimenta e Anastasiou (2014), Santos (2005, 2018), Chauí (2018) e Franco (2012). Os conteúdos revelam que a indissociabilidade entres as funções da Universidade explicitam sua contradição identitária. A Pedagogia, ainda tomada, como um curso de formação técnica, valoriza o ensino, como o único saber necessário à prática docente, em detrimento da pesquisa e extensão, trazendo uma ideia reducionista do curso. Igualmente, é possível depreender dos dados que a Universidade está pressionada entre os objetivos sociais que lhes são próprios e os mercantis impostos pelo movimento do capital. Por fim, é possível afirmar que a coexistência das três funções ensino, pesquisa e extensão não garante a sua indissociabilidade.

Palavras-chave: Ensino, pesquisa e extensão. Formação de professores. Universidade.

1. INTRODUÇÃO

O desafio de esboçar os cenários do curso de Pedagogia nas Universidades sugere uma tarefa complexa e emblemática. A compreensão desses cenários revela contornos definidos e ao mesmo tempo, imprecisos; linhas de continuidade e de ruptura; matizes de tradição e inovação. Tal composição, lança mirada sobre as funções – ensino, pesquisa e extensão - da Universidade e sua compreensão no Curso em questão, ao mesmo tempo, provoca a emergência de conceitos e ações.

Inspirada nessa moldura, abre vias instigantes para esta pesquisa que apresenta como proposta discutir as concepções da tríade ensino, pesquisa e







extensão nos documentos institucionais-pedagógicos (Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI e Projeto Político-Pedagógico de Curso – PPPC) da Universidades de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP) como via de possibilidade(s) à construção de novos cenários para a formação de professores no contexto brasileiro.

É, pois, no contexto da educação superior, especialmente no Curso de Pedagogia presencial, que o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão impulsionaram essa pesquisa documental. Afinal, o ensino, a pesquisa e a extensão são mesmo indissociáveis na Universidade? Será que as universidades estaduais paulistas que oferecem o Curso de Pedagogia compreendem e abordam estas três atividades no mesmo nível de importância? De que maneira tal compreensão influencia na organização curricular do curso e na formação do pedagogo?

Na inspiração de autores como Luiz Antônio Cunha (1986, 1988, 1989) que, a partir da composição de uma trilogia, sistematiza e relata o processo histórico da constituição da Universidade em seus princípios administrativos e pedagógicos. É nas contribuições teóricas ainda desse autor que a gênese da tríplice que identifica a Universidade é discutida, apresentando seus contornos políticos, econômicos e sociais. Nessa direção, Santos (1989, 2000, 2005, 2018) problematiza as crises da universidade contemporânea, principalmente a universidade pública, apresentando caminhos para uma reforma que dialoga com a formação emancipatória. Ainda sobre as crises desse nível de ensino, Chauí (2003) questiona a universidade da lógica de organização social para demonstrar os possíveis problemas que a universidade, nessa dinâmica mercantil, enfrenta. Consequentemente, a influência desse contexto no sentido que o ensino, a pesquisa e a extensão assumem nas práticas da formação universitária.

Tratando-se de compreender esse panorama da educação superior brasileira no curso de Pedagogia autoras como Franco (2008, 2012) e Pimenta (2011, 2012) analisam criticamente esta formação. A primeira autora se ocupa de discutir as questões relacionadas a formação de professores e pedagogos norteada por uma







ciência, buscando, dessa maneira romper com a ideia de formação de professores reduzida à aprendizagem de técnicas de ensino e métodos. E, a segunda, estuda a Pedagogia, questionando a identidade do curso e formação dos pedagogos. Em outros termos, as autoras discutem uma formação voltada à práxis transformadora (VÁZQUES, 1977). E, nesse sentido, a pesquisa ocupando o eixo predominante dessa formação a partir da ciência da educação, estuda, compreende, transforma e orienta a prática pedagógica do professor.

Nesse contexto instigante, novas agendas são apresentadas para refletir sobre o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A análise dos documentos, em tela, revela que a coexistência dessas três funções não garante a indissociabilidade quando a ideia de universidade enquanto *lócus* de produção de conhecimento, em diálogo com outros conhecimentos, expressa uma relação de mão única entre universidade e sociedade, a partir dos processos de ensino como transmissível, da pesquisa como divulgação (para) e a extensão como aplicação de teoria.

O curso de Pedagogia compreendido nos documentos como um curso de formação técnica, ou ainda, uma ciência aplicada que valoriza apenas o ensino, como o único saber necessário à prática docente, reduzindo, dessa forma, o campo de atuação do professor aos espaços formais de educação. As demais funções tais como, pesquisa e extensão, perdem espaço no curso uma vez, que a educação não produz ciências de aplicação imediata.

Posto desta maneira, é preciso aproximar o diálogo entre a tríade que qualifica a função da Universidade com a formação do profissional da educação no sentido de (re)pensar a Pedagogia enquanto racionalidade prática, reflexiva, formativa e emancipatória, superando seu reducionismo à racionalidade técnica.

2. METODOLOGIA

É nessa dinâmica que as pesquisas em educação, entendida como atividade complexa, processo de formação de sujeito em um grupo social, prática social e humana e histórica, encontram caminho fértil na pesquisa qualitativa. E, por ser humana imprime subjetividade, pressupõe intencionalidade, desta forma, deve ser







olhada de forma multidimensional, considerada em seu contexto, temporal e espacial, e a partir de suas relações e contradições e com diferentes aspectos e dimensões da sociedade.

A partir desse entendimento, as Instituições de Educação Superior públicas estaduais paulistanas compõem o *campo* dessa pesquisa que é, segundo Minayo (2009, p. 62) "[...] o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação." Este recorte espacial compreende: a Universidade de São Paulo (USP) – Campi: São Paulo e Ribeirão Preto, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campi: Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Cabe ressaltar que o foco desta pesquisa está apenas no curso de Pedagogia, por isso, a escolha apenas dos *campi* que oferecem o Curso nestas Universidades. Os motivos que impulsionaram a construção do campo da pesquisa estão na relevância social e acadêmica para a região e para o país dessas três Instituições de Educação Superior financiadas pelo estado de São Paulo, colocando-as entre as melhores universidades da América Latina.

Após a delimitação do campo da pesquisa, o movimento seguinte foi, com o apoio dos recursos tecnológicos, coletar em portais institucionais eletrônicos destas Universidades os dados que comporiam o *corpus* de análise do trabalho, a saber: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPPC) uma vez que permitem analisar como a tríade ensino, pesquisa e extensão é contemplada como matriz conceitual e operacional no currículo oficial do curso de Pedagogia destas Universidades. O principal fator que motivou a escolha desses documentos está em compreendê-los como documentos que expressam as intencionalidades de uma Instituição educacional. Pois, de acordo com Veiga (2004, p. 14), o projeto "é uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente". Ao concebermos a Universidade como uma instituição social, justifica-se, dessa forma também, a partir das contribuições de Veiga (2004) a presença da dimensão política desse documento quando assume seu compromisso diante dos interesses sociais. Outro elemento importante a ser problematizado, tendo







em vista a definição de projeto aqui defendida, é a questão do coletivo. Uma vez que a Universidade assume, via projetos e planos, seu compromisso social com a sociedade para que ele tenha sentido para os seus interessados, é preciso compreender em sua construção a efetiva participação de seus interessados. Em outras palavras, como o ensino, a pesquisa e a extensão, coexistem de maneira indissociável, no curso de Pedagogia para cumprir com seu papel social.

A escolha pelo curso de Pedagogia está em contribuir com as discussões no campo educacional sobre a superação da formação técnica instrumental que ocupou, ao longo do histórico do curso, centralidade dos currículos de formação de professores. Veiga (2004) nos ajuda a reforçar a importância deste estudo no curso supracitado ao colocar que o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ocupa, em paralelo com outros três princípios – interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade - lugar privilegiado para a superação da organização curricular disciplinar. É inquietada por essas constatações da autora que se justifica a opção pelo curso de Pedagogia – além da proximidade da pesquisadora com essa ciência da educação.

Isto posto, a escolha pela pesquisa documental está em compreender que o documento "permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (CELLARD, 2008, p. 295)." Para o autor ainda, a pesquisa documental está em atentar-se aos "[...] conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seus sentidos, segundo o contexto preciso que eles são empregados (p. 303)." É, pois, a leitura cuidadosa, atenta, a atitude interpretativa e a vigilância crítica de Bardin (2009) que o *corpus* documental foi analisado a fim de contemplar os objetivos pretendidos no estudo.

Os desdobramentos desta leitura cuidadosa foram orientados pelas seguintes categorias analíticas: ensino, pesquisa e extensão – que permitiram a construção da grelha de conteúdos (BARDIN, 2009) como sistematiza o quadro abaixo:

	Catego	rias empíricas	
Subcategorias	Ensino	Pesquisa	Extensão







Concepção de ensino e docência	Concepção de pesquisa	Concepção de extensão
Formação profissional e continuada	Iniciação científica, TCC, Grupo de pesquisa, Publicação e Visibilidade	Cidadania
	Inovação/Pesquisa Aplicada/ Produtividade Perfil do pesquisador e identidade docente	Visibilidade

(Fonte: pesquisadora)

A análise do *corpus documental* mostrou a recorrência de determinadas ideias/palavras/termos que possibilitaram agrupá-las dada sua frequência ao analisar as categorias empíricas ensino, pesquisa e extensão como: (a) compromisso com a educação púbica, (b) função e identidade da universidade, (c) produção/disseminação/divulgação do conhecimento, (d) eixo para a organização curricular.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para além de um preceito constitucional, a compreensão do princípio que aproxima essas três funções na Universidade perpassa por uma reflexão sobre organização do trabalho pedagógico, a formação e identidade do pedagogo bem como relacionada às funções e à razão de ser dessas Instituições de Educação Superior estaduais paulistas.

No que diz respeito a essa acepção no curso de Pedagogia, o ensino ao apresentar-se como formação profissional e continuada, eixo formativo e compromisso político na formação dos pedagogos já exprime um dos compromissos sociais da Universidade com a formação de recursos humanos qualificados. Sobre a pesquisa, a análise de conteúdos aponta como àquela que, articulada com o ensino, possibilita a formação de professores que ultrapassa o desenvolvimento de técnicas, com vistas à produção e disseminação do conhecimento que contribua para uma práxis reflexiva, nesse sentido, oferecer um sentido novo à prática pedagógica. E a extensão que propõe o movimento entre as funções anteriores ao buscar a concretização da ideia de Universidade enquanto instituição social, ou seja, parte dessa sociedade. E, ao mesmo tempo, conceber a sociedade como produtora de conhecimento.







Ainda que os documentos expressem a importância da indissociabilidade entre as três funções supracitadas, é possível observar que faltam práticas efetivas, concretas e declaradas que justifiquem a existência articulada dessas três atividades e que apresentem impactos acerca dessa relação.

A concepção de pesquisa no curso de Pedagogia como vitrine para os estudantes. A mesma lógica é aplicada para a extensão que é compreendida, nesse cenário de análise, como espaço próspero para a divulgação, disseminação e difusão dos conhecimentos universitários que a sociedade não tem acesso. Sobre o ensino, as subcategorias que emergiram das categorias empíricas revelam que o curso de Pedagogia ainda como um curso que se destina ao ensinamento de técnicas e metodologias de ensino permitem afirmar que também dialoga com essa ideia de passividade presente nas ações que qualificam a função da Universidade.

A origem da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como um princípio obrigatório às universidades, decorre da necessidade de estreitar as relações entre a Universidade e a sociedade, sendo: o ensino responsável pela socialização, transmissão do conhecimento construído historicamente, produção do conhecimento, a pesquisa como meio para atender às demandas sociais e contribuir para o progresso da ciência e tecnologia e a extensão como uma função mediadora, aquela que se apresenta como elo articulador entre as duas funções anteriores.

Dessa perspectiva, os documentos analisados nesta pesquisa apontam que o princípio da indissociabilidade propõe (re)pensar uma nova organização curricular que ultrapasse a ideia de instituição por excelência de produção de conhecimento científico, mas que busque aproximar-se das demandas sociais, por conseguinte, seja um conhecimento socialmente relevante.

É notório nessas IES, em especial no curso de Pedagogia, o compromisso com a educação pública. Partindo do pressuposto que a educação é uma atividade complexa, nesse sentido, a presença da inter/transdisciplinaridade torna-se fundamental para compreensão dos processos educativos. Isso, por conseguinte, sugere às IES repensar a organização curricular que dê conta de compreender os múltiplos fatores que inferem, por isso, precisam ser compreendidos nos currículos do curso de formação de professores. Do que foi visto, essa visão curricular coloca







em xeque a organização curricular disciplinar que impede – ao fragmentar, compartimentar as disciplinas tratadas isoladamente - a compreensão da totalidade que compõe o fenômeno educativo.

Pensar a identidade do pedagogo transversalizada pela pesquisa e extensão é apontar caminhos para refletir sobre a formação desse profissional da educação para além da docência. Porém, essa ideia de reduzir a formação do pedagogo à docência é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia.

Diante desse repertório, podemos afirmar que a extensão assumiria o papel de resgatar esse prestígio social do professor, apontado por Franco (2008), ao possibilitar a aproximação entre universidade e sociedade, reafirmando a importância dos professores bem como a sua contribuição para a formação da humanidade.

Ademais, discutir a identidade do pedagogo, em formação, pautada na associação entre ensino, pesquisa e extensão torna-se relevante uma vez que possibilita ao profissional da educação compreender a complexidade do fenômeno educativo que excede o âmbito escolar formal. Nessa perspectiva, a Pedagogia, como teoria e prática da educação, a partir do ensino, pesquisa e extensão, aponta caminhos que compreendem a relação entre a teoria e a prática, logo, a construção da identidade profissional pedagogo.

O compromisso com a escola pública como missão das IES em pauta, a partir dos conteúdos apresentados em seus documentos pedagógicos-institucionais, é compreendido como aquele que coloca a Universidade como produtora, portanto, detentora do conhecimento necessário para a transformação do mundo. Isso é notório quando encontramos nos documentos os seguintes termos: "intervenção junto à rede pública de ensino", "realiza ações didático-pedagógicas com docentes da rede pública de ensino", compreendendo, nesse caso, a escola como espaço para a aplicação de conteúdos; "oferecer essa formação", é estender, dar, de maneira passiva aos sujeitos que serão contemplados com essas ações; "abrir um campo para práticas inovadoras de prestação de serviço". Tais termos confirmam, as contradições que vive a universidade no que tange às suas funções e compromissos, resultante de políticas também contraditórias de desenvolvimento da Universidade. Em função







disso, a dimensão utilitária, produtivista prevalece sobre a dimensão, de fato, social, comprometida com transformação da escola pública, no caso do curso de Pedagogia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos revela que o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão explicita a contradição, entre os objetivos sociais e mercantis, que vive a Universidade atualmente. É nessa via reflexiva que os dados permitem afirmar que a Universidade, por ser uma instituição social, vive os dilemas da sociedade colocando em xeque sua própria identidade: assumir, de maneira passiva, as demandas da realidade social ou resistir, para transformar, essa realidade. É nesse movimento de buscar respostas a essa indagação que as três funções que definem a Universidade podem apontar caminhos para resgatar a identidade e função dessas IES. Pois, elas demandam (re)colocar, conceitualmente e operacionalmente, essas finalidades que aproximam, de fato, a universidade da sociedade enquanto instituições sociais que se complementem na produção do conhecimento.

Ainda sobre sua identidade, as análises da pesquisa possibilitam afirmar que a coexistência dessas três funções não garante a indissociabilidade. Isso é possível afirmar quando pensamos, por exemplo, o movimento de (re)organização curricular numa perspectiva inter/transdisciplinar, mediada pelo preceito constitucional, que compreende construção coletiva, atitude curiosa, em contrapartida, a Universidade assumindo o papel de legitimadora do conhecimento validado quando atribuiu às suas finalidades o papel de divulgar, disseminar e difundir o conhecimento universitário. Nesse contexto, a ideia de universidade enquanto *lócus* de conhecimento, em diálogo com outros conhecimentos, expressa uma relação de mão única entre universidade e sociedade, a partir dos processos de ensino (transmissível), da pesquisa (como divulgação para) e a extensão (aplicação de teoria). Dessa forma, a universidade seduzida pelo reconhecimento, prioritariamente, internacional, pratica a meritocracia, ao selecionar alguns para participar, como produtores ou coprodutores, desse conhecimento.

Dada a especificidade do curso de Pedagogia que compreende uma ação complexa, contextualizada, é possível assegurar que o princípio constitucional nessas







IES públicas estaduais paulistas que apresentam em seu catálogo de oferecimento de cursos, a Pedagogia – presencial – apresenta uma nova dinâmica à organização curricular dos cursos. Considerando que um dos objetivos do Curso é formar profissionais críticos, capazes de compreender a realidade, para transformá-la, esse princípio interfere diretamente na concepção de currículo. E, os dados analisados apontam para a necessidade de romper, nos currículos, com as fronteiras epistemológicas, reconhecendo, valorizando e considerando outros saberes e conhecimentos necessários à prática pedagógica do professor. Essa ideia transcende a organização disciplinar, portanto, fragmentada dos conteúdos uma vez que almeja que o professor em formação compreenda o processo educativo em sua totalidade.

É a partir dessa discussão sobre a organização curricular ancorada no tripé entre ensino, pesquisa e extensão que os documentos analisados nesse estudo permitem pensar também no resgate do prestígio social do professor e do pedagogo. Pois, partindo do pressuposto que o curso de Pedagogia se constitui, ao longo de sua história, como um curso de formação técnica, ou ainda, uma ciência aplicada, temse, nesse contexto, a valorização apenas do ensino, como o único saber necessário à prática docente. As demais funções que perpassam as finalidades de sua missão, tais como, pesquisa e extensão, perdem espaço no curso uma vez, que a educação não produz ciências de aplicação imediata. É diante desse cenário que é possível afirmar que o ensino, mediado pela pesquisa e extensão é um movimento importante para pensar na construção da identidade docente quando ultrapassa essa ideia reducionista do curso ao (re)colocar-se como uma ciência da educação que produz conhecimento. Nesse sentido, o curso, ao reconhecer a Pedagogia como ciência prática da e para a práxis educativa com vistas à emancipação e transformação da realidade (PIMENTA, 2011).

Ao compreender a importância ressaltada nessa pesquisa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia, como indicado anteriormente, a construção da identidade docente atrelada ao compromisso social com a educação pública está presente nos documentos em tela. Porém, é preciso considerar que as IES contempladas para a construção do campo de pesquisa do trabalho reduzem a atuação profissional do pedagogo aos espaços







formais de educação quando apontam o seu compromisso apenas com a escola pública. Ampliando essa discussão, seria o princípio constitucional um novo sentido para pensar a formação do pedagogo, além da educação formal. Não no sentido da formação dualista entre esses dois espaços, mas no sentido de compreendê-los enquanto espaços educativos complementares que possibilitam a formação para o exercício da cidadania, a partir do ensino, pesquisa e extensão indissociáveis na compreensão da realidade educacional. Dessa forma, contribuindo para a construção da identidade docente e seu processo de profissionalização.

REFERÊNCIAS

REFERENCIAS
BARDIN, L. Análise de Conteúdo . Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
CELLARD, André. Análise documental. In: et al. A pesquisa qualitativa : enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristiana Nasser. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro, n.24, p. 5-16, 2003.Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> Acesso em 12 out. 2018.
CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã : o ensino superior, da colônia à Era Vargas. 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.
A universidade reformada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
A universidade crítica: o ensino superior na República Populista. 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e prática docente . 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. Educação em Foco (Belo Horizonte. 1996), v. il, p. 38-55, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 5, n. 1, p. 9-22, mar. 2009. ISSN 1984-7114. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802/654. Acesso em: 13 out. 2018.







PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camrgos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

•
SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução a uma ciência pós-moderna . Rio de Janeiro: Graal, 1989.
Pela mão de Alice: o social na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
Um discurso sobre as ciências . 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
/ÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis . 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.
/EIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação básica : Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.







FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: a docência universitária em análise

GEAN BREDA QUEIROS

Eixo Temático: Eixo 2 – Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico.

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação que analisa que concepções professores de bacharelados e licenciaturas apresentam com relação a sua formação didático-pedagógica e à docência universitária. Especificamente, visa: pesquisar sobre a Pedagogia Universitária e processos formativos para docentes que atuam no ensino superior em cursos bacharelados e licenciaturas, considerando as recentes pesquisas sobre o tema; analisar que concepções professores universitários possuem quanto a sua atuação na docência no ensino superior e o que pensam sobre questões relacionadas à sua formação didático-pedagógica; indicar possibilidades de ações de formação didático-pedagógica para docentes universitários, considerando a ação e práticas formativas voltadas para a docência universitária; propor dispositivos para mobilizar o processo de formação didático-pedagógica de docentes universitários. O referencial teórico pauta-se na discussão de estudos recentes sobre a formação de professores no ensino superior, didática e pedagogia universitária. O trabalho encontra-se em andamento e caracteriza-se como um estudo de caso único de caráter qualitativo, descritivo e exploratório.

Palavras-chave: Formação de professores. Didática no ensino superior. Pedagogia Universitária.

1. INTRODUÇÃO

Como se forma um professor universitário? A formação de professores universitários é um assunto que tem assumido espaço relevante nas pesquisas sobre formação de professores. Mudanças educacionais ao longo do século XX levaram a necessidade de repensar os aspectos formativos dos professores (FRAGELLI; CARRASCO; AZEVEDO, 2014, p. 1).

Gonçalves e Peres (2002, p. 1) apresentam que historicamente a formação do professor universitário se dava por meio do autodidatismo, não havendo cursos e nem instituições formadoras de professores nesse contexto.







Essas questões nos provocam a refletir sobre o papel da formação pedagógica na formação de um docente que atua no ensino superior. De fato, assumimos com essas inquietações a necessidade de reforçar que esse profissional tenha uma formação sólida para atuar com os dilemas da prática pedagógica no ensino superior. Reconhecemos como Veiga (2006, p. 87) a importância do processo formativo para a docência universitária, situando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Na perspectiva que argumentam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 88-89), compreendemos que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informa, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. [...].

Assim, a docência universitária se caracteriza pelo processo de ensino e aprendizagem de conteúdos voltados à formação humana e de profissionais para o mercado de trabalho, onde o conhecimento técnico e a experiência do professor somam atributos que, a princípio, o habilita para a prática docente, como também a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Mas, de acordo com a legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN N. 9.394/96 (BRASIL, 1996), o artigo 66 informa que, para atuar como professor universitário, este deve possuir cursos em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, como também menciona o notório saber quando reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, suprindo a exigência do título acadêmico. Destaca-se aqui a análise de Coimbra e Felício (2015, p. 33) ao afirmarem que o referido artigo delimita o perfil de docente universitário, ou seja, prioritariamente com Mestrado e Doutorado. O termo prioritariamente não é uma exigência obrigatória, mas sabemos que tem sido exigido um percentual mínimo, nas







avaliações dos cursos de graduação, realizadas pelo Ministério da Educação (MEC)¹. Entretanto, a referida lei, não menciona curso específico para a formação docente universitária, como exemplo, a Pedagogia Universitária². Mediante os fatos, o contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* evidencia que não existe nenhum direcionamento específico para a formação docente para o ensino superior (COIMBRA; FELÍCIO, 2015, p. 33), centrando-se no desenvolvimento de uma pesquisa que deve resultar uma dissertação ou tese. É sob esse aspecto que os autores Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002, p. 208) afirmam que, há preocupação sobre a formação docente universitária, indo além do conhecimento técnico, necessitando assim, de saberes pedagógicos.

A crescente preocupação com a docência no ensino superior tem proporcionado um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de seus professores, para além de um saber meramente técnico-disciplinar. Amplia-se a demanda desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos, o que indica um reconhecimento da sua importância para o ensinar bem (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2002, p. 208).

Em colaboração, estudos sobre a Docência e a Pedagogia Universitária nos últimos 30 anos (MELO, 2018; CORRÊA, 2016; TORRES, 2014; ALMEIDA, 2012; COUTO, 2013; SCHEIBE, 1987), estão apontando caminhos e possibilidades de conhecimentos e ações específicas para a formação de professores em exercício no ensino superior, como também a necessidade de elaboração e implementação de políticas institucionais próprias para a área.

Além desses estudos, as pesquisas de Franco (2009) também mostram que, frequentemente, professores que trabalham no ensino superior, identificam, que, sentem falta de saberes da Pedagogia, que julgam necessários para realizarem uma

-

¹ Espera-se que 75% ou mais docentes do curso de graduação tenham titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* ou quando percentual de doutores do curso é maior que 35% (BRASIL, 2012 apud COIMBRA; FELÍCIO, 2015, p. 33).

² Para conhecimento do projeto "Pedagogia Universitária" ver Relatório de Gestão 2006/2009 da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta — Pró-Reitoria de Graduação da USP. Disponível em:http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.







prática docente mais consistente e produtiva. O termo que se utilizam é, na verdade, que carecem de base pedagógica (FRANCO, 2009, p. 9).

Nessa perspectiva, algumas instituições de ensino superior (ainda de forma singular), estão buscando investir nesse tipo de formação e até mesmo, muitos docentes universitários estão criando a consciência da necessidade de um preparo pedagógico para o desempenho de suas funções em sala de aula (MELO, 2018, p. 45-47). O tecnicismo por si, já não é o bastante para o trabalho no espaço acadêmico. As questões político-pedagógicas incluindo aqui, o desempenho didático e as novas metodologias de ensino, são questões reais que atravessam o conteúdo acadêmicocientífico, necessitando então de serem pesquisadas e implementadas em suas práxis.

Na direção dos estudos que investem preocupação para o tema da docência universitária, buscamos responder as seguintes questões nesta pesquisa: que concepções os professores de bacharelados e licenciaturas possuem com relação à sua formação didático-pedagógica e à docência universitária? Que dispositivos podem ser construídos para mobilizar o processo de formação didático-pedagógica desses docentes?

Com base em pesquisa bibliográfica relativa ao descritor "Formação de professores em docência no ensino superior", catalogamos 752 trabalhos produzidos no país entre teses e dissertações (1999, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019), segundo dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT (BRASIL, 2019). Dentre os estudos, apenas 12 trabalhos configuraram-se como pesquisas efetivamente realizadas nos últimos 8 anos (2012 a 2019) na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Dos 12 trabalhos publicados, 2 aparecem repetidos, ficando 10 oficiais. Ainda assim, apenas 3 pesquisas apresentam um conteúdo singular sobre a formação de professores em docência no ensino superior. Os outros 7, relatam brevemente os estudos, enfocando o papel do professor na formação do discente, evidenciando desta forma, lacunas nos estudos sobre o processo de formação do professor







universitário. No Instituto Federal do Espírito Santo e na rede privada de Faculdades e Universidade, não há produção de trabalhos relativos ao tema.

Conforme informações disponibilizadas no site do e-MEC (BRASIL, 2019), no estado do Espírito Santo, localizam-se 118 Instituições de Ensino Superior – IEs – cadastradas, situadas e localizadas em 27 municípios em seu território, ofertando diversos tipos de formações profissionais em cursos de graduação e pós-graduação na modalidade presencial. Contudo, verifica-se que nesse cenário, de acordo com informações fornecidas pelos sites de divulgação dessas Instituições, até o mês de julho de 2019, nenhuma IES apresentou informações sobre a prática de atividades formativas para docentes universitários em curso. Assim, cabe investir-se em estudos que colocam em pauta a discussão sobre a formação contínua da docência universitária no referido Estado.

Para a composição da revisão de literatura, dialogamos com os estudos de autores como Melo (2018), Pimenta e Anastasiou (2014), Torres (2014), Torres e Almeida (2013), Veiga (2013, 2010, 2006), Masetto (2012, 2003), Almeida (2012), Cunha (2012), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta (2009) e Zabalza (2004), que registram reflexões sobre a docência universitária e a formação didático-pedagógica do professor nesse nível de ensino, como também na Pedagogia Universitária e seu campo de atuação.

2. METODOLOGIA

Considerando a abordagem qualitativa, seguindo os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2001), para quem o fenômeno educacional ocorre em contextos que precisam ser considerados pelo pesquisador, a pesquisa se encontra em andamento numa faculdade privada localizada na região norte do Estado do Espírito Santo, envolvendo como participantes, os docentes que atuam nos cursos de licenciaturas e bacharelado (Pedagogia, Educação Física e Administração de Empresas) desta instituição.







O estudo de caso único (YIN, 1994; ANDRÉ, 2013) em curso, segue as premissas descritivo-explicativa (GIL, 1999), com técnicas básicas de coleta de dados (questionário, entrevista e grupo focal). Em relação ao tratamento e análise dos dados, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) com a classificação proposta por Cooper e Schindler (2003, p. 347), "a análise de conteúdo se dará por unidades temáticas, que são abstrações de nível mais alto, inferidas de sua conexão com uma estrutura ou padrão único no conteúdo".

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo encontra-se no início de seu desenvolvimento e a pesquisa teórica deste trabalho apresenta como principais considerações sínteses: a necessidade e importância da formação contínua de professores universitários em suas áreas de atuação; a implantação de ações político-institucionais que viabilizem e colaborem para efetivar projetos e programas de formação pedagógica docente em nível superior; o diálogo necessário com a Didática como elemento imprescindível aos processos de ensino-aprendizagem e com os estudos referentes à Pedagogia Universitária.

Nessa perspectiva, um profissional que se forma em um curso de bacharelado, por exemplo, não o faz para se tornar professor, mas sim, para ser um profissional nessa área específica. Dessa forma, questionamos, qual profissional é responsável pela sua formação? Qual ou quais processos formativos, um professor de um curso de bacharelado percorreu para que se tornasse apto ao exercício docente? Como ele se formou ou tornou-se professor? Teria ele participado de alguma formação contínua, ou simplesmente pelo fato de ser bacharel, já estaria habilitado para a docência? Ou até mesmo, cursou alguma especialização, ou a experiência simplesmente o fez? Indagamos ainda: há instituições com cursos específicos de formação pedagógica de professores universitários? Estas têm investido em processo de formação contínua para seu corpo docente.







Ao considerarmos a trajetória acadêmica dos professores em seus processos e meios de formação em nível superior, é necessário refletir sobre a sua formação profissional e as práticas pedagógicas adotadas, pois, a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente, e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, mediante execução, possibilitará que toda a comunidade acadêmica do ensino superior pertencente a instituições públicas e privadas, organismos governamentais e demais interessados nesse campo de investigação, tenham acesso aos materiais e instrumentos de pesquisa produzidos, resultados das reflexões e análises realizadas.

Além disso, poderá contribuir para fortalecer processos ligados ao desenvolvimento profissional dos professores universitários participantes, bem como na formulação de políticas de formação contínua para docentes no campo da Pedagogia Universitária.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em:

https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526. Acesso em: 11 mar. 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.







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

BRASIL. IBICT. BDTD. Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 01 ago. 2019.

____. LDBEN. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 07 fev. 2019.

COIMBRA, C. L.; FELÍCIO, H. M. S. Formação do Docente Universitário: estatuto legal, políticas e perspectivas atuais. In: ARAMOWICZ, M. et al. (Orgs.). A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação. Série Currículo: questões atuais. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 27-42.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Métodos de pesquisa em administração.* 7. ed. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORRÊA, G. T. Os labirintos da aula universitária. 2016. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10022017-130943/pt-br.php. Acesso em: 21 fev. 2019.

COUTO, L. P. A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/pt-br.php. Acesso em: 20 fev. 2019.

CUNHA, M. I. *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária.* Maria Isabel da Cunha (Org.). Papirus: Campinas, SP, 2012.

FRAGELLI, C. M.; CARRASCO, L. B. Z.; AZEVEDO, M. A. R. de. A formação do professor universitário: aspectos históricos e explorações futuras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO E CONHECIMENTO, 2014, Sorocaba. Anais eletrônicos. Disponível em:

http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/10.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

FRANCO, M. A. S. Prática Docente Universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. Cadernos de Pedagogia Universitária. Pró Reitoria de Graduação.







São Paulo: USP. n. 10. p. 09-69. 2009. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, A. M.; PERES, S. M. Educação básica e continuada de professores: modelos, problemas conceituais, ações e condições histórico-político-institucionais. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão. CESUC. Ano IV. n. 06. 1º semestre. s. p. 2002. Disponível em: https://holofote.files.wordpress.com/2008/07/educacao-basica-e-continuada-de-professores.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior:* por uma epistemologia da curiosidade da formação universitária. 3. ed. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: Cortez Editora, 2003. p.79-108.

MELO, G. F. *Pedagogia universitária:* aprender a profissão, profissionalizar a docência. v. 1. 207 p. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MINAYO, M. C. (Org.). *Pesquisa social.* Teoria, método, criatividade. 18ª. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G. Relatório de Gestão 2006/2009. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Novembro de 2009. Disponível em: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária:* caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. A docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: Construindo Caminhos. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). *Formação Docente: Rupturas e Possibilidades.* Campinas: Papirus, 2002.

TORRES, A. R. A Pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São







Paulo, São Paulo, 2014. Disponível

em:http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/pt-br.php. Acesso em: 20 fev. 2019.

SCHEIBE, L. Pedagogia Universitária e Transformação Social. 1987. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 1987. Disponível

em:em:<a href="https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111976/173274.pdf

TORRES, A. R.; ALMEIDA, M. I. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. Formação docente. Revista Brasileira de Pesquisa e Formação de Professores. Belo Horizonte, v. 5. n. 9, p. 11-22, jul./dez. 2013. Disponível em:<

https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/92>. Acesso em: 23 fev. 2019.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática.* Campinas: Papirus Editora, 2013.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). Docentes para a educação superior: processos formativos. *Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.* Campinas: Papirus Editora, 2010. cap. 1.

_____. Docência Universitária na Educação Superior. Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2º de dezembro de 2005. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 330 p. Coleção Educação Superior em Debate. v. 5. Disponível em:http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%AAncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1.. Acesso em: 15 out. 2018.

YIN, R. K. Case study research. Design and Methods. 2. ed. New York: Sage Publishing, 1994.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário:* seu cenário e seus protagonistas. São Paulo: Artmed, 2004.







A VISITA TÉCNICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM ADMINISTRAÇÃO: uma breve avaliação discente à luz do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom

JOSÉ MUNHOZ FERNANDES

Eixo Temático: Eixo 2 – Universidade, docência e organização do espaço pedagógico

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

Nas últimas edições do evento mais importante relacionado ao ensino de Administração no Brasil – ENANGRAD - o tema central tem sido a gestão da aprendizagem. Este artigo avaliou sob a ótica dos discentes e à luz da Taxonomia de Bloom, a utilização da visita técnica como recurso pedagógico e a sua contribuição, que além de integrar universidade e empresa, alia teoria e prática no processo ensino-aprendizagem, o que vai ao encontro das metodologias inovadoras de aprendizagem. De abordagem predominantemente qualitativa e de natureza exploratória, a pesquisa foi aplicada num grupo de trinta alunos dos terceiros e quartos anos do curso de Administração de um Centro Universitário localizado na cidade de Bauru, estado de São Paulo, que participaram no segundo semestre de 2018 de visitas técnicas à duas empresas multinacionais que se encontram entre as melhores para se trabalhar no Brasil, ambas localizadas na cidade de Piracicaba. Os resultados encontrados apontaram uma avaliação altamente positiva dos pesquisados, ao concordarem que as visitas técnicas enquanto recurso pedagógico, agregam valor em relação aos objetivos didáticos do curso e na formação profissional.

Palavras-chave: Aprendizagem. Taxonomia de Bloom. Visita técnica.

1. INTRODUÇÃO

O maior evento relacionado ao curso de Administração no Brasil - Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, promovido pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, vem em suas últimas edições debatendo a importância do ensino desta ciência nas instituições de ensino superior e sua relação com a formação dos Administradores diante de um mercado de trabalho em constante e rápida transformação, insistindo numa temática importante: a necessidade de se repensar os conteúdos curriculares desses cursos e também as metodologias de ensino utilizadas, tanto que o tema central do evento nesses últimos anos tem sido a gestão da aprendizagem.

Este assunto também tem sido recorrente em inúmeros trabalhos científicos publicados nos mais importantes periódicos brasileiros que tratam da temática, ou







seja, parece consenso que, com algumas exceções, as instituições de ensino e consequentemente os professores, ainda se utilizam do mesmo formato de suas aulas, quase sempre expositivas, diante de uma realidade e um público cujo contexto vem se transformando muito nas últimas décadas.

Magaldi e Neto (2018), analisando os aspectos da gestão num mundo em constantes e rápidas transformações, questionam se o modelo de ensino de gestão em nosso país não estaria falido. Na ótica dos autores, o constante avanço tecnológico, aliado à farta disponibilidade de acesso a informações, torna o processo de aquisição e geração de conhecimento muito diferente do que era no passado.

O presente estudo objetivou avaliar e analisar num contexto real, ou seja, de campo, qual o impacto que as visitas técnicas, utilizadas enquanto um recurso didático e pedagógico, exerce no processo de ensino-aprendizagem e na formação profissional do Administrador, sob a ótica dos discentes participantes desta atividade. Para tanto, investigou-se a percepção deste público à luz da Taxonomia dos Objetivos Educacionais, conhecida como a Taxonomia de Bloom.

De acordo com Ferraz e Belhot, 2010 *apud* Andrade, Nicolini e Silva (2015), existem muitas ferramentas que possibilitam suporte para se estabelecer e aplicar um instrumento de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, destacando-se a Taxonomia de Bloom como adequada quando o alvo é o ensino superior, pois esta metodologia permite que sejam identificados junto aos aprendizes os objetivos cognitivos, o que facilita, segundo os autores, o processo de definição e alinhamento dos instrumentos avaliativos.

O processo ensino-aprendizagem

Num processo de ensino-aprendizagem, o fato de o professor estar ensinando, não significa necessariamente que o aluno está aprendendo, pois este binômio é relativamente dependente de variáveis como: competência do professor, qualidade do conteúdo e também a competência e a motivação do aluno, dentre outras. Para Freire (1996), ensinar não é simplesmente o professor transferir conhecimento para o aluno, mas ser o facilitador, criando as condições e possibilidades para que o







estudante construa a sua produção de conhecimentos e faça as suas próprias descobertas.

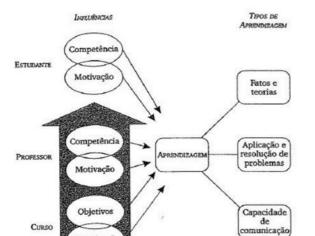
Nesta linha de raciocínio, Lowman (2004), reflete sobre uma questão central desse processo: todo o conhecimento ensinado é aprendido? Na ótica do autor, se os membros de uma comunidade acadêmica fossem perguntados sobre como a qualidade da educação poderia ser melhorada, o corpo discente certamente responderia que para isso, deveriam ser contratados e promovidos os melhores professores; enquanto que para o mesmo questionamento, o corpo docente responderia que seria necessário admitir estudantes mais brilhantes, preparados e motivados. Afinal, pergunta o autor, qual é a opinião mais válida?

De acordo com o autor, inúmeros pesquisadores tem publicado estudos sobre os objetivos educacionais relevantes dos cursos universitários, dentre eles o trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamin S. Bloom, que no ano de 1956 desenvolveu a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, posteriormente conhecida por Taxonomia de Bloom, objeto deste trabalho de pesquisa.

Os estudos liderados por Bloom, classificam as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual; o afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e o psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o aparelho motor.

Os principais fatores que influenciam a aprendizagem do aluno universitário, na ótica de Lowman (2004), focam em três categorias gerais de aprendizado: fatos e teorias; aplicação desses conhecimentos e habilidades na resolução de problemas e capacidade de comunicação do autor, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1 Fontes de influência na aprendizagem do estudante universitário



ssupõe a existência de três endizagem: o estudante, o







Além de um sólido domínio da disciplina ou disciplinas que leciona, o ensino universitário de qualidade nos dias atuais parece ser uma tarefa complexa, que requer, por exemplo: competência em se comunicar bem com os estudantes, seja em pequenos ou grandes grupos, em situações formais e informais e, ainda, relacionar-se com eles como pessoas, de maneira que sintam-se indivíduos capazes e motivados (LOWMAN, 2004).

Para o autor, um ensino universitário exemplar deve produzir um aprendizado ativo, promovendo o pensamento, as habilidades de comunicação e de resolução de problemas; sobretudo, espera-se do estudante que recebeu o melhor ensino de grau superior, que este saia da universidade com uma capacidade acurada para avaliar criticamente as informações, sabendo distinguir entre sabedoria e tolice.

A visita técnica como recurso pedagógico

Foi Célestin Freinet, na década de 1920, um dos primeiros professores a sair com seus alunos do espaço escolar, para promover em outros lugares o estudo de elementos que naquele espaço estavam indisponíveis (Sampaio, 2002 *apud* Lima, 2008).

Embora não haja uma regulamentação estabelecida por organismos educacionais no Brasil, a visita técnica é um recurso pedagógico utilizado por inúmeras instituições de ensino de nível técnico-profissionalizante e superior, ficando a critério de cada escola sua regulamentação.

Portanto, pode-se afirmar que a visita técnica enquanto recurso pedagógico, é uma ação que objetiva contribuir com a formação profissional do participante, no caso o aluno, por meio da observação de atividades práticas e situações profissionais reais desenvolvidas no ambiente de trabalho, uma espécie de laboratório, pois lhe é possibilitada a observação de técnicas e métodos utilizados na empresa visitada, bem como a comunicação com profissionais que vivem o dia a dia de seu trabalho, colocando-o em contato com a realidade profissional, muitas vezes distante da realidade por ele vivenciada.







Silva et al (2016), pesquisaram sobre as estratégias de ensino no curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Goiás e no caso da utilização de visitas técnicas, identificaram que raramente são utilizadas como atividades de ensino, o que demonstra, na avaliação dos autores, uma fragilidade do curso no que tange à sua responsabilidade de mediar a realidade profissional para os estudantes antes do momento do estágio curricular obrigatório.

A visita técnica é de extrema importância como ferramenta de ensino para o professor, um apoio que o auxilia na condução das aulas e o que é mais importante, permite ao aluno o contato com a aplicação prática dos conteúdos aprendidos em sala de aula. Esta estratégia de aprendizagem auxilia na formação geral dos acadêmicos, buscando aliar teoria e prática, visando também proporcionar conhecimentos de diferentes realidades tecnológicas, propiciando aos alunos um aprendizado mais efetivo na observação das inúmeras variáveis que influenciam os processos produtivos (MONEZI e ALMEIDA FILHO, 2005).

Souza et al (2012), afirmam que dentre os resultados alcançados nas visitas técnicas que tiveram oportunidade de analisar, tem se o entendimento de que esta atividade é um excelente instrumento de motivação para os estudantes compreenderem melhor os conteúdos dos componentes curriculares e experimentar na prática o que foi aprendido na teoria.

Na ótica dos autores e no contexto da formação acadêmica, é primordial ao estudante o seu relacionamento com o setor produtivo que pretende ingressar, sendo a visita técnica um recurso para viabilizar o encontro do discente com este universo profissional, proporcionando aos participantes uma formação mais ampla, pois, finalizam os autores, nesta atividade é possível para os estudantes observarem o ambiente real de uma empresa ou instituição em pleno funcionamento, além de ser possível verificar sua dinâmica, organização e todos os fatores teóricos implícitos nela.

Uma breve visão sobre a Taxonomia de Bloom







A concepção da taxionomia dos objetivos educacionais de Benjamin S. Bloom, teve início em 1948 a partir de uma discussão entre especialistas educacionais que se reuniram nos Estados Unidos para elaborar pressupostos teóricos, com o objetivo de estimular uma troca de ideias sobre avaliação. Liderados por Bloom, esse grupo de pesquisadores estabeleceu que a forma mais adequada para obter esse quadro de referência, seria a elaboração de um sistema de classificação de objetivos educacionais, constituindo-se a base do planejamento do currículo e dos processos de avaliação (SALUME *et al*, 2012).

Assim, afirmam os autores, a taxionomia dos objetivos educacionais, que ficou conhecida como a Taxonomia de Bloom, estabeleceu uma classificação com três categorias de níveis de aprendizagem dos domínios educacionais do ser humano: cognitivo (relaciona-se aos objetivos vinculados à memória, à cognição e ao desenvolvimento de capacidades e de habilidades intelectuais), o afetivo (envolve categorias relacionadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, incluindo mudanças de interesses, atitudes e valores) e o psicomotor (onde se verifica as habilidades manipulativas ou motoras relacionadas a velocidade, precisão, distância, procedimentos ou técnicas de execução).

Dessa forma, a Taxionomia de Bloom destina-se a ser uma classificação do comportamento esperado dos alunos. O modo em que os mesmos "devem agir, pensar ou sentir", como resultado de sua interação com algum processo educacional.

Em função do objetivo e das limitações de espaço, neste artigo concentramos a análise da pesquisa na categoria do domínio cognitivo da Taxionomia de Bloom, conforme ilustra a figura 2, especificamente em quatro dos seis níveis cognitivos dispostos na pirâmide, que vão de um nível de complexidade menor até o maior: lembrar, compreender, aplicar e analisar.

Figura 2 Pirâmide representativa dos níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom









Fonte: Andrade e Nicolini (2015), adaptado pelos autores

2. METODOLOGIA

De abordagem predominantemente qualitativa, este trabalho de pesquisa se classifica como exploratório, que segundo Gil (2007), visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Quanto aos procedimentos técnicos para a coleta de dados é classificada como levantamento, que segundo Diehl e Tatim (2004), é quando o questionamento é feito diretamente à população que se deseja conhecer o comportamento sobre um problema, com análise quantitativa dos dados coletados para obtenção de conclusões.

Utilizando-se de fontes primárias, os pesquisadores elaboraram um instrumento de coleta de dados utilizando-se do *Google Forms*, para aplicá-lo via *e-mail* aos alunos participantes das visitas técnicas.

Para a construção do questionário, foram utilizadas frases afirmativas, tendo como base de pesquisa quatro das seis categorias da Taxonomia de Bloom relativas ao domínio cognitivo, quais sejam: conhecimento, compreensão, aplicação e análise, não sendo possível descrever as duas restantes: síntese e avaliação, em função da







limitações de espaço deste trabalho. Para as respostas foi utilizada a Escala *Likert* de 5 pontos, variando de discordo totalmente até concordo totalmente.

As visitas técnicas ocorreram no dia 1º de agosto de 2018 e a pesquisa foi desenvolvida e aplicada entre os meses de agosto e outubro daquele ano. As empresas visitadas foram duas multinacionais de grande porte, uma de origem norte-americana e outra coreana, localizadas na cidade de Piracicaba, SP.

A escolha das empresas se deu pelo critério utilizado pelo professor organizador, qual seja, empresas que sejam referências em gestão de pessoas, geralmente classificadas entre as melhores empresas para se trabalhar no Brasil, segundo pesquisa feita anualmente pelo *Great Place to Work* – Brasil.

A programação acordada entre o professor organizador da atividade e as empresas, envolveu uma recepção aos visitantes, com apresentação institucional e de temas relacionados a Gestão de Pessoas por profissionais da área de Recursos Humanos, foco principal das visitas e, ainda, um *tour* monitorado pelas áreas de produção das empresas, onde foi possível conhecer aspectos relacionados aos processos produtivos, automação, inovação, qualidade, dentre outros.

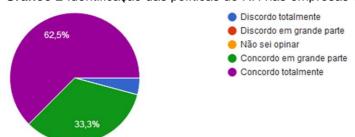
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi enviado um questionário para 100% da população participante das visitas técnicas, ou seja 30 discentes do curso de Administração, tendo retornado 24 questionários, o que equivale a 80% da população que participou das atividades.

Os gráficos a seguir, ilustram, portanto, a avaliação dos discentes participantes das visitas técnicas enquanto recurso didático pedagógico, considerando quatro das seis categorias da Taxonomia de Blomm, pertencentes ao domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação e análise.

Perguntados se foram capazes de identificar (categoria conhecimento) as várias políticas de recursos humanos presentes nas empresas, 95,8% dos discentes pesquisados avaliaram que sim, seja em grande parte ou totalmente, conforme ilustra o gráfico 2.

Gráfico 2 Identificação das políticas de RH nas empresas visitadas







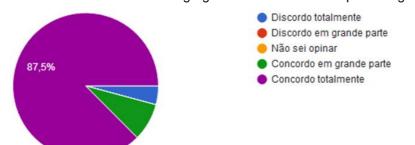


Questionados se durante as atividades foi possível relacionar (categoria compreensão) os temas abordados nas visitas aos conteúdos trabalhados em sala de aula, 91,7% dos entrevistados concordaram em grande parte ou totalmente, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 Temas abordados nas visitas x conteúdos em sala de aula



Grafico o As visitas tecnicas agregaram vaior ao ensino-aprendizagem



pção positiva dos alunos

pesquisados, ao concordarem em grande parte ou totalmente, que as visitas técnicas enquanto recurso pedagógico, agregam valor em relação aos objetivos didáticos e de formação profissional do curso.

Como aspecto limitante, destaca-se o fato de que a pesquisa abordou uma pequena parcela de alunos do curso, efetivamente os que participaram das visitas técnicas objeto da pesquisa, o que poderia ser ampliado para outras ocasiões em que sejam realizadas novas visitas técnicas.







Também como limitante, temos que a pesquisa foi desenhada de forma compacta, ou seja, abordando apenas as seis categorias do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom, que estão vinculados à memória, à cognição e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais, quais sejam: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Recomenda-se, portanto, novas pesquisas relacionadas a visitas técnicas enquanto recurso pedagógico, porém em outros contextos e com base em outras metodologias avaliativas aplicáveis nos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. O. B. de; NICOLINI, A. M. e SILVA, J. J. da. Uma visão da Taxonomia de Bloom. In: NICOLINI, A. M. e ANDRADE, R. O. B. de (org). **Padrão ENADE: análise, reflexões e proposições à luz da Taxonomia de Bloom**. São Paulo: Atlas, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (CFA) E ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ANGRAD). **Pesquisa Nacional sistema CFA/CRAs 2015**: perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do Administrador. Coordenação geral: Sebastião Luiz de Mello, Mauro Kreuz e Fauze Najib Mattar. 6ª ed. Brasília, DF: CFA e ANGRAD, 2016.

DIEHL, A. A. e TATIM, D. C. **Pesquisas em ciências sociais e aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

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

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, A. P. de. Visitas técnicas: um processo de "conciliação" escola-empresa. 2008. 332 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC. São Paulo, 2008.

LIMA, R. W.; FIALHO, S. V. "Mapa de Dependências: uma ferramenta para aplicação da Taxionomia de Bloom na Educação a Distância". In: **XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2008. Anais... Fortaleza, CE.

LOWMAN, J. Dominando as técnicas de ensino. São Paulo: Atlas, 2004.

MAGALDI, S. e NETO, J. S. **Gestão do amanhã**: tudo o que você precisa saber sobre gestão, inovação e liderança para vencer na 4ª Revolução Industrial. São Paulo: Gente, 2018.







MONEZI, C. A. e FILHO, C. O. C. de A. A visita técnica como recurso metodológico aplicado ao curso de Engenharia. In: **XXXIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia**, 2005. Anais... Campina Grande, PB.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas requerem engajamento**. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.com.br/metodologias-ativas-carecem-engajamento-institucional/. Acesso em 19 abr 2019.

NICOLINI, A. M. e ANDRADE, R. O. B. de. **Padrão ENADE: análise, reflexões e proposições à luz da Taxonomia de Bloom**. São Paulo: Atlas, 2015.

SALUME, P. K.; BRAGA, J. O.; LATINI, F. H.; CHEQUER, K. M.; GONÇALVES, R. F. e RIBEIRO, D. Q. O ENADE avalia o Administrador de acordo com o perfil exigido pelo MEC? uma análise sob a perspectiva da Taxionomia de Bloom. In: **XXXVI Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, 2012. Anais... Rio de Janeiro, RJ: ANPAD.

SILVA, W. A. da; SARMENTO, A. P.; OLIVEIRA, M. H. de; BEZERRA, J. E.; PAULA, H. M. de; CARMO, K. V. do e MACHADO, D. R. **Avaliação das estratégias de ensino no curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Goiás** – Regional Catalão. Revista de Ensino de Engenharia, v. 35, n. 1, p. 11-22, 2016.

SOUZA, C. F. de; FERREIRA, A. M. G.; SILVA, C. da; CHAVES, F. F. e SILVA, P. H. G. da. **O papel da visita técnica na educação profissional**: estudo de caso no Campus Araguatins do Instituto Federal do Tocantins. In: VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2012. Anais... Palmas, TO.







PEDAGOGIA CRÍTICA COMO PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: Uma experiência da integração da Pós-Graduação na Graduação

LEYVIJANE ALBUQUERQUE DE ARAÚJO

Eixo Temático 2: Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico.

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

Nosso trabalho percorre uma discussão a partir de conceitos circundantes da pedagogia crítica como pedagogia universitária, fruto de pesquisa realizada a partir de dois momentos: na integração de uma disciplina da pós-graduação com a graduação e da realização de estágio docente como componente curricular na disciplina no curso de pedagogia. Participamos como estudante de pós-graduação em ambas as salas de aula para experienciarmos as práticas pedagógicas da pedagogia universitária. Tomamos como metodologia de pesquisa a etnografia e observação participante cujos resultados nos mostraram pontos-chave de integração da pós-graduação com a graduação; inovações nos métodos de ensino em contraposição aos modelos tradicionais, como a utilização de tecnologias interativas; e uma forte presença da teoria crítica a partir dos resultados de aprendizagem demonstrados pelos estudantes da graduação.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica. Pedagogia Universitária. Integração da Pós-Graduação

1. INTRODUÇÃO

Ao conceituar as pedagogias, Saviani (2012, p.176) afirma que a expressão "pedagogia universitária" é um fenômeno que ligado ao advento da "sociedade do conhecimento" e que substituiu a expressão "metodologia do ensino superior" que era uma disciplina dos cursos de pós-graduação na década de 70. Para Saviani "[...] a denominação "pedagogia universitária" tem sido utilizada para nomear cursos de especialização ou eventos que manifestem preocupação com a organização do ensino nas instituições de ensino superior" (ibid., p.176).

Essa abordagem nos leva a discutir questões de ordem pedagógica, de qual/is teoria/s permeia/m o ensino de graduação no interior das universidades.

Nesse sentido Freitag (1990) historiciza a teoria crítica a partir da Escola de Frankfurt. Segundo a autora, como na Alemanha, o Brasil incentivou-se às leituras da







teoria crítica a partir de autores como Henry Giroux, que divulgou uma pedagogia crítica nos Estados Unidos. Freitag acredita que "[...] a estrutura lógica da teoria crítica consegue perfeitamente captar a dimensão histórica dos fenômenos, dos indivíduos e das sociedades" (p.38).

Nosso trabalho foi realizado a partir de dois momentos: na integração de uma disciplina da pós-graduação com a graduação e na realização de estágio docente como componente curricular na disciplina no curso de pedagogia. Participamos de ambas as salas de aula para experienciar as práticas pedagógicas da pedagogia universitária vivenciada como estudante de pós-graduação imergida na graduação e gerar estudos e análises de pesquisa empírica. Neste texto extraímos de nossa vivência uma análise de qual/is teoria/s permeava nas salas de aulas pesquisadas.

Nossas anotações da observação participante de cunho etnográfico nos levaram a explorar o conceito de pedagogia crítica em Giroux (1997) contextualizado em Freire (2007), que fundamenta o sentido de uma atitude crítica do sujeito para a emancipação. Silva (2017) sintetiza a visão de Giroux a respeito desta concepção relacionada à política cultural.

Portanto há um movimento vivo de uma pedagogia universitária que gera conhecimento e produção de novos saberes. Para Pimenta (2009) a universidade tem "uma função *transecular* que vai do passado ao futuro, por intermédio do presente da crítica ao presente, com vistas a humanizar a sociedade" (p. 16).

METODOLOGIA

A pesquisa adotou o método etnográfico (ANGROSINO, 2009) para a sistematização dos dados e da análise realizada a partir de espaço universitário público. Foram sujeitos da pesquisa dois professores e estudantes de duas turmas (T1 e T2) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB). Procedemos com a técnica de observação participante do cotidiano das duas salas de aula durante o período de um ano, ocorrido no 2º semestre de 2018 e no 1º semestre de 2019.







Entre as teorias da cultura e da pesquisa etnográfica, Angrosino (ibid., p.27) coloca que o método etnográfico ficou associado a uma ampla variedade de orientações teóricas, como o funcionalismo, o interacionismo simbólico, o feminismo, o marxismo, a etnometodologia, os estudos culturais, o pós-modernismo e a teoria crítica.

As origens da pesquisa etnográfica estão fundamentadas à própria inovação na arte investigação nas ciências humanas e sociais, como discute Goldenberg (2007) sobre o percurso histórico da pesquisa nas ciências humanas desde Wilhelm Dilthey (1833-1911), cujo pensamento criticou o uso da metodologia das ciências naturais pelas ciências sociais, pelas diferenças presentes nos objetos de estudos, visto que as ciências sociais "lidam com emoções, valores, subjetividades" (GOLDENBERG, ibid., p.18). segundo a referida autora, Max Weber (1864-1920) se apropriou da idéia de *verstehen*¹ proposta por Dilthey, defendendo que o principal interesse da ciência social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento de outros indivíduos" (GOLDENBERG, ibid., p.19).

O pensamento de Dilthey (1833-1911) criticou o uso da metodologia das ciências naturais pelas ciências sociais, pelas diferenças presentes nos objetos de estudos, visto que as ciências sociais "lidam com emoções, valores, subjetividades" (GOLDENBERG, ibid., p.18).

Goldenberg descreve vários precursores que utilizaram uma perspectiva científica diferenciada para investigar a realidade social, entre eles está o primeiro antropólogo a conviver com os nativos, Lewis Henry Morgan, que escreveu um "tratado científico de etnografia". Depois dele, outros cientistas, como Franz Boas e Malinowski, consagraram a ideia de que antropólogos deveriam passar um longo período de tempo na sociedade em que estivessem pesquisando. A autora diz que a experiência de Malinowski influenciou a aplicação de técnicas e métodos de pesquisa

-

¹ Segundo Goldenberg (2007, p. 19) a *verstehen* se refere a "compreensão interpretativa" das experiências dos indivíduos dentro do contexto em foram vivenciadas".







qualitativa em ciências sociais, pois em sua antropologia, "compreendendo o primitivo, poderíamos chegar a compreender a nós mesmos" (p.23).

Goldenberg (2007) traz a influência da Escola de Chicago para a pesquisa nas ciências sociais, pois tinha uma perspectiva interacionista², com orientação multidisciplinar, "envolvendo, principalmente, a sociologia, a antropologia, a ciência política, a psicologia e a filosofia. Entre os cientistas que influenciaram esta Escola, estão George Herbert Mead (lecionou até 1931) e John Dewey (lecionou em Chicago de 1894 a 1904). Dewey "trouxe para o interacionismo o pragmatismo, uma filosofia de intervenção social que postula que o pesquisador deve estar envolvido com a vida de sua cidade e se interessar por sua transformação social" (p.26).

Esta reflexão histórica do envolvimento do pesquisador em seu ambiente de pesquisa ampara-se em Angrosino (2009, p.87) que fundamenta: a "confiabilidade da observação participante é uma questão de registro sistemático, análise de dados e repetição regular das observações durante um determinado período de tempo".

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso trabalho é resultado de pesquisa realizada em concomitância com a integração de uma disciplina da pós-graduação com uma da graduação, no segundo semestre de 2018 (T1), e do estágio docente como componente curricular da pós-graduação na graduação, realizado no primeiro semestre de 2019 (T2), totalizando o período de um ano de imersão como pesquisadora em sala de aula de estudantes do curso de pedagogia.

Entre os registros da pesquisa realizada destacaremos dois pontos-chave que contemplam o objetivo proposto na temática deste trabalho.

1º) Na T1 observamos uma forte integração de estudantes de uma disciplina da pós-graduação com outra da graduação, na qual o docente titular utilizou múltiplos meios tecnológicos, com uma didática inovadora que viabilizou um melhor

_

²De acordo com Gonderberg (2007) a Escola de Chicago era influenciada pelo *interacionismo simbólico*, termo criado por Blumer em 1937, que tentava ser fiel ao pensamento de Mead.







aproveitamento dos saberes e experiências trazidos pelos estudantes da graduação compartilhados coletivamente com os da pós-graduação e vice-versa. Nesta turma os estudantes participaram ativamente de todo o processo de ensino e aprendizagem, demonstrando ao final do semestre uma forte emancipação de pensamento em relação aos conteúdos estudados do plano de cursos. Os que narraram suas aprendizagens mostraram para uma nova visão da dimensão social de suas realidades e habilidades.

2) Na T2 podemos destacar o ponto-chave da importância trazida pelo estágio docente de estudantes da pós-graduação em formação como futuros professores universitários. A turma de graduação de calouros demonstrou ampla participação no processo de ensino e aprendizagem. A docente titular com expertise e profundo conhecimento a respeito dos conteúdos abordados também utilizou ferramentas tecnológicas para complementar e discutir as temáticas estudadas em plataforma virtual, o AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem, amplamente aberto a narrativas, relatos e debates. Ao final do semestre os estudantes demonstraram através de suas falas posicionamentos críticos diante dos debates percorridos e pertinentes ao papel do pedagogo, com perceptíveis motivações para posicionamentos fundamentados nos conteúdos estudados diante do contexto social no qual se movimenta a educação.

Com relação à integração de estudantes da pós-graduação na graduação em pedagogia, podemos situar que este acontecimento faz parte de uma ampliação do conceito de currículo, uma mudança de cultura do contexto universitário tradicional, no qual ancoramos em Sacristán (2000, p.9) que

[...] A qualidade da educação e do ensino tem muito haver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de mudanças de procedimentos de aprendizagem para os alunos. Não tem sentido renovação de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura. A pedagogia deve resgatar em seu discurso os conteúdos de cultura para relativizar as formas, uma vez que também se faz o mesmo com os conteúdos escolares.







Ao conceituar o termo "currículo" Sacristán relaciona ao desenvolvimento das práticas e códigos, aos significados da educação e ao desenvolvimento de um currículo com qualidade, que resgate através da pedagogia, a cultura contextualizada dos conteúdos escolares, aqui ampliamos esse entendimento à pedagogia universitária.

Outro ponto de análise se faz pela necessidade de formação dos estudantes da pós-graduação para a futura docência no ensino superior, como afirmam Almeida & Pimenta (2009, p.20), a preparação de docentes para a vida acadêmica ocorre normalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, onde há promoção de atividades de pesquisa e de produção de conhecimento que são divulgados em eventos e publicações que vão viabilizando a formação do estudante como pesquisador.

O estágio docente do estudante de pós-graduação na graduação é fundamental para que a formação como pesquisador e futuro docente no ensino superior se consolide. O estudante de pós-graduação que pretende engrenar na carreira do magistério superior irá formar outros estudantes para o exercício do magistério para a educação escolar ou ainda para o ensino superior, é um ofício de grande responsabilidade acadêmica, que envolve profunda dedicação, estudos, pesquisa e integração didática com o currículo proposto na instituição a qual pertença.

A utilização de tecnologias no ensino de graduação foi um ponto-chave que apareceu nas duas turmas observadas. Lévy (2010) discute uma cibercultura que se forma em uma sociedade globalizada conectada, uma virtualização da comunicação. Discute que "o desenvolvimento da infraestrutura técnica do ciberespaço abre a perspectiva de uma interconexão de todos os mundos virtuais" (p.148).

Assim abrem-se novos espaços de aprendizagem dentro dos já existentes, que proporcionam a multiplicação de possibilidades de participação, criatividade e interatividade, que fazem ecoar mais vozes, que constroem saberes e conhecimentos coletivamente em um processo de ensino e aprendizagem emanadas de uma pedagogia universitária.







É, portanto, um momento de atualização das teorias, aqui enfatizaremos a pedagogia crítica derivada da teoria crítica, pois foi a que identificamos no contexto das duas turmas observadas.

3. A Pedagogia Crítica como Pedagogia Universitária

Imbernón (2000, p.135) acredita em uma educação crítica para o novo milênio, segundo o autor,

A pedagogia crítica e a educação multicultural devem orientar-se para a persistência adaptativa do capitalismo e para temas do imperialismo capitalista e suas manifestações específicas de capacidade acumulativa por meio das conquistas (às quais nos referimos com o termo mais benigno de *colonização*). Em outras palavras, a pedagogia crítica precisa estabelecer um projeto de emancipação que vá além de simples concessões à força das atuais instituições e estruturas capitalistas [...].

O autor defende que a educação crítica para o novo milênio deve ter uma visão fundamentalmente mais ampla, baseada na transformação das relações econômicas mundiais (IMBERNÓN, 2000, p.135).

Ao discutir sobre a valorização do ensino de graduação, Pimenta & Almeida (2009) defendem que é preciso criar uma nova cultura acadêmica que considere: o direito do acesso à *formação*; que problematize as informações e garanta que essa formação seja voltada à cidadania e a profissionalização como cientista; que possibilite o desenvolvimento do *pensamento autônomo*, que permita ao estudante

interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas; estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos e aponte e possibilite a solução de problemas sociais (ensinar com extensão). Uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p.17, grifos das autoras).

As autoras discorrem algumas características a respeito do ensino na universidade que deve constituir um "processo de busca e construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da







sociedade"; que propicie o domínio de um conjunto de conhecimentos; considere a interdisciplinaridade; conduza à autonomia do aluno; considere o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; desenvolva habilidades de pesquisa; desenvolva capacidade de refletir; substituia o ensino ligado somente à transmissão de conteúdos por um que busque a "investigação, análise, compreensão e interpretação de conhecimentos"; integre "vertical e horizontalmente a atividade de investigação à atividade de ensino do professor"; crie situações de aprendizagem; valorize uma investigação diagnóstica do pedagógico; e conheça os universos cultural e de conhecimentos dos alunos (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p.18).

Da imersão que tivemos com nosso campo de pesquisa em salas de aula de graduação em pedagogia, podemos definir que a pedagogia universitária pode ser entendida como um conjunto de categorias pedagógicas, como docência, ensino mútuo, pesquisa, extensão, aprendizagem, currículo, didática, relacionamento interpessoal, participação coletiva, imersa em mundo tecnológico. Esse conjunto pode ser comparado a um tecido com células vivas num corpo em movimento, como a universidade orgânica de Fichte (1999); autônoma e democrática de Chauí (2001); emancipadora e humanitária de Freire (2007); que gera tecnologias da inteligência (LÉVY, 1993) conectados ao ciberespaço (LÉVY, 2010).

Fichte (1999), célebre filósofo alemão, mesmo tendo passado mais de dois séculos, demonstra na obra "por uma universidade orgânica" contribuições atuais quando afirma que a relação pedagógica deve ser mútua, não só o professor precisa se comunicar, mas também o aluno, proporcionando uma aprendizagem na forma de diálogo (p.34). Naquele momento, Fichte incentivava seus alunos para uma internacionalização de conteúdos, que buscassem profundos conhecimentos fornecidos por amigos estrangeiros e acesso a exercícios científicos de instituições estrangeiras para elevar a qualificação dos acadêmicos da cidade universitária (pp. 184-186). O pensamento de Fichte sugere uma organização do trabalho pedagógico universitário na vertente emancipatória, sinalizando a uma sistemática em sua realidade acadêmica visando a elevação da produção científica dos estudantes de sua época.







Analisando as relações do homem com a realidade, Freire (2007) acredita que essas interações são resultantes pelos atos de criação e decisão, levando o ser humano a dinamizar o seu mundo, "[...] vai dominando a realidade, vai humanizando-a [...]" (p.51).

Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas (FREIRE, 2007, p.51).

Segundo Freire quanto mais a humanidade integra-se ao espírito de sua época histórica mais irá se apropriar de seus temas fundamentais e reconhecer tarefas concretas (p.51).

Referindo-se ao homem no contexto da sociedade brasileira em "transição" Freire coloca que o "homem" ³, aqui no sentido de ser gente, guarda em si relações humanas que conotam pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade. Entende que o homem não está *no* mundo, mas *com* o mundo (FREIRE, 2007, p.47, grifos do autor) e salienta da necessidade de uma permanente "atitude crítica" para que o "eu" permaneça como sujeito de seu tempo, de forma humanizado, e não se minimize como objeto, desumanizado. A atitude crítica é o "único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época" (ibid., p.52).

Relacionamos a "atitude crítica" do sujeito para os desafios de seu tempo defendido por Freire à própria discussão da pedagogia crítica da qual o autor também é referência internacional⁴. Com base nos referenciais e nos resultados da pesquisa acreditamos que a pedagogia crítica também compõe o conjunto de categorias que envolve a pedagogia universitária.

_

³ Inferimos que Freire cita o gênero "homem" referindo-se aos seres humanos.

⁴ Citado por Giroux (1997).







McLaren (1997) discorre sobre a pedagogia do concreto de Giroux, enfatizando que este autor reconhece que

[...] a pedagogia é fundamentalmente uma prática política e ética, bem como uma construção social e historicamente situada; que ela não se restringe às salas de aulas; que ela está envolvida toda vez que existirem tentativas deliberadas de influenciar a produção e construção de significado [...] (Ibid., p. xix).

Giroux (1997, p.122-124) toma Freire⁵ como referencial quando diz que estudar é uma tarefa difícil que requer atitude crítica e uma disciplina intelectual sistemática. Ele discute pontos importantes da teoria de Freire porque problematiza como teorizar a experiência nas quais professores e estudantes mostrem argumentação crítica, de questionamento da realidade prática do espaço escolar.

Uma pedagogia crítica que assuma a forma de política cultural precisa examinar como os processos culturais são produzidos e transformados dentro de três campos de discurso particulares, porém relacionados. São eles: o discurso da produção, o discurso da análise de texto, e o discurso das culturas vividas. (GIROUX, 1997, pp.137-138, grifos do autor).

O autor analisa que cada um desses campos traz uma visão diferente da produção cultural, da análise pedagógica e da ação política. Ele defende que "[...] é importante que se desenvolva uma pedagogia crítica em torno das conexões internas que elas compartilham dentro do contexto de uma política cultural" (GIROUX, 1997, p.142). Para Silva (2017, p.51) Henry Giroux foi um dos autores americanos que ajudaram a desenvolver a teoria crítica sobre o currículo, que sob forte influência dos teóricos da Escola de Frankfurt, Giroux "[...] vê o processo de emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada [...]" (SILVA, id., p.54).

A pedagogia crítica como pedagogia universitária encontra-se imersa em um mundo contemporâneo informatizado em permanente evolução tecnológica, da indústria e dos meios de comunicação. Lévy (2010) fala em uma cibercultura

⁵ FREIRE, Paulo. *The Politics of Education* (S. Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1985), p.2. Cf. Giroux (1997).







globalizada pertencente construção de um ciberespaço que produz tecnologia coletiva (LÉVY, 1993).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber que a pesquisa etnográfica pode conduzir a uma análise diferenciada de imersão no ambiente universitário foi uma constatação que comprova a relevância desse método de pesquisa que considera a teoria crítica como uma alternativa dialógica, dialética e colaborativa para a abordagem da sociedade e da cultura contemporânea.

Os resultados e a discussão dos dados registrados na observação participante nos levaram a constatação de que a pedagogia crítica pode ser conduzida como pedagogia universitária em meio à pluralidade de conhecimentos e responsabilidades das quais os professores titulares das salas de aula da graduação têm diante do currículo proposto no curso de pedagogia.

Considerando ainda as inúmeras possibilidades didáticas para a condução do processo de ensino e aprendizagem imersas em tempos de crescente tecnologia, em ambas as turmas, T1 e T2, os docentes demonstraram características que promoviam a emancipação dos estudantes ao aprendizado e na adoção de atitudes críticas face aos desafios dos conhecimentos estudados e das situações sociais cotidianas relatadas. As experiências, narrativas e outros relatos de estudantes foram potencializados para reflexões profundas integradas ao currículo mediado pela didática adotada pelos professores com fins a uma pedagogia crítica, humanizada com vistas à transformação social dos seres humanos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em contraposição às perspectivas tradicionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: Valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria







Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo-Edusp, 2009.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** (Trad. José Fonseca). Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Por uma universidade orgânica:** plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências (Trad. Johannes Kretschmer). Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica:** ontem e hoje. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

IMBERNÓN, F. (org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3.ed. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. (Trad. Carlos Irineu da Costa). Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MCLAREN, Peter. Prefácio. Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.







SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.







Práticas inovadoras na aula universitária: construindo a identidade docente frente aos contextos emergentes

MARIA JANINE DALPIAZ RESCHKE

Eixo Temático: Eixo 2 – Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico.

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento.

RESUMO

Este trabalho provém de uma investigação na conjuntura da Rede Sul Brasileira de Educação Superior, por sua vez denominado "Universidade em Contextos Emergentes", que tem como foco a análise das demandas externas a inicial tradição da universidade, ou seja, iniciativas que não nasceram do próprio ambiente acadêmico, mas oriundas de demandas exógenas. Nosso objetivo foi analisar os resumos dos trabalhos apresentados no XI Seminário Internacional de Educação Superior - Pelotas, RS, Brasil - 2018, para identificarmos os trabalhos que apresentavam relatos de experiências inovadoras no ensino superior. Entendemos que a inovação requer uma ruptura que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Destacamos sete dimensões para análise dos resumos: Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; Gestão participativa; Reconfiguração dos saberes; Reorganização da relação teoria/prática; Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; Mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento; Protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas. A metodologia foi construída na perspectiva qualitativa. Inicialmente realizamos a análise de todos os resumos e identificamos a presença, ou não das dimensões destacadas. Selecionamos os trabalhos que apresentavam quaisquer das dimensões. As conclusões iniciais deste estudo indicam que as dimensões mais representadas foram: Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; Protagonismo; Reorganização da relação teoria/prática; Mediação.

Palavras-chave: Universidade. Ruptura. Inovação.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho provém de uma investigação na conjuntura da Rede Sul Brasileira de Educação Superior, por sua vez denominado "Universidade em contextos emergentes", o qual tem como foco a análise das demandas externas a inicial tradição da universidade, ou seja, de iniciativas que não nasceram do próprio ambiente acadêmico, mas oriundas de demandas exógenas, quer das políticas globais, das mudanças tecnológicas ou do mundo do trabalho, bem como das políticas de democratização do acesso e permanência de novos públicos.







A sociedade contemporânea, marcada por grandes transformações, sobretudo tecnológicas, onde a produção e transmissão de informações ocorrem cada vez de maneira mais acelerada, junto a um processo de globalização não só político-econômico como também cultural, impõe à educação superior novas necessidades formativas.

A universidade historicamente é um espaço de produção e difusão de conhecimento. No entanto um conjunto de mudanças nas diferentes dimensões sociais, como o desenvolvimento de tecnologias de comunicação e transporte, estreitaram entre os países as relações em diversos planos - econômico, político, cultural e científico-tecnológico - consolidando as relações transnacionais de mercado, capital, conhecimento e informação.

O processo, chamado de globalização econômica, explica a crescente centralidade dos sistemas de ensino superior para as estratégias nacionais no mercado global. Tal processo coloca a educação superior como um ponto estratégico de consolidação e disseminação de diretrizes nacionais e supranacionais a partir da atuação dos organismos internacionais. Nas últimas décadas, uma agenda política procurou articular a educação com os interesses econômicos nacionais e, ao mesmo tempo, enfatizou a educação sob o controle da lógica de mercado e definindo-a como um bem privado e competitivo.

No Brasil, como estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE, projeto de lei nº 8.035-b de 2010, a educação superior é um bem público social e um direito humano, cuja universalização deve contemplar os princípios da equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade. Nesse sentido, diversas políticas vêm sendo implementadas para permitir o acesso e a permanência dos estudantes trabalhadores, de baixa renda, de grupos sociais e étnico-raciais historicamente excluídos desse nível de ensino.

O desafio para a construção de um novo projeto de educação está na possibilidade de transcender o paradigma tradicional, para dar lugar à construção de um novo paradigma, fundamentado nos pressupostos, conforme salienta CUNHA (2005), de que o conhecimento é algo historicamente situado, transitório e relativo; de







que há a necessidade de valorização do pensamento divergente, condição imprescindível para o desenvolvimento da criatividade, e das habilidades sócio intelectuais e não só para o ensino.

Em meio a estes desafios se insere a questão da reforma curricular desencadeada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96 – LDB), momento em que a Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação passou a articular a mudança dos currículos dos cursos de graduação no Brasil: bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia.

O documento promove a ampliação da liberdade de composição da carga horária e das unidades de estudos a serem ministradas nos currículos. São propostas condições para a redução na duração dos cursos e a flexibilização na sua estrutura curricular. De acordo com o referido parecer, os novos currículos devem articular teoria e prática e sua composição deve se caracterizar por uma sólida formação geral, aliada a práticas de estudos independentes e ao reconhecimento de habilidades e competências adquiridas no mundo do trabalho. As proposições apresentadas nos documentos e debates nacionais, aos poucos, foram sendo absorvidas pelas universidades. As instituições foram instadas a registrar suas intenções e concepções pedagógicas em documentos formais (projeto pedagógico institucional – PPI; projetos pedagógicos dos cursos - PPCs), reescritos periodicamente a partir da avaliação das ações realizadas.

As políticas e metodologias de mudança curricular e de disseminação desta mudança têm implicações significativas para a docência. Perceber como esta dinâmica de mudança se desenvolve em cada contexto institucional e o significado que assume no interior das Instituições de Ensino Superior - IES é relevante para compreender as implicações da reforma dos cursos de graduação na e para a docência universitária. Para LUCARELLI (2000, p. 35) o estudo dos processos de ensino e aprendizagem em/na aula universitária se constitui, no terceiro milênio, num campo de preocupação e desafio para os interessados na análise da instituição







universitária, na qualidade de suas práticas e de seus resultados, em termos tanto de formação como de produção do conhecimento.

As mudanças ocorridas no cenário global trouxeram consequências para a configuração mundial em vários aspectos e no campo das políticas sociais não foi diferente. As transformações no campo social provocaram significativos impactos nas políticas educacionais, que passaram a ser entendidas como centrais para o desenvolvimento dos países e para a sua inserção no mundo globalizado. Este cenário permitiu a intensificação dos discursos da centralidade da educação para a inserção dos países no mundo globalizado, trazendo profundas modificações para o campo educacional. Tal entendimento trouxe para este – em especial para o ensino superior – uma nova demanda: formar, em mais alto nível, os profissionais docentes para o aperfeiçoamento da sua atuação no mercado de trabalho.

Contudo as transformações na organização do trabalho e as modificações na conjuntura econômica acabam por impactar a educação no ensino superior. Novas exigências se apresentam e convocam a universidade a lidar com a extinção de profissões tradicionais e com o advento de especialidades não previstas na sociedade tradicional e, consequentemente não reconhecidas no âmbito acadêmico. Estas mudanças põem em questão o papel docente e as práticas de ensinar e aprender. Neste ínterim esperam-se do professor saberes e habilidades mediadas pela dúvida como princípio metodológico constituidor de outros saberes, bem como a incorporação do protagonismo dos estudantes na construção destes saberes.

As novas exigências para o mercado de trabalho e a necessidade de um novo perfil profissional, mais criativo, mais inovador e com um maior nível de conhecimento, trouxeram novas demandas para o campo educacional, em particular para o ensino superior, que precisou utilizar estratégias diferenciadas para aumentar a cobertura desse nível de ensino. Comungando com este contexto percebe-se também mudanças sócio-demográficas desses estudantes trabalhadores, e no que tange ao capital cultural fica ainda mais manifesto as diferenças e a desigualdade social.

Tais mudanças e diferenças inserem-nos em contextos emergentes e esses novos contextos requerem também uma nova postura do docente das IES, pois sua







prática, antes não questionada pelo modelo tradicional de universidade, é agora posta à prova a todo instante. O professor dos contextos emergentes vive em processo de construção identitária, sendo sua identidade profissional configurada por um emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais que constroem o *eu* profissional ao longo da carreira (MARCELO, 2009, p. 7).

Considerando o fato dos contextos serem emergentes, suas "emergências" surgem de acordo com as demandas de cada país, região e universidade. Desta forma, na América Latina os contextos são caracterizados principalmente por apresentar um Sistema de Educação Superior complexo, heterogêneo, segmentado socialmente e em constante expansão e interiorização, bem como, massificação da demanda social por educação superior e uma forte presença da internacionalização (DIDRIKSSON, 2012, p. 62).

No Brasil, o contexto mais emergente evidenciado é o da expansão acelerada, além das políticas de diversificação e privatização, marcadas por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal. Dispomos de uma educação superior com novos formatos de IES, que vem sendo, aos poucos, constituídas por novos docentes, discentes e currículos, pois as exigências da sociedade, do mercado e da globalização também são novas com relação à educação superior.

MOROSINI (2014, p. 386) caracteriza os contextos emergentes, como um espaço de transição entre dois extremos. O primeiro seria um modelo weberiano de educação tradicional, onde a universidade representa um espaço de geração de conhecimento para a sociedade e de reprodução cultural da nação, voltada ao bem social, na qual a ciência e a tecnologia estão orientadas para o desenvolvimento científico. No outro extremo, o modelo de educação superior neoliberal associa a ideia de uma universidade orientada ao bem individual e de realização pessoal, que atenda as demandas dos perfis estipulados pelo mercado de trabalho, centrada na transferência de tecnologia demandada pelo setor produtivo com uma gestão caracterizada pela eficiência e autofinanciamento.







Pensar a universidade em contextos emergentes requer considerar que, se a universidade de outrora errou por dar excessiva ênfase ao passado, a de hoje, localizada no agora, se vê impelida pelo presente inexorável e pelo futuro imprevisível a rever as suas concepções de prática pedagógica na aula universitária.

Tendo em vista este cenário sugere-se perspectivas de mudança nas formas tradicionais de ensinar e aprender, assim, o conceito de inovação pode estar inerente às experiências nesse sentido.

O marco teórico deste trabalho está baseado em autores como SANTOS (2010), FRANCO (2012), DIDRIKSSON (2012), CUNHA (1998). Esta investigação objetivou buscar na universidade, experiências inovadoras ligadas ao campo da prática pedagógica que se enquadrem no conceito adotado de contextos emergente relativo ao currículo e aula universitária, sopesando a importância do professor como sujeito que interage com o meio social em que está inserido, considerando a prática pedagógica um ato social e não apenas uma técnica em ministrar aula.

2. METODOLOGIA

Os trabalhos que integram esta pesquisa foram selecionados com base na perspectiva qualitativa, através da leitura de todos os resumos, dos cinco eixos temáticos contemplados no XI Seminário Internacional de Educação Superior 2018. Os eixos temáticos contemplados no evento foram: Prática Pedagógica e Internacionalização; Prática Pedagógica e Currículo; Prática Pedagógica e a aula universitária; Prática Pedagógica e a Gestão acadêmica; e Docência e Contextos emergentes. Os resumos foram analisados com o intuito de buscarmos relatos de experiências inovadoras na sala de aula universitária, para isso, baseamo-nos no conceito de inovação de CUNHA (1998, p.45) que propõe que:

(...) a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento.







A partir do conceito de inovação adotado, destacamos sete dimensões que constituem categorias de análise (CUNHA, 2008, p. 24-27) para dar seguimento à investigação aqui proposta, são elas:

- 1. Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- 2. Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- 3. Reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- 4. Reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora;
- 5. Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.
- 6. *Mediação*, assumindo a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa.
- 7. *Protagonismo*, rompendo com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens.

A partir de uma primeira análise dos resumos partimos para a busca dos trabalhos completos que irão integrar o e-book do evento. Os trabalhos completos serão estudados para que possamos investigar se os mesmos realmente se enquadram na pesquisa e indicam práticas inovadoras na sala de aula universitária.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO







Foram analisados cento e cinquenta e um resumos, sendo cinquenta e três selecionados a partir das sete dimensões propostas. A tabela a seguir mostra o número de resumos selecionados em relação ao número de resumos analisados por eixo temático.

Relação dos resumos analisados e selecionados	Eixo 1 – Prática Pedagógica e Internacionalização	Eixo 2 – Prática Pedagógica e Currículo	Eixo 3 – Prática Pedagógica e a Aula Universitária	Eixo 4 – Prática Pedagógica e a Gestão Acadêmica	Eixo 5 – Docência e Contextos Emergentes
Número de resumos por eixo	11	27	40	23	50
Resumos selecionados	7	20	9	5	12
Total de resumos					53/151

Fonte: dados da pesquisa

As dimensões que tiveram maior incidência foram: Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, e Reconfiguração dos saberes, ambas com trinta e duas ocorrências; na sequencia Reorganização da relação teoria/prática com trinta ocorrências; Protagonismo com dezoito ocorrências; Gestão participativa com sete ocorrências; Mediação com seis ocorrências; e Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida com quatro ocorrências. Quanto ao eixo com maior quantidade de trabalhos selecionados, destaca-se o eixo 2 – Prática Pedagógica e Currículo.

Dos cinquenta e três resumos selecionados, apenas sete farão parte do e-book do evento como trabalhos completos. Estes estão atualmente em processo de análise. Posteriormente será feito contato com os autores para possíveis questionamentos a fim de uma melhor compreensão sobre as práticas desenvolvidas. Nossa intenção é entender o que provocou aos autores a experiência desenvolvida, que sentidos atribuem a mesma e de que forma ela contribui para construção da identidade docente.

As categorias utilizadas para a análise explicitam a compreensão de que a inovação pressupõe alterações na concepção de conhecimento presidido pela ciência moderna. Portanto, não se referem somente a arranjos metodológicos ou inclusão de







aparatos tecnológicos. Incorporam, necessariamente, uma nova epistemologia que se traduz nas práticas de sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em desenvolvimento buscou, neste primeiro momento, identificar trabalhos com práticas pedagógicas inovadoras na aula universitária e revelar quais as dimensões com maior representatividade nos trabalhos analisados. Em um segundo momento serão analisados os trabalhos completos a fim de que possamos compreender como essas inovações podem contribuir com a constituição da identidade docente dos professores que as propuseram.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/Ll3005htm.

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

CUNHA, M. I. da. **O** professor universitário na transição dos paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. da. (Org.). *Pedagogia universitária*: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: JM Editora, 2005.







CUNHA, M. I. da. **Pedagogia universitária.** Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo. 2008.

DIDRIKSSON, Axel. Universidad y bien publico en la perspectiva de una sociedade democrática del conocimiento. In: FUENTE, Juan Ramon de la; DIDRIKSSON, A. (Coords.). Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. P. 61- 97.

FRANCO, M. A. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2012.

LUCARELLI, E. (comp.). **El asesor pedagógico em la universidad.** *De la teoria pedagógica a la práctica en la formación.* Buenos Aires, Piados, 2000.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, vol. 08, jan/abr, 2009. pp. 7-22.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

SANTOS, B. de S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.







TORNANDO-SE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: Relatos docentes

MARIANA HARUMI CRUZ TSUKAMOTO

Eixo Temático: Eixo 2 - Universidade, docência e organização do trabalho

pedagógico

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa de caráter qualitativo, que investigou o caminho trilhado por docentes universitários que atuam com disciplinas do campo da ginástica, nos cursos de formação inicial em Educação Física. O método utilizado foi a Teoria Fundamentada nos Dados (TF). Participaram do estudo 10 docentes universitários de instituições privadas de ensino, com os quais foi realizada a entrevista intensiva, as quais foram gravadas e transcritas na íntegra. A análise dos dados revelou três mecanismos principais para o processo de "tornar-se um professor": o conhecimento específico sobre ginástica, as experiências prévias nesta área e a forma de ingresso no ensino superior. Os achados deste estudo revelam que, assim como em outras áreas de formação, também na Educação Física o conhecimento específico do conteúdo parece ser um elemento chave para que um profissional se torne docente no ensino superior.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Física. Ginástica.

1. INTRODUÇÃO

A oferta de cursos de graduação em Educação Física (EF) apresentou crescimento significativo em nosso país a partir da 1970, especialmente nas décadas de 1990 e 2000 (CORRÊA et al. 2016). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019) atualmente existem 550 instituições e 679 cursos em todo o Brasil que ofertam este curso na modalidade bacharelado. Além do grande número de cursos presenciais, observamos também o estabelecimento de cursos na modalidade à distância. Considerando este cenário, projetamos que a demanda por profissionais que sejam capazes de exercer a docência nas instituições de ensino superior (ES) nesses cursos, aumenta na mesma proporção.

No entanto, ao analisarmos a literatura e a legislação que rege essa atividade de ensino, é visível a atenção precária atribuída à formação desse docente. Basta apenas o indivíduo portar uma titulação, obtida, principalmente, mediante cursos de







pós-graduação *stricto sensu*, para que seja elegível ao cargo de docente universitário, salvaguardando as diferenças de exigências entre instituições públicas e particulares. Além disso, a LDB 9394/96 (BRASIL, 2019) isenta o futuro docente do ES do exercício da prática de ensino (para outros níveis, são exigidas, no mínimo, 300 horas dessa atividade), o que pode influenciar em sua atuação. Assim, podemos imaginar qual seria a bagagem que o docente deste nível de ensino traz sobre os aspectos didático-pedagógicos.

Cunha (2004) ressalta o fato de que o desenvolvimento do ES, sobretudo a formação docente, vem sendo pautado na improvisação, principalmente comparandose a outros níveis de ensino. No caso da EF não parece diferente. Apesar da escassa oferta de possibilidades de formação do docente, fatores como a experiência na profissão, o empirismo, a tradição e a cultura da área parecem ser fatores relevantes nesse processo. Somando-se a isto, devemos considerar o fato de que a literatura (BORGES, 2005; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; MARCON, SANTOS GRAÇA, NASCIMENTO, 2010; NASCIMENTO et al., 2009; SCHÖN, 1983) aponta que a formação inicial parece ter pouco impacto sobre a atuação profissional. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam ainda que a tônica da preparação do professor universitário é pautada na especificidade de uma área de conhecimento.

O curso de pós-graduação é a porta de entrada para a atividade docente no ES. Nele, muitas vezes, o futuro professor universitário cursará, por exigência do programa, uma ou duas disciplinas que abordam temas sobre a educação formal de maneira geral. Contudo, o que parece ser valorizado no professor desse nível de ensino é o seu conhecimento específico sobre determinado conteúdo e não propriamente a suas competências relacionadas ao ato de ensinar. Nesse sentido, é importante considerar que o conhecimento específico não necessariamente garante um bom desempenho no ensino.

A EF é uma área de conhecimento relativamente nova no âmbito das de disciplinas acadêmicas. No Brasil, as primeiras escolas superiores de EF foram criadas nas duas primeiras décadas do século passado, e apresentavam como características marcantes as tendências médico-higienista e militar (CASTELLANI







FILHO, 2007). Ainda de acordo como autor, por um longo período, a EF no Brasil foi de extrema importância para a constituição de um indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação de um possível processo de desenvolvimento do país, que buscava constituir seu próprio modo de vida.

Por algum tempo, a demanda por profissionais ou "instrutores" dessa área era suprida por militares, formados nas instituições voltadas para esse fim (como a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, criada em 1907, e o Centro Militar de Educação Física, criado em 1922) (GALLARDO et al. 2000). Em 1931, foi fundada a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2011) publicou uma resolução na qual estabelece as diretrizes para os cursos de graduação (bacharelado) em EF e a função dos cursos de licenciatura. O texto determina a indissiociabilidade entre teoria e prática além de estabelecer que formação do profissional deverá ocorrer em duas grandes esferas, a saber: a formação ampliada e a formação específica. Na primeira, são contempladas as dimensões sociais, biológicas e científicas; na segunda, cuja responsabilidade é a de abranger os conhecimentos identificadores da EF, figuram as dimensões culturais do movimento, técnico-instrumental e pedagógica do conhecimento.

Apesar de existirem centenas de cursos de EF em atividade no Brasil, pouco se sabe sobre a atividade do docente nesse contexto. Eles estão cientes da necessidade dessa integração para a formação profissional? Como eles transpõem os desafios de lecionar nas disciplinas de caráter teórico-prático? Esse quadro tornase ainda mais instigante quando nos referimos a conteúdos ou disciplinas que apresentam reconhecidamente um desprestígio, tanto na sociedade, quanto na escola, que se constitui como importante fonte de contato dos indivíduos com as práticas corporais. Desse modo, o presente estudo¹ se propõe a investigar como é o processo de formação do docente atuante nos cursos de EF, especialmente aqueles que atuam com as disciplinas de intervenção da área da Ginástica.

-

¹ O trabalho aqui apresentado trata-se de um recorte do meu doutorado, orientado pela profa. (nome suprimido para que a identificação do trabalho não seja possível).







2. METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou ferramentas do método *Grounded Theory*, traduzido para o português como "Teoria Fundamentada" (TF). Dentre as diferentes possibilidades de referencial teórico para este método, optou-se pelo elaborada por Charmaz (2009).

Participaram do estudo 10 docentes de disciplinas de ginástica, atuantes no Ensino Superior Privado, 07 no grupo de amostragem inicial e 03 no grupo de amostragem teórica (identificados como S1 a S10). Os dados foram coletados por meio de entrevistas intensivas, as quais foram gravadas e transcritas. A análise dos dados foi realizada de acordo com os passos preconizados por Charmaz (2009), obedecendo as seguintes etapas: microanálise, codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva².

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

TORNANDO-SE UM PROFESSOR trata-se de uma categoria que tenta compreender quais os caminhos trilhados pelos docentes ao longo de sua história para que chegassem, no momento da entrevista, ao ponto no qual se encontravam como docentes de disciplinas de ginástica em cursos de formação em EF.

As subcategorias associadas a TORNANDO-SE UM PROFESSOR foram: conhecendo a ginástica, experiências prévias e ingressando como docente no ensino superior. Conhecendo a ginástica foi uma subcategoria que surgiu em decorrência do grande significado atribuído pelos sujeitos ao primeiro contato com a ginástica. Os docentes demonstram em seus relatos o que na ginástica despertou tanto a sua atenção e em que momento isso ocorreu. Consideramos esse interesse inicial relevante, pois, de alguma forma, isso parece ter sido o ponto chave para que

-

² O método prevê uma última etapa, a validação do esquema teórico. No entanto, como o presente trabalho constitui-se em um recorte de um estudo mais amplo, neste momento esta etapa foi suprimida.







o docente se envolvesse no processo TORNANDO-SE UM PROFESSOR a ponto de transformar essa atividade em sua profissão.

Dentre as causas desse interesse identificamos, antes de tudo, certo "encantamento" que esse conjunto de atividades desperta nos indivíduos. Seja pela dificuldade dos movimentos, pela necessidade de destreza e técnica, pela beleza, pela facilidade que encontraram em executar movimentos, os docentes tiveram o interesse despertado para essa atividade.

Os depoimentos revelam que, apesar do contato inicial com a ginástica ocorrer ter ocorrido em diferentes momentos da vida dos sujeitos, esse contato parece ter um significado bastante importante. O contato inicial em si (as impressões dos sujeitos sobre a ginástica) e o modo como ocorrem, pode tê-los motivado a seguir a carreira de docente da disciplina de ginástica e a acumular outras experiências nesse campo, as quais possivelmente puderam contribuir para o desempenho de sua atividade enquanto docente.

Consideraremos como **experiências prévias**, todas aquelas relacionadas à(s) ginástica(s) que antecederam ao ingresso do sujeito como docente do ensino superior. Dentre elas, identificamos dois grandes grupos: a experiência como praticante ou atleta de alguma manifestação ginástica e a experiência como profissional da ginástica (professor, técnico, árbitro, coordenador). A totalidade dos entrevistados teve algum contato prévio com a ginástica, ainda que breve, como no caso daqueles que só conheceram esta(s) modalidade(s) no curso de graduação.

Alguns docentes (S2, S4, S5, S7, S10) relataram experiências nos dois contextos identificados. Dentre aqueles que conheceram a ginástica antes do curso de graduação, apenas três mencionaram o contato no contexto da EF escolar. Aqueles que possuíam experiência com a ginástica em outros contextos, ressaltaram a importância desse fato para a sua atuação como docente. S1 revela que "ela (a experiência de técnico) me auxilia bastante porque ela me dá uma segurança extrema". De modo semelhante, S4 relata que "[...] eu acho que o que mais enriqueceu a minha formação foi a possibilidade de participar dessas áreas, de vários contextos de intervenção da ginástica. Então isso me deu uma possibilidade de ver a ginástica







por diferentes ângulos". Observamos que esse foi o que apresentou maior variedade nas experiências com ginástica, pois foi atleta, professor, técnico, dirigente e árbitro de algumas das modalidades ginásticas.

Acreditamos que a experiência no ensino da ginástica em outros contextos pode desenvolver no docente uma série de competências, as quais serão fundamentais para ensinar a ensinar, tarefa que os sujeitos elencaram como a mais relevante dentro de suas disciplinas. Portanto, parece-nos que a prática de ensinar, mais do que a prática do movimento ginástico é relevante para o docente de ginástica dos cursos de formação.

Essa constatação se opõe ao que se acredita sobre a vivência necessária para se tornar um docente de ginástica, em qualquer tipo de instituição. É comum ouvir de alunos de graduação em EF que o requisito primordial para o ensino da ginástica é o saber relacionado à execução do movimento pelo próprio professor. Porém, de acordo com os dados obtidos, observamos que a realidade parece ser outra.

A terceira subcategoria foi **ingressando no ensino superior**. Nela foram identificadas as formas pelas quais os sujeitos iniciaram sua carreira docente nesse nível de ensino.

Em muitos dos casos, os sujeitos tiveram suas primeiras experiências na docência no ensino superior por meio de atividades de monitoria, quando acompanharam os professores responsáveis pela(s) disciplina(s). Esses, por sua vez, parecem desempenhar o papel de mentor, grande incentivador para que o aluno e o futuro docente se empenhassem em atividades pedagógicas e procurasse qualificação (cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu*) para ocupar, futuramente, a sua posição.

Em se tratando de instituições particulares, com exceção de um caso, todos os demais tornaram-se docentes por meio de convite. Parece-nos que, uma vez que eram detentores do conhecimento específico da área da ginástica, automaticamente eram considerados aptos a disseminar esse conhecimento na Universidade.

Dois sujeitos deixam claro em seus discursos que, assim como as







instituições de ensino, parecem valorizar mais o conhecimento específico do que o conhecimento pedagógico, implícito à atividade docente. Nesse sentido, relatam que a passagem de professor/técnico de ginástica ou monitor, para docente, foi uma passagem natural, ou seja, o requisito básico para lecionar no nível superior é ter o conhecimento específico da área em questão.

Ser professor na sociedade brasileira atual nos revela diferentes facetas. Enquanto o fato de ser professor do ensino básico (especialmente em instituições públicas) é visto pela sociedade como uma falta de opção, como um castigo, ou como uma única opção, muitos almejam seguir a carreira de professor na Universidade. Isso porque o status atribuído ao professor universitário (ainda) é elevado.

Contudo, de alguns anos pra cá, essa visão parece estar bem distorcida. Diversas transformações podem ser notadas o ensino brasileiro, como mais pessoas formadas no ensino básico, mais pessoas ingressando no ensino superior, incentivos governamentais à expansão universitária, expansão universitária desordenada, mercantilização do ensino, grande oferta de mão de obra (não necessariamente qualificada) para atuar no ensino universitário, dificuldades nas avaliações do ensino (básico e universitário) etc. Diante desse quadro, a vida do professor universitário hoje parece não ser tão glamurosa, e não reflete o tal status que a sociedade imagina. Ao menos, está é a realidade mais próxima ao ensino privado.

TORNANDO-SE PROFESSOR revela-nos, portanto, que o percurso do docente que trabalha com a ginástica nos cursos de formação em EF condiz com a situação observada no ensino superior de modo geral. Nota-se um grande empenho dos professores para acumular conhecimento específico sobre a ginástica e menor dispêndio de tempo para a sua formação específica como docente, especialmente quando analisamos a subcategoria **ingressando no ensino superior**. Por outro lado, de observamos um crescente movimento, ainda que recente, que se ocupa com a inserção de futuros docentes em discussões na área pedagógica específica do ES.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS







A partir do presente trabalho, foi possível constatar que, no cenário estudado, o conhecimento específico ainda parece ter grande peso. Sem dúvida ele é um componente importante, mas por outro lado é necessário lembrar que o desenvolvimento de competências relacionadas aos processos de ensinagem também deve ter seu espaço.

Além disso, considerando as particularidades do contexto estudado (curso de formação inicial em EF, disciplinas com componente teórico e prático) e a própria tradição da área da Educação Física (de formação técnica e de natureza reprodutiva), promover o desenvolvimento e a formação do docente universitário parece ser um movimento importante para a transformação da área como um todo. Lançando mão de outros métodos e abordagens pedagógicas, os docentes podem colaborar para a quebra do paradigma tecnicista vigente, formando profissionais mais reflexivos e críticos frente à sua própria prática profissional.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In.: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (orgs.) **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Trad. Amin Simaka. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 157 - 190.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 2007.

CORRÊA, E A; SILVA, L H; PIMENTA, T F da F; DRIGO, A J. A constituição dos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 1, p. 27-42, 2016.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada:** guia prática para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.







CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 5, n. 88, p. 795 - 817, 2004.

GALLARDO, J. P. et al. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. ljuí: Editora Unijuí, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <a href="http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11 - 25, 2007.

MARCON, D. SANTOS GRAÇA, A. B.; NASCIMENTO, J. V. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 776 - 787, 2010.

NASCIMENTO, J. V. et al. Formação acadêmica e formação pedagógica nos esportes. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 358 - 366, 2009.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior** - volume I. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitionaire**: how prefessionals think in action. London: Tample Smith, 1983.







CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E CURRICULARES

NAYARA RAIMUNDO DA SILVA

Eixo Temático: Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

A presente pesquisa que se encontra em andamento é parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, com início no segundo semestre de 2019. Levando em consideração o objeto de pesquisa que se refere aos cursos de licenciatura da USP, a pesquisa visa olhar para a organização curricular dos cursos selecionados, via projeto pedagógico e via matriz curricular. Identificar como os cursos estão articulados e como a formação está posta. As abordagens para fundamentar este trabalho no que se refere a currículo, será utilizado: Moreira (2010); Política educacional: BALL (2011); Formação de professores: Nóvoa (2017), Pimenta (2009), Pimenta et al (2011, 2017), Evangelista (2013); Documentos: PFPUSP; Resolução CNE/CP 2/2015; Deliberações nº 111/2012 e 154/2017. Artigos: ANPEd (Quem é o professor da Educação Básica), entre outros. O percurso metodológico abrange uma pesquisa qualitativa, de natureza de estudo de caso (Yin, 2009), empregando a técnica de análise documental (CELLARD, 2008) para coletar os dados. A análise dos dados será desenvolvida através da Análise de Conteúdo, e Análise Temática, dentro da perspectiva de Bardin (2016). Tendo em vista que o trabalho está em fase inicial, não é possivel obter resultados. Através dessa pesquisa espera-se compreender como a USP forma professor para a educação básica e analisar as implicações no currículo e das políticas envolvidas.

Palavras-chave: Licenciatura. Currículo. Politica.

1. INTRODUÇÃO

Ainda hoje os cursos de licenciatura ocupam um espaço muito pequeno na hierarquia científica dentro da Universidade, implicando na sua política de formação e identidade cultural. Os cursos que contemplam o bacharelado têm sido predominantes em comparação com os cursos de licenciatura, pois os saberes científicos se sobressaem aos saberes pedagógicos, sendo os saberes pedagógicos não considerados científicos e ficando frequentemente em segundo plano. No







contexto atual, a profissionalização docente é marcada por muitas precariedades, seja na formação inicial ou continuada, na ocupação profissional, nas condições de trabalho, na qualidade da educação, e também nas políticas curriculares. As políticas que se refere à formação de professores para a educação básica influenciam no planejamento da formação dos alunos pelas universidades que os formam, sejam elas públicas ou privadas, e também na compreensão de currículo desses cursos. No Brasil, o modelo dominante dos cursos de licenciatura é o de complementar a formação de bacharelado (o que é comum em vários cursos), a formação de professores é entendida como se o conhecimento pedagógico viesse depois do conhecimento disciplinar. Outro aspecto que chama atenção é o fato do conhecimento disciplinar ter uma carga horária elevada ao se comparar com o conhecimento pedagógico.

Em 2004, foi criado um documento (Programa de formação de professores - PFPUSP) com o intuito de estabelecer as bases de uma formação docente nos cursos de licenciatura dos campi da USP, esse documento foi redimensionando como que os projetos pedagógicos dos cursos tinham que ser construídos, tendo em vista o comprometimento com a melhoria do ensino público, unindo princípios e diretrizes comuns na estrutura dos cursos de licenciatura. Desse modo, tem uma matriz curricular, no sentido do que tem que ter, como as disciplinas pedagógicas se articulam e assim por diante. É com base neste documento que visa investigar e analisar as várias esferas envolvidas. Nesse período, os cursos de licenciatura da USP tiveram grande destaque, pois sua entrada passou a ser de duas formas: após o termino do bacharelado, como também a entrada direta em um curso de licenciatura. O curso de Biologia de São Paulo, por exemplo, tem duas entradas: o sujeito que termina o bacharelado e opta por finalizar o curso com a licenciatura, bem como, de quem escolhe fazer licenciatura em Biologia direto, sem passar pelo bacharelado.

O objetivo geral dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo está organizado nos mesmos termos do objetivo geral da Graduação da USP, que é "formar um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos







de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável" (Pró-Reitoria de Graduação/USP, 2000, p.4). Desse modo, o objetivo crucial dos cursos de licenciatura:

[...] é formar licenciados como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública (PFPUSP, 2004, p.7).

O Programa de Formação de Professores rompeu com algunas disciplinas e criou blocos: I, II, III e IV. O bloco I são as disciplinas especificas dos cursos, o bloco II é Introdução aos Estudos da Educação (o professor responsável por essa disciplina, trabalha os fundamentos da Sociologia, da História, da Filosofia, no sentido da formação de professores). O bloco III são disciplinas de Didática, Política Educacional, Psicologia e os estágios. Já o bloco IV são as metodologias dos ensinos, essas metodologias foram criações que os departamentos fizeram relacionando com a educação. Um exemplo disso, é a Metodologia do Ensino de História, mas junto com isso tem disciplinas e estágios, desse modo ampliou-se a concepção de formação de professores na medida em que trouxe vários elementos, tanto da educação quanto a articulação com a área específica.

O lugar que as disciplinas pedagógicas ocupam: Didática, Política Educacional e Psicologia, como dito anteriormente é comumente nas licenciaturas com estágios, desse modo, foram sendo criadas outras disciplinas de cunho pedagógico, mas da competência da educação, que foi inserido em São Paulo na Faculdade de Educação e em Ribeirão Preto na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como também disciplinas dadas pelos Institutos e Departamentos. No departamento de Química de Ribeirão Preto, por exemplo, foram criadas três disciplinas de currículo para a educação básica, já no Departamento de Educação, é trabalhado a Didática, Política Educacional, Introdução aos estudos da educação, Políticas e estágios. A percepção que se tem, é que com o desmonte da CIL (Comissão Interunidades de licenciatura),







os Institutos começaram a fazer o que se temia, ter muita carga horária de disciplina especificas e pouca carga horária de disciplinas pedagógicas.

Nos Princípios e Objetivos Orientadores do Programa de Formação de Professores da USP – PFPUSP fica evidente que a licenciatura não é entendida como uma superposição do bacharelado, em que o saber disciplinar específico antecede o aprendizado do saber pedagógico. Em documentos legais, também é destacada esta evidência, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação, como também nas Diretrizes (Resolução CNE/CP nº 02/2015) para a Formação de Professores.

Sendo contra a justaposição das formações do bacharelado e licenciatura, o Programa de Formação de Professores da USP – PFPUSP prevê uma junção entre as áreas de formação, dando preferência a vida escolar, as escolas e à docência enfatizando-os em todos os projetos que tem como princípio a preparação para o trabalho docente nas escolas. A escola pública é compreendida neste âmbito como preferencial foco de relevância em pesquisas, intervenções e até mesmo em projetos.

O currículo engloba os esforços pedagógicos que se tem a todo o momento para trabalhar com o conhecimento e relações sociais, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Porém não é só conhecimento, é também a maneira desse conhecimento ser trabalhado em sala de aula, pois às vezes o currículo homogeniza e faz com que os professores trabalharem para um mesmo fim, podendo ser o fim da manutenção da ordem, desse modo, é preciso cautela para não aceitar tudo do que vem do currículo pois o professor deve ser sujeito, ser autônomo, ter conhecimento e autonomia para fazer seu projeto pedagógico.

Os autores Moreira e Silva, definem currículo como "[...] conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais" (Moreira e Silva 2011, p. 28). Moreira tem argumentado em seus trabalhos a centralidade do conhecimento escolar para a teoria de currículo. Desse modo, Moreira revela que ao estudar o currículo, é necessário "incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e







se constrói nas salas de aula, bem como associar essa preocupação aos cuidados com fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea" (Moreira, 2010, p. 214).

A abordagem de Ball (2011), compreende o interesse em saber o que tem por trás das políticas educacionais. Para o autor, as políticas são objetos de alguma forma de tradução ou de leitura ativa; uma "ação social criativa" (BALL, 2011, p. 44). Para Ball, a política só se explicita devidamente se posta dentro de um quadro mais abrangente, Ball salienta que as

[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveriam ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser "criativas". As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos" (Ball, 2011, p. 45-46).

Desse modo, o autor ressalta que a política educacional deve ser analisada e contextualizada, possuir sentido de tempo e lugar e evitar análises simplistas em relação entre as propostas políticas e práticas dentro das escolas.

Esta pesquisa se insere no campo de currículo e formação de professores para a educação superior o qual tem como objetivo geral analisar os cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP), no que se refere à: organização curricular e concepção de formação do professor para a educação básica, levando em consideração o objeto de pesquisa (currículo) que se refere aos cursos de licenciatura da USP, tem-se por objetivo pesquisar como é feita a organização do currículo dos cursos de licenciatura, determinados e apresentados associadamente com os Institutos, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e o Departamento de Educação e Faculdade de Educação. O objetivo geral está pautado em objetivos específicos, a saber:

 Investigar como os currículos dos cursos de licenciatura estão organizados na perspectiva do Programa de Formação de Professores da USP







- Analisar as alterações decorrentes das atuais políticas educacionais para a educação básica a partir do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual do Estado de São Paulo
- Identificar no Projeto Pedagógico dos Cursos, os princípios do Programa de Formação de Professores

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico deste projeto abrange uma pesquisa qualitativa, de natureza de estudo de caso, empregando a técnica de análise documental (CELLARD, 2008) para coletar os dados. Faz necessário o estudo de caso pela característica específica, deste modo, espera-se compreender como os cursos de licenciatura da USP estão sendo organizados com base no Programa de formação de professores e as políticas envolvidas. De acordo com Cellard, a análise dos dados é: "(...) momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitoschave". (Cellard, 2008, p. 303). A partir disso, pode-se fazer uma interpretação com coerência, levando em conta as questões de investigação e a problemática em questão. A análise documental como forma metodológica pode ser propícia, pois, a coleta dos dados com base neste tipo de pesquisa evoca bem pouca a influência que sofre, a exemplo disso, uma pesquisa que precisa de um contato mais efetivo entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado. (CELLARD, 2008).

O estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (Eisenhardt, 1989; Yin, 2009). Para Yin, coletar e analisar os dados alcançados possibilita alcançar argumentos sólidos para responder de forma mais assertivas as indagações da pesquisa, deste modo, a







análise e combinação de dados evita informações distorcidas e gera como resultado, argumentos mais confiáveis e estáveis. O percurso metodológico se dará da seguinte maneira:

- A). O currículo unido aos programas de disciplina será estudado sob a ótica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e também do referencial teórico vinculado ao currículo e formação de professores voltados para a educação básica. Bardin, ressalta que a análise de conteúdo pode ser compreendida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens"(Bardin,1997, p.42). Desse modo, empregam-se as unidades de contexto com o intuito de dar significado e compreensão aos documentos investigados. A organização da análise de Bardin se dá por três etapas cronológica, sendo elas: 1. Pré-Análise, 2. Exploração do material a ser trabalhado e 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.
- B). Em relação às categorias, serão elaboradas *a posteriori* de modo que expliquem: os princípios de currículo e concepções de formação docente, sendo assim um percurso desafiador.

A pesquisa engloba seis cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo, sendo três cursos do interior do Estado e três cursos da capital - excetuando o curso de Pedagogia devido a suas especificidades curriculares, como também os cursos voltados para a formação profissional, bem como, Enfermagem e Ciências Agrárias. Os critérios para a escolha dos cursos se pautaram por áreas: Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Exatas, de acordo com a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), com o intuito de avaliar a organização curricular de cada curso na perspectiva da formação de professor. O outro critério escolhido foi pelo curso mais antigo de cada área, para poder analisar como os cursos foram se organizando com as mudanças políticas e com as adequações através da trajetória política. Portanto, os cursos selecionados







de acordo com os critérios acima, em ciências exatas, foram: Química de Ribeirão Preto (FFLCH) e Química de São Paulo (IQUSP); em ciências biológicas: Ciências Biológicas de Ribeirão Preto (FFCLRP) e Ciências Biológicas de São Paulo (IBUSP); e na área das ciências humanas: Música de Ribeirão Preto (FFCLRP) e História de São Paulo (FFLCH).

Os cursos de licenciaturas da Universidade de São Paulo se concentram em maior parte na capital do estado de São Paulo. Alguns campi das cidades do interior, como: Santos, Pirassununga, Lorena e Bauru não ofertam cursos de licenciatura, o total, são 29 cursos de licenciatura ofertados pela USP distribuídos nos campi de São Paulo, Ribeirão Preto, São Carlos e Piracicaba.

C). A coleta de dados será feita junto aos cursos de licenciatura selecionados, através da plataforma do site da USP (Projeto Pedagógico de Curso e a Matriz Curricular) e no Sistema Jupiter (Disciplinas de cunho pedagógico) através de uma investigação dos componentes curriculares referentes aos Blocos I, II e III e IV do Programa de Formação de Professores da USP – PFPUSP, recorrendo ao Sistema Júpiter, análise documental dos dados alcançados nos Projetos Pedagógicos dos cursos, da matriz curricular e as deliberações nº 111/2012 e 154/2017 do Conselho Estadual de Educação de SP (CEESP) e a Resolução CNE/CP 2/2015.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que a pesquisa teve início no segundo semestre de 2019, ainda se encontra em fase inicial, a autora está cursando as disciplinas obrigatórias do programa de Pós-graduação, fazendo as reunões necessárias com a orientadora, revisão da pesquisa bibliográfica, de modo a cumprir com o proposto no cronograma previsto para o andamento da pesquisa. Através dessa pesquisa espera-se compreender, como está posta a organização curricular, como os projetos pedagógicos dos cursos escolhidos estão sendo organizados, identificar se distanciaram da proposta inicial de formação de professores, saber qual é a relação







que tem com as deliberações nº 111/2012 e 154/2017 do Conselho Estadual de Educação de SP (CEESP) e a Resolução CNE/CP 2/2015.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A especificidade em questão dos cursos de licenciatura da USP é formar professores capacitados para a docência na educação básica. Deste modo é indispensável compreender os processos que envolvem o ensino e aprendizagem, as políticas envolvidas, conhecer melhor o cotidiano escolar e seus discentes, fazer uso dos princípios éticos nas tomadas de decisões e escolhas, levando em consideração a realidade social dos educandos ao elaborar atividades e projetos de ensino.

Analisar os processos causadores de alterações nos cursos de licenciatura pode colaborar para identificar os pontos críticos das atuais propostas, em prol da ressignificação da concepção docente que atua na educação básica e também no papel da Universidade em relação à construção de uma formação empenhada em um projeto social justo e, através disso, intervir de forma mais significativa na melhoria da educação básica do Brasil. A inquietação com a definição de uma política nacional para a profissionalização do magistério ainda é uma luta incessante das instituições representativas nesta área, pois muito já foi falado e escrito nos últimos anos sobre a crise dos cursos de licenciatura devido à falta histórica de uma política global de formação dos profissionais da educação, divulgado em vários dados estatísticos, em que evidenciam a real situação cruel a que estão relegadas inúmeras crianças, adolescentes e jovens em vários estados do Brasil, que continuam à margem da escola e ao conhecimento que é dado devido à falta de profissionais do ensino, como também à evasão consequente dos baixos salários e das adversas condições das redes de ensino público. Portanto, essa pesquisa visa contribuir para as discussões acerca do currículo, das políticas docentes e a formação do profesor, para poder auxiliar







ações mais integradas que colabore para superar entraves identificados, em vista a valorização dessa categoria profissional e a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.J. & MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, Programa de Formação de Professores, Comissão Permanente de Licenciatura. Equipe de Redação do Projeto: J.S.F. de Carvalho et.al. São Paulo, 2004.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

Fundação CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 10 de nov. 2018. MOREIRA, A. F. B. Parte 1: O crítico. In: PARAÍSO, M. A. Antonio Flavio Barbosa

Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

PIPITONE, M. A. P.; ZUFFI, E. M.; RIVAS, N. P. P. Um Programa de Formação de Professores em constituição e ação: O caso da Universidade de São Paulo. Revista Estudos Pedagógicos, v.18, p. 281-291, 2010.

SÃO PAULO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Graduação. *Programa de Formação de Professores.* Pró-Reitoria de Graduação/USP/SP, 2004. YIN, R. K. Planejamento e Métodos. Editora Bookman, 2001.







A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: Entre preconceitos e contribuições para a formação docente

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS

Eixo Temático: (Eixo 2 – Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico)

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

O texto apresenta recorte de pesquisa desenvolvida no âmbito de pós-graduação e grupo de ensino e pesquisa em uma universidade pública do Estado de São Paulo. Tem como objetivo investigar Programas de Pedagogia Universitária (PPU) em instituições públicas. Observa-se que o campo epistemológico da Pedagogia Universitária no Brasil é recente, pois estudos evidenciam a escassez de programas que focalizam a formação pedagógica de professores do Ensino Superior, tendo em vista o destague histórico para a formação para pesquisa. O domínio do domínio pedagógico é imprescindível à formação dos profissionais que atuam no ensino superior, bem como sua integração com o currículo dos cursos de graduação. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utiliza instrumentos para coleta de dados (pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas) e análise de conteúdo para estudo dos dados. Na pesquisa documental foram reunidas diretrizes das universidades, conteúdos dos cursos e módulos, objetivos entre outras informações acerca dos programas de Pedagogia Universitária de cinco instituições públicas de educação superior, representativas das regiões geográficas do Brasil. As entrevistas foram realizadas com membros da equipe coordenadora de cada programa institucional e analisadas a partir da categoria central (Programas de Pedagogia Universitária) e suas dimensões: organização, objetivos, avaliação e desafios. Constatou-se que menos de 40% das IES públicas brasileiras apresentam PPU. Dentre as cinco IES analisadas, observou-se não somente a necessidade de políticas institucionais consistentes, como também ações institucionais que dialoquem com seus professores, auxiliando-os no exercício de sua prática profissional.

Palavras-chave: Educação Superior. Pedagogia Universitária. Formação Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A Pedagogia Universitária articula-se em torno das dimensões do currículo e da didática consubstanciada na compreensão do ensinar e aprender. Segundo Cunha (2014) é um campo¹ epistemológico fragilizado pelas políticas públicas, no qual o

-

¹ Para Bourdieu (2005), o campo é o espaço das relações de força entre agentes e instituições, caracterizado pela autonomia de domínio e disputas internas de sujeitos. O campo corresponde a um determinado espaço social (educacional, cultural, científico, econômico ou outro), onde revelam-se "autoridades", os atores sociais que







professor universitário sofre fortes repercussões em sua carreira docente e luta, sobretudo, para ser reconhecido profissionalmente. Assim, com muitos desafios é preciso observar com cuidado as condições que permeiam a realidade educacional, pois são múltiplos os aspectos orientadores da docência, tais como políticos, teóricos e metodológicos. As políticas públicas educacionais salientam que é função da universidade estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, de formação profissional no âmbito da graduação, de produção artística e atividades de extensão. Nesse sentido, o professor universitário necessita de formação pedagógica para o exercício da docência. Entretanto, a LDB não contempla questões referentes à formação pedagógica do professor universitário, como pode ser observado no artigo 66 (LDB nº 9.394, 1996): "A preparação para o exercício do magistério superior farse-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado[...]". Logo, observa-se que a legislação enfoca no termo "preparação" e não "formação", consequentemente o conhecimento pedagógico fica secundarizado, sendo que a LDB também não especifica sua compreensão condizente ao "preparo" do docente para o exercício superior. Diante deste fato, surge uma questão: como se configura a Pedagogia Universitária no contexto de formação dos professores que atuam nas universidades?

O reconhecimento da Pedagogia Universitária e do saber pedagógico do professor ainda é uma questão complexa e requer mais estudos para o desenvolvimento de um olhar específico na Educação, em interface com diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, a significância dos processos formativos do professor universitário, os saberes evidenciados em sua formação, a preocupação das instituições públicas com o ensino-aprendizagem de alunos e professores, entre outras. Estudos mostram que o trabalho do professor universitário está cada vez mais desafiador em decorrência da perspectiva da educação global e desafios endereçados pela internacionalização à docência, emergência de padrões

_







preestabelecidos, especificidades culturais e necessidades socioeconômicas do contexto educacional (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016); novos requisitos para a formação docente para a educação superior, para além da formação para a pesquisa, tanto em nível nacional como internacional (THERRIEN et al., 2016); metamorfose do mundo do trabalho, decorrente da reestruturação produtiva do capital, que leva à flexibilização da legislação trabalhista e formas contratuais que contribuem para a precarização do trabalho do professor universitário (MAUÉS; SOUZA, 2016); concepção de inovação como ruptura paradigmática no ensino superior aponta indicadores para análise das práticas pedagógicas inovadoras com repercussões nos saberes docentes (CUNHA, 2016; 2014); contradições contemporâneas da sociedade demandam à universidade ações no sentido de construção crítica da ciência e da técnica, valorização da cultura, preparação para o exercício da atividade acadêmica e profissional, bem como possibilidades das brechas para a promoção de ensino de qualidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Estes processos e movimentos pressupõem construção de políticas, intencionalidades, concepção de currículo, novos aportes do ensinar e aprender e formas diferenciadas de formação do professor para o ensino superior. Mediante o contexto, este trabalho tem como tema central a Pedagogia Universitária, assentado em Programas Institucionais.

Para se compreender o processo de formação do professor universitário é preciso perceber que ele envolve não apenas a dimensão profissional do indivíduo, como também a dimensão pessoal. Segundo Zabalza (2007), a dimensão profissional está associada à formação inicial e permanente do docente e a dimensão pessoal envolve os ciclos de vida do indivíduo e seu compromisso com a profissão. Desse modo, diversos elementos são constituintes destas dimensões, como por exemplo, conhecimento, comunicação, compromisso e interesse, apontadas pelo autor como competências fundamentais para formação do professor universitário.

Como explicita Cunha (2014, p. 34), "a formação de professores se faz num continuum, desde a sua educação familiar e cultural, até a trajetória formal e acadêmica e se mantém como processo vital enquanto acontece seu ciclo







profissional". Entende-se, assim, que a formação se produz num ciclo constante e que a profissão se constrói enquanto formação do indivíduo.

Desse modo, compreende-se a relevância em se discutir formação de professores e a própria Pedagogia Universitária. Dentro dessas possibilidades formativas, a Pedagogia Universitária se constrói como um campo epistemológico, voltado para a "necessidade de profissionalização da docência e da atuação do profissional do ensino enquanto atividade que requer articulação tanto de saberes quanto de conhecimentos, vindos de pesquisas e/ou de suas práxis" (THERRIEN *et al*, 2016, p.23). Assim, como para o exercício de qualquer profissão, o sujeito deve se apropriar de saberes específicos. Para o autor, a ausência de políticas específicas e mais consistentes, voltadas para a formação pedagógica do professor universitário, pode resultar na formação insuficiente do profissional no Ensino Superior, com repercussões para sua profissionalização.

O termo "profissionalização docente", segundo Cunha (2008), traduz o significado do trabalho docente, expressando a ideia da profissão em ação, em movimento. Nesse sentido, para a autora o termo profissão cede lugar à profissionalidade do professor, isto porque o exercício da "docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações" (CUNHA, 2008, p.15). Nesta dinâmica de transformações, a profissionalização do professor é categoria fundante para seu aperfeiçoamento e crescimento.

A pedagogia universitária é um campo de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior. O domínio do campo pedagógico e a integração aos demais campos disciplinares da ciência, focaliza compreensão do processo de aprendizagem das pessoas em suas formações profissionais (SOARES; CUNHA, 2010). Entendendo a complexidade e importância desta pedagogia, é necessário reconhecer também as especificidades da docência do ensino superior, tais como, a formação de outros profissionais, os saberes pedagógicos e os desafios na atuação docente.







2. METODOLOGIA

A presente pesquisa, de abordagem exploratória, tem como corpus documentos relacionados aos Programas Institucionais de Pedagogia Universitária e entrevistas semiestruturadas. Mediante esses instrumentos foi possível reunir informações acerca dos Programas de Pedagogia Universitária de instituições públicas brasileiras e conhecer a opinião dos entrevistados sobre questões referentes a eles. Para análise de dados utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo (AC) segundo perspectiva de Bardin (2016). No decorrer deste estudo, a pesquisa documental partiu do levantamento das IES públicas brasileiras que apresentam Programas de Pedagogia Universitária (PPU) e prosseguiu com a análise dos variados materiais de cada programa, disponibilizados no site das universidades, além de documentos institucionais cedidos pelos entrevistados. Inicialmente, a pesquisa contou com um levantamento feito nas Instituições de Ensino Superior Públicas que ofertavam Programas de Pedagogia Universitária (PPU) no contexto do desenvolvimento profissional docente. Como resultado deste, constatou-se que, entre 108 IES públicas, apenas 40 (37%) apresentam PPU. Destas 40 IES, 77,5% são federais e 43% se encontram na região Sudeste. A partir deste levantamento, a pesquisa prosseguiu com um mapeamento destas 40 instituições, aos quais cartasconvites foram enviadas por e-mail aos responsáveis dos Programas. As primeiras universidades, representativas de cada região brasileira, que contataram com resposta positiva foram selecionadas para pesquisa. Relacionam-se no Quadro 1 informações sobre as universidades participantes da pesquisa e seus respectivos Programas de Pedagogia Universitária.

Quadro 1: Instituições e seus Programas de Pedagogia Universitária (PPU) da Pesquisa.

Região	Instituição do Engino	Ano de	Número de	Nemanalatura da DDU
Geográfica	Instituição de Ensino	Criação	Campi da	Nomenclatura do PPU
Brasileira	Superior (IES)	da IES	IES	da IES







Norte	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	2000	7	Programa de Formação Docente Continuada
Nordeste	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	1968	5	Programa de Formação à Docência Superior
Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1920	4	Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior
Sul	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1969	2	Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior
Centro- Oeste	Universidade Federal de Goiás (UFG)	1960	3	Programa Formação para a Docência no Ensino Superior

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos documentos desta Pesquisa (2018).

Quanto aos participantes da pesquisa, foram entrevistados pelo aplicativo WhatsApp cinco coordenadores dos programas de Pedagogia Universitária das instituições (UFT, UFPI, UFRJ, UEPG, UFG), respectivamente nomeadas pelas siglas A, B, C, D e E. Para a Análise de Conteúdo, criou-se a categoria "Pedagogia Universitária", que serviu de eixo para construção de cinco dimensões que incorporam os conceitos e ideias essenciais advindos da análise documental e entrevistas: organização dos PPU, objetivos dos PPU, avaliação dos PPU e desafios dos PPU.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONHECENDO ALGUMAS REALIDADES

Para o presente texto, apresenta-se alguns resultados, tendo em vista seu objetivo. Quanto às nomenclaturas dos Programas, percebe-se que são semelhantes e frequentemente relacionam os termos "formação" e "docência". Mesmo o único programa que não especifica em sua nomenclatura o termo "formação", continua a sustentar seu caráter relacionado à prática do ensino/ à docência. Neste sentido,







também é possível compreender a proposta destes Programas ao abordar as palavras: formação, professor e ensino superior. As instituições selecionadas são de âmbito federal e estadual, seus Programas Institucionais estão presentes na política interna das Universidades e são apresentados na página virtual de cada universidade. Ressalta-se a ausência do termo Pedagogia Universitária.

As razões de criação dos Programas estão relacionadas à *formação* pedagógica e políticas institucionais. Identificou-se o motivo voltado ao pedagógico, porque todas as instituições assumiram em seus documentos que os programas surgiram para propiciar instrumentos de formação profissional docente, para qualificar o professor de nível superior, promovendo capacitação e atualização pedagógica. Isto pode estar relacionado também ao movimento de democratização do acesso à Educação Superior, sendo que a expansão de matrículas exigiu novo perfil docente neste nível de ensino.

Documentos de três IES também mostraram as políticas institucionais como relevante fator para criação destes, fazendo parte do edital de concurso para docente, a participação obrigatória de professores recém contratados nestes Programas. Um dos coordenadores entrevistados expôs sua opinião sobre esta questão:

Particularmente, eu acho que tudo que é obrigatório é... já não começa bem, parece que tem alguma coisa muito negativa por trás, e por mais... até que você acredite que seja algo muito positivo, muito importante, que uma determinada pessoa vai se beneficiar muito com aquilo, eu acredito mais, ainda não sei se é utópico, enfim, mais no caminho da conquista (COORDENADOR A).

Esta questão trata das relações do instituído e do institucionalizado, no que diz respeito ao caráter obrigatório ou voluntário do Programa. Nesse caso, o institucionalizado não participa de movimento dialético, já se encontra formalizado, seguindo regras e procedimentos pré-estabelecidos pela organização. Logo, compreende-se que os Programas de caráter obrigatório de participação docente estão institucionalizados em seu currículo, atendendo à política estabelecida em documento.







As atividades pedagógicas apresentadas nos Programas variam em palestras, cursos, seminários, disciplinas e grupos de estudos, sendo que os formatos mais utilizados pelos Programas para execução de suas atividades pedagógicas são os cursos e as temáticas mais abordadas dizem respeito à docência do ensino superior, tais como práticas pedagógicas e relação ensino-aprendizagem. Todavia, importante salientar que questões de organização administrativa das IES também são contempladas para acolher e orientar o docente recém-ingressante sobre seus estatutos, regimentos e normas, sendo estas abordadas em palestras e seminários, com carga-horária menor comparada a primeira.

Com relação aos objetivos dos programas, investigou-se que contemplam ações diversas, tais como estimular a reflexão crítica docente, compartilhar projetos, compreender a organização administrativa da universidade, refletir sobre ensino e pesquisa, aprimorar práticas pedagógicas, desenvolver ações formativas, discutir formação do professor universitário, entre outras.

Um outro ponto observado nessa dimensão, foi o reconhecimento de dois coordenadores que o Programa necessita ser consolidado. Mediante depoimentos dos coordenadores, compreende-se a necessidade em unir forças e promover transformações na universidade, percebendo o campo da Pedagogia Universitária como campo epistemológico. (ALMEIDA, 2012). Muitos professores universitários não conseguem se ver como professores e pesquisadores, mas apenas como pesquisadores. Essa força negativa é evidenciada nas concepções de formação entre os professores e seus conhecimentos "específicos", no individualismo do trabalho e na ilusão intelectual do "saber mais", que consiste na ilusão de que o domínio do conhecimento é suficiente para uma boa prática de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo desenvolveu-se mediante investigação e análise de Programas de Pedagogia Universitária em instituições de Educação Superior públicas brasileiras, buscando responder a questão-problema de "como se configura a Pedagogia Universitária no contexto de formação dos professores que atuam nas







universidades?" Uma das razões para tal questionamento é o fato da docência encontrar-se tão negligenciada e desprestigiada, além disso o ensino superior tem se caracterizado por docentes pós-graduandos, "cada vez mais jovens na carreira docente, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, pouca experiência profissional e rara preparação pedagógica" (CUNHA, 2014, p. 30).

A exploração desse tema propôs contribuir para processos educativos emancipatórios, colaborando também à revalorização da docência e focalizando Programas de Pedagogia Universitária (PPU). Além desta proposta, é interessante ressaltar que há poucas produções científicas na área, portanto desenvolveu-se uma pesquisa de valor único e significativo, que tem como protagonista a docência superior. Em se tratando do professor universitário, as contradições do contexto educacional e político, e das distintas visões imbricadas a esta profissão, comprometem sua práxis, na medida em que se apresentam assimetrias no processo ensino e pesquisa, dicotomia esta que precisa ser superada pela ação docente. Coordenadores dos PPU narraram situações de enfrentamento cultural do "preconceito" com a Pedagogia e com a "formação pedagógica", casos que existem entre os próprios professores, aqueles de áreas mais específicas que argumentam não precisar da formação docente oferecida pelas ações do Programa.

Constatou-se que as universidades acolhem seus professores recémcontratados, promovem atividades de orientação pedagógica, discussões, disciplinas didáticas, dentre outras, que possam revelar novas práticas em sala de aula e até mesmo superar modelos tradicionais de formação, vivenciados em estágios ou pautados em experiências isoladas. Salienta-se que políticas de valorização à profissão docente são fundamentais para que a universidade possa alcançar sua dimensão de legitimidade, bem como seu lugar na sociedade de instituição social comprometida com a formação dos indivíduos, necessárias às transformações sociais, científicas e tecnológicas.

REFERÊNCIAS







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

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. BOURDIEU, Pierre. Esboço de auto-análise. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: LDB. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso: 01/12/2018. **CUNHA, Maria Isabel da.** Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Revista Em Aberto**. V. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

_____. Estratégias institucionais para desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo: Ed. da USP, v. 6, set. 2008.

MAUES, Olgaízes Cabral. SOUZA, Michele Borges de. Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Revista Em Aberto**. V. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016.

MOROSINI, Marilia Costa. USTÁRROZ, Elisa. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Revista Em Aberto**. V. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista brasileira de pós-graduação**, Brasília, v.7, n.14, dez. 2010, p.577-604.

THERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Iório; LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência Universitária. **Revista Em Aberto**. V. 29, n. 97, p. 21-32, set./dez. 2016. ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.









AS PRODUÇÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE NOS PERIÓDICOS NACIONAIS

RENAN VILELA BERTOLIN

ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN

Eixo Temático: Eixo 2 – Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

A presente pesquisa procurou analisar as produções sobre identidade docente publicadas nos periódicos nacionais entre os anos de 1998 e 2018 por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada no *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Utilizando o descritor "Identidade Docente" e os filtros próprios da base de dados foram encontrados 40 artigos que faziam referência ao termo identidade docente. A análise das produções indicou um aumento expressivo de trabalhos sobre a temática nos últimos anos, bem como uma concentração das pesquisas oriundas de instituições localizadas na região geoeconômica Centro-Sul do país. Destacam-se trabalhos de diversas áreas do conhecimento, discutindo, por exemplo, o PIBID e os estágios supervisionados. Ficou evidente o reduzido número de produções sobre os formadores de professores e os estudantes de Pós-Graduação, assim como a ausência de referenciais de identidade profissional docente com fundamentos teóricos e o uso do termo sem a devida compreensão teórica de seu significado.

Palavras-chave: Identidade Docente. Formação Docente. Pesquisa Bibliográfica.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um processo dinâmico que ocorre nos espaços da Universidade como "a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional" (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55) em um contexto de coletividade que passa pela mobilização de vários saberes na construção de uma identidade (PIMENTA, 2009; VEIGA, 2012). Para Veiga (2012) a identidade docente "é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão" (p. 18), enquanto para Pimenta (2009), uma identidade docente constrói-se de acordo com o significado atribuído a profissão pelo professor a partir de seus valores, de suas representações, de seus saberes, de







angustias e de anseios. Por fim, para Dubar (2005) a identidade é "o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições" (p. 136).

No contexto internacional, Pick, Symons e Teo (2015) destacam que as pesquisas sobre identidade docente sugerem que as mudanças que vem ocorrendo em Instituições de Ensino Superior (IES) do mundo todo tem colocado uma pressão sobre como os acadêmicos se veem e ainda que a literatura sobre identidades acadêmicas é ampla e constitui-se um tema importante de pesquisa.

Em uma ampla pesquisa sobre o estado do conhecimento da formação de professores no Brasil, André e Romanowski (2002) ao investigar teses e dissertações no período de 1990 a 1996 encontraram que o tema da identidade e da profissionalização são pouco focalizados, expressando menos de 10 % das 284 dissertações e teses investigadas. Nesses trabalhos, os conteúdos que se destacam são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Já a pesquisa realizada em periódicos de Educação no período de 1990 a 1997 por Simões e Carvalho (2002) mostrou que a compreensão da identidade está colocada em três vertentes articuladas: o compromisso do Estado com a profissão, a disponibilidade de recursos públicos para o financiamento da educação e a implementação de políticas públicas para o setor educacional.

Dado um contexto mais amplo de pesquisa, esse trabalho tem como objetivo analisar as produções publicadas em periódicos nacionais sobre a identidade docente com o intuito de mapear como a temática está sendo discutida no cenário nacional, revelando tendências e silenciamentos da área.

2. METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto – analisar as produções sobre identidade docente publicadas nos periódicos nacionais – optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007). Para as autoras, a pesquisa bibliográfica é "um







conjunto ordenado de procedimentos de buscas por soluções, atento ao objeto de estudo" (p. 38), além de ser "um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar; especialmente em temas poucos explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas " (p. 44).

Lima e Mioto (2007) apresentam elementos importantes ao realizar uma pesquisa bibliográfica. No que diz respeito a coleta de dados, as autoras propõem a adoção de critérios para delimitação do universo de pesquisa: parâmetro temático (relacionado ao objeto de estudo), parâmetro linguístico (definição do idioma), parâmetro cronológico (delimitação de período) e principais fontes (livros, periódicos, etc.).

Assim, para a constituição dos dados, realizou-se um levantamento na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) utilizando o descritor "Identidade Docente" e os filtros da base – relacionados aos critérios propostos por Lima e Mioto (2007) – como Coleções (Brasil), Idioma (Português), Período (1998 - 2018) e Tipo de literatura (Artigos) para contemplar apenas produções nacionais. A pesquisa retornou um total de 40 artigos que foram salvos para análise. Utilizando a planilha eletrônica *Excel* procedeu-se a leitura integral e análise das produções.

Para leitura, construiu-se um *roteiro para leitura* com base na proposta de Lima e Mioto (2007) com os campos e subcampos de investigação: a) *identificação da obra:* título, periódico, ano de publicação, filiação dos autores; b) *caracterização da obra:* tema, objetivos, referenciais teóricos e c) *contribuições da obra:* reflexões e encaminhamentos. Por fim, realiza-se a *análise explicativa* com a exposição dos dados observando os procedimentos metodológicos e a *síntese integradora* com reflexões e proposição de soluções (LIMA; MIOTO, 2007).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

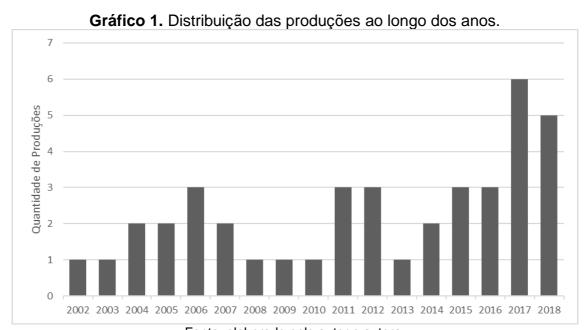
No que se refere a distribuição das produções ao longo dos anos, observou-se que a primeira publicação ocorreu no ano de 2002. Desde então mantem-se contínua,







porém variando de um a três artigos até o ano de 2016. Em 2017, o número de artigos passou de 3 para 6, seguido de uma ligeira queda no ano de 2018 (5 artigos).



Fonte: elaborado pelo autor e autora.

Os quarenta artigos estão distribuídos em 23 periódicos, sendo que Educação em Revista (UFMG) e Cadernos de Pesquisa (FCC) concentram, respectivamente, cinco e quatro artigos, enquanto outros 10 periódicos apresentam duas produções cada e 11 periódicos apresentam uma produção cada. A maioria dos periódicos são das áreas de Educação e Ensino, mas também existem periódicos das áreas de Educação Física, Enfermagem, Psicologia, Matemática e Química, por exemplo.

A respeito das instituições as quais os autores estão vinculados têm-se um total de 33 unidades institucionais. Dessas, existem coautores vinculados a três universidades portuguesas (Universidade Aberta de Portugal, Universidade de Coimbra e Universidade do Minho) e autores sem vínculo institucional declarado.

Das 30 instituições nacionais, existem aquelas da esfera administrativa federal (16), estadual (08) e privada (05). Da esfera estadual, 7 são universidades e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), indicando a existência de vínculos entre os centros acadêmicos e órgãos reguladores da Educação na

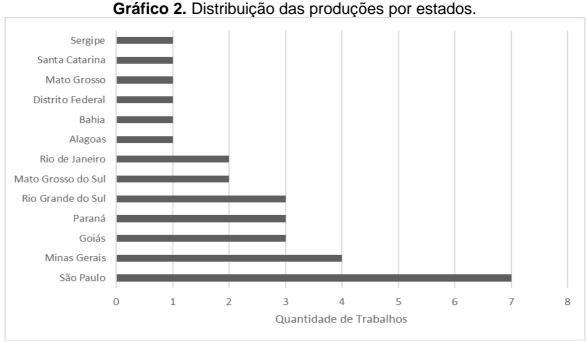






realização de pesquisas acadêmicas. Da esfera federal, 03 são Institutos e 13 são Universidades, evidenciando que a produção científica nacional está concentrada em universidades públicas (HILU; GISI, 2011).

Essas instituições estão localizadas em 13 das 27 unidades federativas, com predominância de instituições na região Sudeste (13), na região Sul (07), na região Centro-Oeste (07) e na região Nordeste (03). Observa-se a ausência de instituições na região Norte do país, indicando possivelmente, a falta de pesquisadores e/ou grupos de pesquisa dedicados ao estudo da identidade docente. Na região Sudeste, o estado de São Paulo possui o maior número de instituições (07) seguido por Minas Gerais (04). Essa disparidade está relacionada ao desenvolvimento da região quando considerados aspectos históricos, além dos processos de modernização e industrialização da região Centro-Sul do país.



Fonte: elaborado pelo autor e autora.

Mais especificamente em relação às produções, destacam-se artigos da área de Educação – em geral, artigos com discussões amplas sem delimitação de uma







área do conhecimento) – seguidos de produções das áreas de Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras e Química (Tabela 1).

Tabela 1. Produções por área do conhecimento.

Área do Conhecimento	Número de Produções	Área do Conhecimento	Número de Produções
Educação	17	Educação Física	2
Pedagogia	5	Enfermagem	2
Ciências Biológicas	3	Ciências da Natureza	2
Letras	3	Matemática	2
Química	3	Engenharia	1

Fonte: elaborado pelo autor e autora.

Considerando a área de Ensino de Ciências (Ciências da Natureza, Química, Física e Ciências Biológicas) têm-se ao todo 8 trabalhos que discutem a identidade docente. É uma parcela pequena quando comparada às outras áreas, implicando que a apropriação da identidade docente como temática de investigação na área é ainda é incipiente.

Nesse sentido, destaca-se para a necessidade de um maior número de investigações para compreender o processo de construção da identidade docente, seja sobre a formação inicial e continuada ou atuação profissional, nas áreas de formação de professores, pois podem fornecer elementos para o planejamento de ações e políticas públicas de formação docente.

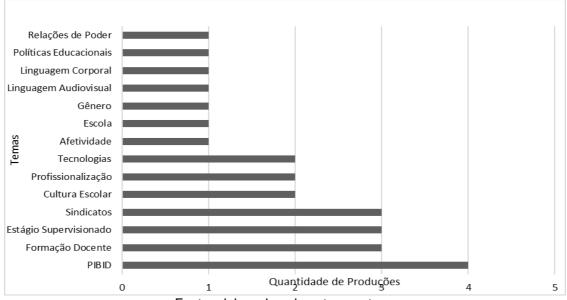
Outra análise refere-se a utilização e apropriação de referenciais teóricos para conceituar a identidade docente, entretanto, um número expressivo de produções (18 artigos) não apresentam um referencial teórico e/ou uma fundamentação teórica para conceituar ou definir identidade, identidade docente, identidade profissional. É importante destacar que em alguns casos o termo "identidade docente" aparece somente nas palavras-chaves ou no resumo, indicando um uso indiscriminado do termo sem compreensão do real significado. Dentre os autores mais citados, destacam-se: Claude Dubar, António Nóvoa, Stuart Hall e Selma G. Pimenta. Nas produções ainda foi possível identificar algumas temáticas que embasaram a discussão sobre a identidade docente (Gráfico 3).







Gráfico 3. Temáticas para as discussões sobre identidade docente.



Fonte: elaborado pelo autor e autora.

De acordo com o Gráfico 3 observa-se uma predominância de artigos que tomam o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) como tema, além de sindicatos, estágio supervisionado e a formação docente em aspectos gerais. Cabe destacar que questões voltadas a práticas culturais, gênero e raça e sua relação com a identidade docente são pouco estudadas (ANDRÉ, 2002). Em 14 produções não havia e/ou não foi possível identificar um tema na condução das discussões.

Quanto as fontes de constituição de dados, o maior número de trabalhos foi realizado com professores da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio), seguido de trabalhos realizados com estudantes de cursos de graduação e trabalhos teóricos (Tabela 2). Nota-se um expressivo número de produções que buscam compreender o processo de construção da identidade docente durante a prática dos professores na Educação Básica, ao passo que poucos destinam-se aos professores de Ensino Superior.

Tabela 2. Fontes de constituição de dados.







Fontes	Número de Produções
Professores de Educação Básica	15
Estudantes de Graduação	11
Teórico	7
Portfólios	2
Professores do Ensino Superior	1
Estudantes de Pós-Graduação	1
Teses e Dissertações	1
Artigos	1
Livro de Memórias	1

Fonte: elaborado pelo autor e autora.

A respeito da produção sobre a identidade dos professores universitários, essa investigou a constituição da identidade dos professores atuantes em um curso de pósgraduação de Engenharia de uma universidade pública e uma universidade privada por meio de entrevistas em profundidade.

Nesse sentido, é importante o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender tanto a construção da identidade dos profissionais do Ensino Superior como sua atuação profissional que, direta e/ou indiretamente, influenciam na construção de identidade profissional docente pelos licenciandos. Ainda no contexto universitário, evidencia-se a necessidade de investigações com estudantes de Pós-Graduação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou analisar as produções sobre identidade docente publicadas nos periódicos nacionais entre os anos de 1998 e 2018, mapeando a temática e revelando tendências e silenciamentos.

A análise dessas produções indicou um aumento expressivo de artigos sobre a temática nos últimos anos em uma relação não-linear, uma concentração das pesquisas oriundas de instituições localizadas na região geoeconômica Centro-Sul e a ausência de pesquisas desenvolvidas na região Norte do país. Destacam-se produções do campo da Educação e da Pedagogia, mas também oriundos de outras







áreas do conhecimento. Outo fator de destaque é o expressivo número de artigos realizados com professores de Educação Básica e o reduzido número com professores do Ensino Superior e estudantes dos cursos de Pós-Graduação, mostrando uma preocupação maior em compreender concepções e práticas docentes. Cabe destacar que muitos trabalhos embora utilizem o termo identidade docente não apresentam referenciais teóricos para fundamentá-lo e discuti-lo coerentemente.

Por fim, espera-se que esse estudo contribua para o reconhecimento da produção sobre identidade docente, fornecendo contribuições para novas pesquisas, como por exemplo, um mapeamento do uso dos termos identidade profissional, identidade profissional docente e identidade docente; sobre a apropriação dos referenciais teóricos de identidade; levantamentos bibliográficos em diferentes bases sobre a temática e etc.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores no Brasil (1990-1998). 1. ed. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

ANDRÉ, Marli.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. 1. ed. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 17-169.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HILU, Luciane; GISI, Maria Lourdes. Produção científica no Brasil: um comparativo entre as universidades públicas e privadas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais.** Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 01-09.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.







MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

PICK, David; SYMONS, Christine; TEO, Stephen. Chronotopes and timespace contexts: academic identity work revealed in narrative fiction. **Studies in High Education**, v. 42, n. 7, p. 1174-1193, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete Magalhães. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). 1. ed. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 17-169.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-21.







PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA: (DES) CAMINHOS ENTRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

ROSIMEIRE FERREIRA MENDES

Eixo Temático: Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO:

A pesquisa tem como base a profissionalidade docente e o ensino de Medicina no Brasil. Autores como SACRISTAN, 1995; DUBAR, 1997; CONTRERAS, 2002; BATISTA, 2005; ROLDÃO, 2007; ZABALZA, 2007; CUNHA, 2010; TARDIF, 2016 entre outros, apontam a docência como atividade complexa, enfatizando que muito mais que um dom, exige a constituição de vários saberes para o exercício da sua prática. O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de profissionalidade docente dos professores do Curso de Medicina de instituição localizada no interior do Estado de São Paulo. A metodologia é qualitativa e tem como córpus o Projeto Político Pedagógico, Relatório de Formação Docentes, Currículo Lattes dos docentes da instituição (análise documental) e entrevista semiestruturada (análise de conteúdo). Por meio da pesquisa, constatou-se que os docentes da instituição formam uma equipe multidisciplinar, com maioria do sexo masculino, formação pós-graduada e pouco tempo de experiência na área docência universitária. Compreendeuse na análise das entrevistas que a identidade profissional docente dos professores da instituição está para ser construída. A profissão docente é percebida como atividade secundária, o que implica em uma visão limitada acerca dos saberes que a mesma se constrói e desenvolve-se. Os meios utilizados pelos docentes para a construção dos saberes constitutivos da docência têm sido através da prática docente e atualização do conteúdo que desenvolve. No âmbito dessas reflexões, reconhece-se a necessidade de formação docente específica que possa superar o domínio do senso comum diante da exigência dos saberes necessários à constituição da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Curso de Medicina. Profissionalidade Docente. Educação Médica.

1. INTRODUÇÃO:

A pesquisa "Professores do Curso de Medicina: (des)caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente" tem como questão norteadora o entendimento acerca da construção da profissionalidade docente de professores que atuam no Curso de Medicina, em uma instituição privada, localizada no interior de São Paulo, a partir da complexidade que envolve o exercício profissional na área da saúde.







Em relação a essa temática, estudos apontam que a ação de ensinar, não é simples e nem regular, pois o ensino, enquanto prática social destinada a promover a relação dos estudantes com o conhecimento, "é um fenômeno complexo, uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 48).

Autores como Sacristan (1995), Dubar (1997), Contreras (2002), Zabalza (2007), Batista; Batista; Abdalla (2005), Roldão (2007), Cunha (2009), Tardif (2016), dentre outros, ressaltam que a construção da profissionalidade docente perpassa para além da atividade prática no ambiente de ensino e apontam dimensões pessoais, profissionais e institucionais, constitutivas da função docente.

Destaca-se ainda que o ensino deve ser realizado com critérios, orientação e planejamento, mesmo que o docente possua domínio profundo do tema a ser desenvolvido, adquirido pelo acúmulo de experiência.

Nesse sentido, Cunha (2010, p.25) contribui informando que "assumir a complexidade é desvelar o ofício de professor com requerente de múltiplas condições para seu exercício", ressaltando a docência como atividade complexa que exige dimensões e saberes específicos nas suas relações.

Em relação a formação docente, Papi (2005, p. 10) considera que "é o processo capaz de desencadear a profissionalização docente e que auxilia na construção de uma nova cultura e identidade profissional".

A esse respeito Zabalza (2007, p. 147) contribui informando que "tradicionalmente a formação docente foi considerada responsabilidade e compromisso dos próprios professores" (ninguém melhor do que o próprio professor para saber de que tipo de formação necessita). Nessa concepção o autor, considera a formação docente um dos fatores básicos da qualidade da universidade.

Através das contribuições desses autores, verifica-se que é no contexto de formação e trabalho que o docente constitui sua profissionalidade e recria sua experiência, inova e se renova como pessoa e profissional.

No tocante a profissionalidade docente, entende-se que o seu conceito está em permanente elaboração, levando em consideração as reflexões que envolvem o contexto educacional (cultural, histórico e social).

Em relação a tal aspecto, Sacristan (1995, p. 65) considera que a profissionalidade é "o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem







a especificidade de ser professor", uma afirmação específica da ação docente. O professor afirma suas especificidades e projeta, no âmbito da atividade profissional, a sua profissionalidade.

Ainda sobre esse conceito, Garcia (1999, p. 253) afirma que:

A profissionalidade é a carreira docente propriamente dita, e que para o professor desenvolver-se profissionalmente deverá ser conhecedor do currículo do curso em que atua, conhecer o funcionamento da universidade, dominar o ensino, enquanto conteúdo, plano e estratégias, compreendendo tudo isso sob uma forma contínua que advém da graduação; a formação continuada que provém de cursos de formação pedagógica e pós-graduação (mestrado e doutorado) e a experiência profissional docente.

Em relação a tal aspecto, Dubar (1997, p. 34) acrescenta que:

A profissionalidade docente se consolida pela representação que o próprio professor constrói acerca de sua prática, com base em seus valores, na sua história de vida, angústias, saberes e anseios, como também, nas relações que estabelece com outros docentes, na instituição de ensino e em outros grupos sociais.

Nesse sentido, Contreras (2002, p. 74) aborda que "a construção da profissionalidade docente decorre não somente do ofício de ensinar, mas também se constitui nos valores e pretensões que se deseja desenvolver na profissão". Refere-se, nesse sentido, às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Para o autor o conteúdo e seu significado não veem definitivamente fixados, mas interpretados de forma diferente segundo os contextos (CONTRERAS, 2002).

Considerando que a constituição da profissionalidade docente não é um aspecto simples e com o propósito de responder o problema de interesse, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: Como a docência é constituída no âmbito da saúde, principalmente na área de Medicina, considerando que para o professor desse curso, a docência é uma atividade secundarizada?

No que concerne ao Curso de Medicina, Batista (2005, p.305) destaca que "boa parte dos seus professores, na sua formação inicial, especialização e pós-graduação têm pouca ou quase nenhuma prática educacional". O mesmo autor ressalta que, o que se verifica na maioria das vezes, é que o docente dessa graduação é um especialista considerado um bom profissional em sua área de atuação e que possui alguma afinidade pelo ensino, porém, não necessariamente apresenta experiência e/ou formação docente. Tal característica pode influenciar na sua atuação de ensino, uma vez, que corroborando com o pensamento de







Cunha (2010, p. 20) no "processo de ensinar são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência".

Em relação à formação dos médicos no Brasil, verifica-se políticas indutoras do Ministério da Saúde e implantação de novos currículos, consubstanciadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Medicina (DCNMed) suscitando novos percursos e necessidades aos professores que atuam nesta área, superando o velho modelo flexneriano¹, que através de seu relatório, tido como referencial na área de educação médica em 1910, ainda hoje deixa resquícios na formação e currículo do Curso de Medicina, bem como na atuação profissional dos docentes que atuam nesse curso.

Diante de várias reformas educativas cada vez mais exigentes e complexas, percebese que essa realidade demanda obrigatoriamente refletir sobre a formação de desenvolvimento profissional docente, levando em consideração que a docência é uma profissão e como tal, precisa ser exercida com os novos saberes profissionais que essa qualificação exige.

Baseado nessas reflexões busca-se analisar a docência no ensino de Medicina, os desafios frente às exigências da formação médica e as especificidades na sua atuação que envolve além da relação professor-aluno, paciente e comunidade.

Efetivamente, investigar a formação no ensino superior, com centralidade na formação do professor para a docência universitária, assegura um significativo desafio no campo da investigação científica, no sentido de buscar dados e informações que elucidem o debate, o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre o papel da universidade e sua importância na função da formação, não somente do profissional de excelência nos saberes científicos e técnicos, mas sobretudo, nos saberes críticos imersos em valores da formação humana.

2. METODOLOGIA

No anseio de novos olhares, buscou-se pesquisar na instituição investigada o percurso da construção da profissionalidade docente dos professores que atuam no Curso de Medicina, apoiando-se em autores e documentos institucionais que nos oferecem a possibilidade de interpretar os dados através da abordagem qualitativa.

¹ **Modelo Flexneriano:** Um dos significados do adjetivo "flexneriano" é aplicado aos currículos que apresentam uma divisão clara entre um período ou ciclo inicial de disciplinas básicas, seguido de outro dedicado aos estudos clínicos (Pagliosa, 2008).







A pesquisa tem um *lócus* específico: a Faculdade de Ciências da Saúde Barretos – Dr. Paulo Prata (FACISB) no curso de Bacharelado em Medicina. A opção por tal instituição foi baseada pelo fato da mesma ser relativamente nova (primeira turma do Curso de Medicina iniciou-se em 2012) com a especificidade de possuir somente o Curso de Medicina.

O corpus da pesquisa é constituído por dados de fonte primária e secundária Os dados de fonte primária foram adquiridos, utilizando-se o instrumento de coleta de dados de entrevista semiestruturada Como fonte secundária foram consultados o Site da Instituição, o setor de Recursos Humanos que forneceu o relatório de Formação Docente, o Projeto Pedagógico do Curso e o currículo lattes dos docentes da instituição.

Os documentos referentes às fontes secundárias foram estudados utilizando-se a análise documental, visando favorecer a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros que buscam possibilitar um entendimento mais profundo do material analisado (CELLARD 2008).

No decorrer da pesquisa, verificou-se que a instituição pesquisada mantinha no seu quadro de professores, cinquenta e nove docentes (59) contratados. Na primeira etapa da pesquisa efetuou-se a análise do Currículo *Lattes* de todos os docentes (objeto de investigação) visando identificar o seu perfil profissional.

Quanto aos participantes da entrevista, foram selecionados vinte e quatro docentes, considerando os seguintes critérios:

- I Representação dos doze (12) componentes curriculares que fazem parte da Matriz
 Curricular do Curso de Medicina da instituição.
- II Dos doze componentes curriculares foram eleitos dois docentes representantes de cada componente considerando os docentes de maior tempo de contrato na instituição, totalizando vinte e quatro (24) participantes da entrevista.

Em relação à análise das entrevistas, a mesma foi realizada por "análise de conteúdo" proposta BARDIN (2011) por meio dos relatos/comentários de vinte e quatro docentes do Curso de Medicina.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil dos docentes que atuam no Curso de Medicina foi constituído levando em consideração informações observadas no currículo *Lattes:* Sexo, Formação Acadêmica (graduação), Titulação Máxima, Experiência Docente Ensino Superior e o Regime de







Contrato. A informação sobre o regime de contrato foi obtida através do documento de Formação Docente fornecido pelo setor de Recursos Humanos (RH) da instituição.

As informações disponibilizadas nos currículos dos docentes da instituição além das oferecidas pelo setor de Recursos Humanos da FACISB apontam que o corpo docente do Curso de Medicina investigado é formado por 59 professores, sendo 33 homens (56%) e 26 mulheres (44%). Por meio dessa pesquisa, verificou-se que o perfil docente é constituído com prevalência de formação na área médica (66%). Porém, é significativo o número de docentes não médicos (34%) que atuam no curso. Quanto à titulação, 55% dos docentes possuem titulação de doutoramento, seguidos por 24% de especialistas e 21% de mestres. No quesito regime de trabalho, observou-se que 70% dos professores atuam no regime parcial, 17% são horistas e 13% trabalham no regime integral. Em relação à experiência docente no ensino superior verifica-se que 43% dos docentes tem de 0 a 5 anos de experiência no ensino superior, 23% possuem de 6 a 10 anos de docência no ensino superior, sendo que o restante oscila de 11 a 20 anos. Informa-se que 06 docentes (10%) não informaram no seu Curriculo Lattes a profissão de professor.

Após a apresentação do perfil de colaboradores que compõem o quadro de docentes da instituição pesquisada, será demonstrado os resultados seguidos de análise das entrevistas realizadas. Essa amostra qualitativa foi constituída por vinte e quatro docentes.

Ao serem questionados qual a profissão que exercem, oito responderam que são "professores universitários", informando que essa é a única atividade profissional que exercem, oito responderam "professor universitário" e acrescentaram outra atividade profissional (06 médicos-professores, 01 fononaudióloga-professora e 01 dentista-professora) e oito responderam que exercem a profissão da sua formação (07 médicos e 01 enfermeira), não acrescentando a docência como profissão atuante.

Diante dessas respostas, verifica-se que um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida, conforme afirma Zabalza (2007, p. 107):

[...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como "professor" de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes.







Durante as entrevistas, outro ponto verificado na escolha da profissão docente foi a questão do dom ao mencionarem que a docência já era algo inato, conforme os depoimentos abaixo:

- [...] A questão do ensino sempre foi uma, acredito, uma característica minha. Desde a minha graduação, eu sempre gostei de, de ensinar, de desenvolver o conhecimento no outro. Visto que me envolvi com monitoria desde a minha graduação
- [...] Eu acho que professor a gente de certa maneira, a gente nasce, porque eu lembro desde quando eu era do ensino fundamental, ensino médio, que eu gostava de, de eu tinha muita facilidade em aprender a matéria lá e meus amigos vinham pedir ajuda, e eu acho que na, desde aquela época eu sempre criei um gosto por ajudar, tanto pelo fato de ajudar, quanto por é, ensinar mesmo e, e ter prazer no ensino, entendeu?

Os depoimentos acima inferem ambiguidade convivida pelo professor, ou seja a vocação e a profissão. Esta visão segundo Pimenta e Almeida (2011) faz com que o professor não reflita mais acerca da necessidade de uma formação inicial e contínua constituída por um processo epistemológico que reconheça a docência como campo de conhecimentos e saberes específicos. A respeito dessa questão, Cunha (2010, p. 20), acrescenta que

[...] A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário.

Outro aspecto verificado referente a profissão docente, diz respeito aos motivos de ingresso na profissão. Segundo alguns entrevistados, o seu ingresso na docência ocorreu através de convites pela coordenação, direção de curso e/ou outros professores.

- [...] Foi durante um período, enquanto eu estava atuando como médica da saúde da família (unidade cecapinha) e gostava de trabalhar na atenção básica, fui convidada pelos professores do IESCs. Convidada, pois queriam médicos para ficarem com os estudantes. Na verdade, eu não fui atrás da FACISB.
- [...] Um dia estava em casa, o coordenador do curso (daquela época) me ligou e convidou para uma reunião. Nessa reunião, informou que estavam precisando de professor e me convidaram para dar aula.

Observando os depoimentos acima, verifica-se que o ingresso desses professores ocorreu por meio de convites pessoais ligados ao exercício profissional. A esse respeito Costa (2010, p. 3) considera que "de um modo geral, os professores do Curso de Medicina







são contratados levando em consideração o critério de serem bons profissionais em sua área específica e possuírem habilidade técnica de atuação".

Gomes (2004, p. 156) ressalta esse aspecto abordando que em geral, "os professores da educação profissional são selecionados principalmente por seu desempenho técnico, pela especificidade e pela experiência no mercado de trabalho".

Outro ponto enunciado pelos entrevistados em relação à sua concepção acerca da docência foi a transmissão de conhecimento.

De acordo com esse conceito, a transmissão de conhecimento aproxima-se da concepção que Freire (1987, p. 68) classificou como "educação bancária", na qual segundo o autor, o professor possui a função de depositar o conhecimento em um aluno, servindo o ensino como mero treinamento e a prática docente como pura transferência de instrução, como se nota nas falas abaixo:

Passar o meus conhecimentos que eu obtive através dos meus professores.[...] transmitir esses conhecimentos para esses estudantes

[...]passar a minha experiência (conteúdo e vida) [...] Ser professor, independente do local é não impor nenhum obstáculo para transferir conhecimento...

O principal fato é ser professor, passar conhecimento, postura e assim cultivar o estudo.

Significa para mim, uma possibilidade de passar o conhecimento para os estudantes, tentar forma médicos melhores, passar os meus valores, o que eu acho importante para os estudantes.

Os depoimentos dos professores apresentaram vários aspectos considerados como saberes inerentes à profissão docente. Para alguns, gostar de ensinar e ter uma boa relação com os estudantes é uma das competências previstas para a atuação docente, como se verifica a seguir.

Precisa gostar de ensinar, precisa gostar de estudar... O principal é isso, gostar de estar com os estudantes.

Eu acho que ele tem que gostar de jovens, tem que ter um bom relacionamento interpessoal, boa didática e gostar de estudar.

Dessa maneira, considera-se que o saber apresentado pelos docentes entrevistados tem como objeto o "ser humano" constituindo-se da interação como aspecto relevante na prática docente. Apesar do sentimento de prazer pela profissão, apresentado nos comentários, constituir-se como fator expressivo para o exercício da docência, deve-se levar







em consideração que demais saberes devem ser agregados, dado a complexidade e dinamicidade do ato de ensinar segundo Cunha (2010).

Na continuidade da pesquisa, outros professores informaram que a construção dos saberes próprios da docência foi constituída na prática da sua ação docente. Nos seus comentários, relatam que,

- [...] Na própria vivência. A gente vai descobrindo o que dá certo, o que não dá
- [...] Eu acho que foi na prática... No começo não era assim, eu fui tentando, e sempre me policiando pra cada vez mais conseguir.

O aperfeiçoamento do conhecimento acerca do conteúdo a ser desenvolvido é apresentado como outro aspecto relacionado pelos entrevistados como meio de aquisição dos saberes necessários à sua ação profissional docente.

- [...] Então, necessariamente o meio utilizado foi o conhecimento de cadeiras básicas, como por exemplo a fisiologia, citologia dentre outras. Outro conhecimento importante agregado foi a especialização em patologia clínica.
- [...] Fora da pós graduação eu fiz curso de formação e instrutor de Simulação, ACLS que me deu uma formação para poder trabalhar com os estudantes de uma forma mais embasada do que intuitiva da experiência do hospital

Por meio dos relatos apresentados, observa-se que a constituição dos saberes docentes se deu por meio de aperfeiçoamento de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido nos ambientes de aprendizagem, inferindo-se a relevância de pressupostos tecnicistas. A esse respeito ressalta-se que o domínio dos conteúdos científicos da especialidade é um dos elementos importantes que devem fazer parte dos saberes para o exercício da profissão docente, porém não é suficiente. Os saberes da docência são consolidados por vários aspectos que devem ser considerados, dentre os quais podemos destacar a formação voltada especialmente para esse fim, a experiência na prática cotidiana, a relação entre os sujeitos partícipes da instituição, a abordagem, história, personalidade, recursos e limites dos próprios docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS







No decorrer dessa pesquisa os referenciais teóricos apontam a docência como uma atividade complexa, enfatizando que a atuação docente exige uma apropriação de vários saberes para o exercício da sua prática.

Compreendeu-se através da análise dos relatos das entrevistas que a identidade profissional docente está para ser construída. Boa parte dos professores se identifica profissionalmente pela sua área de formação (onde exerce a sua especialidade). Por meio dessa concepção a docência é percebida como atividade secundária o que implica em uma visão limitada acerca dos saberes os quais se constrói e desenvolve-se a profissão docente.

A escolha para o exercício da docência foi baseada na questão do dom, mencionando que a docência já era percebida como algo inato e por meio de convite feito pela direção/coordenação do Curso de Medicina.

É nesse contexto complexo e carregado de interpretações que os estudos apontam para a necessidade da formação docente, ressignificando a profissão professor. Diante desses aspectos percebe-se o desafio de assumir uma profissão para qual a priori não foi preparado.

Os meios utilizados pelos docentes pesquisados, rumo à profissionalidade docente tem sido através da prática e do aperfeiçoamento sobre o conteúdo a ser desenvolvido junto aos estudantes. No âmbito dessas considerações, é salutar que o docente possa refletir acerca da sua atuação profissional (valores, saberes, anseios) além da busca de instrumentos que utiliza para sua prática, ampliando assim a percepção das exigências e dos saberes necessários à constituição da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. S.; ABDALLA, I. G. (Orgs.). **Ensino em saúde**: visitando conceitos e práticas. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et.al. **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de docentes de Medicina. **Revista Latino Americana de Enfermagem** (USP. Ribeirão Preto). v. 18, p. 102-108, 2010.







CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: M. I. Cunha (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço Institucional. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010, p. 19-34.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr 2009.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

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

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

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A** ação docente na educação profissional. São Paulo: Senac, 2004.

Junqueria & Marin, 2005.

PAPI, S. O. G. **Professores:** formação e profissionalização. Araraquara:

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

PIMENTA, S; ALMEIDA, M. (orgs.). Pedagogia universitária. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão docente**. 2. ed. Porto: Porto Edições, 1995. p. 63-92.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2016

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.







ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: uma análise bibliométrica de 2010 a 2019

TATIANE FERREIRA OLIVATTO

Eixo Temático: Universidade, docência e organização do trabalho pedagógico

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

O ensino superior a distância tem se evidenciado recentemente a medida que as tecnologias da informação e comunicação passaram a ser amplamente utilizadas, destacando-se aspectos como flexibilidade de horário e local, diferentes níveis e métodos de interação, bem como cursos de natureza síncrona e assíncrona. Este trabalho objetivou investigar as principais características das publicações nesta temática para o período de 2010 a 2019, utilizando indicadores bibliométricos com base nos dados obtidos na *Scopus* e no mapeamento bibliométrico realizado no software *VOSViewer*. Ao todo, os 1957 artigos identificados entre 2010 e 2019 foram publicados em 160 revistas, sendo que 6 dos 10 artigos mais citados foram publicados na revista mais influente. O Brasil ocupa 14ª posição entre os países mais influentes e artigos publicados em língua inglesa somam mais de 90%. O mapa bibliométrico de autores mais importantes não coincidiu com nenhum dos autores dos 10 artigos mais citados. O mapa de termos mais recorrentes destacou Aprendizado Virtual e Educação Superior, além de indicar termos referentes à aplicações, métodos e docência.

Palavras-chave: educação a distância; ensino superior; bibliometria.

1. INTRODUÇÃO

A incorporação das chamadas tecnologias de informação e comunicação no ensino superior vêm provocando modificações do modelo educacional considerado tradicional. Neste contexto, a Educação a Distância emerge a partir da premissa de facilitar o acesso ao ensino por meio dessas tecnologias (KNEIPP et al., 2012).

As principais características desta modalidade de ensino relacionam-se à flexibilidade de horário e local para desenvolver as atividades, bem como o avanço progressivo no sentido de ampliar a interação entre alunos e professores, alunos e alunos. Há também uma distinção entre cursos quanto ao modelo de ensino-aprendizagem assíncrono e síncrono (SUN et al., 2008).

Estas características atendem a necessidade de aprendizado da sociedade moderna, resultando no aumento da demanda por esta modalidade de ensino desde







cursos livres ao ensino superior. A credibilidade do ensino superior EaD vêm crescendo, principalmente, à medida que instituições consagradas passaram a oferecer seus cursos online, como é o caso do Instituto MIT, nos Estados Unidos, e Fundação Getúlio Vargas e SENAC, no Brasil (SUN et al., 2008).

Embora existam estudos que analisem a produção científica a respeito de educação à distância (KNEIPP et al., 2012; ZANCANARO; TODESCO; RAMOS, 2015), são poucos os que abordam especificamente o ensino superior ou os que levantem informações sobre o posicionamento da pesquisa brasileira em relação aos outros países ou ainda a colaboração entre pesquisadores. O desenvolvimento de indicadores bibliométricos que correlacione termos recorrentes em títulos, palavras-chave e resumos, buscando compreender as tendências neste tipo de educação é ainda mais escasso.

Logo, visando suprir a lacuna por indicadores bibliométricos relacionadas ao ensino superior à distância, este projeto objetivou-se identificar as características relevantes na evolução desta temática, focando no panorama dos últimos 10 anos.

2. METODOLOGIA

As etapas desenvolvidas neste resumem-se à coleta de dados e análise bibliométrica propriamente dita. A coleta de dados teve início pela escolha dos termos da busca baseando-se nos tópicos identificados na revisão bibliográfica:

high* education (ensino superior); undergraduate education (educação na graduação); e-leanr* (aprendizado eletrônico); m-learn* (aprendizado pelo celular); distance education (educação a distância); long-distance learn* (aprendizado à distância); e long-distance teach* (ensino a distância).

Quanto a base de dados escolhida, foram consideradas o *Google Scholar*, *Web of Scienc*e e *Scopus*, as quais retornaram respectivamente 1030, 3724 e 7270 resultados. Apesar de alguns estudos indicarem que as buscas no Google Scholar possuem essencialmente maior cobertura de publicações (MARTÍN-MARTÍN et al.,







2018), no caso dos termos utilizados a base *Scopus* foi a que retornou mais documentos sendo, portanto, a utilizada neste estudo.

A partir destes resultados preliminares foi possível refinar a busca de acordo com o período desejado (de 2010 a 2019) e de acordo com as áreas de pesquisa – foram selecionadas as 10 primeiras. Por fim, optou-se por filtrar também pelas produções na forma de artigo científico, as quais são revisadas por pares (*peerreviewed*) e representam, portanto, publicações de qualidade superior.

A etapa de análise bibliométrica teve início a partir da sistematização dos resultados objetivando, num primeiro momento, análises quantitativas, restringindose a tabulação dos dados resultantes do *Scopus* e construção de gráficos. Foram analisados os seguintes aspectos: tipos de documentos, número de publicações, áreas de pesquisa, principais revistas, países e artigos mais citados.

Posteriormente, as análises qualitativas foram desenvolvidas no software *VOSViewer*, que permite a elaboração e visualização de redes de colaboração (mapeamento bibliométrico). Foram mapeados a contribuição entre os autores mais citados e a correlação entre as palavras mais frequentes em títulos, palavras-chaves e resumos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada na base de dados *Scopus* retornou um total de 7270 documentos. Quando considerado o período de 2010 a 2019, o resultado foi 5371 que, após serem consideradas apenas as 10 primeiras áreas de pesquisa, totalizaram 5226 documentos, o equivalente a 71,88% do total de publicações desde 1978. A Figura 2 apresenta a distribuição percentual, dos 5226 documentos, considerando os tipos de publicações.

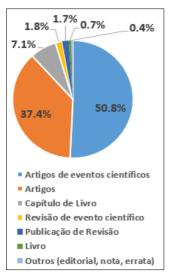
Dentre os tipos de publicações resultantes, os artigos de eventos científicos são predominantes, seguido por artigos científicos que totalizaram 1957 e foram foco dos outros indicadores bibliométricos.







Na Figura 3 é possível verificar o total de publicações ao longo dos anos, com destaque para os artigos. De forma geral, percebe-se crescimento no número total de documentos publicados ao longo dos anos, evidenciando-se o crescimento percentual dos artigos em relação ao total de documentos.



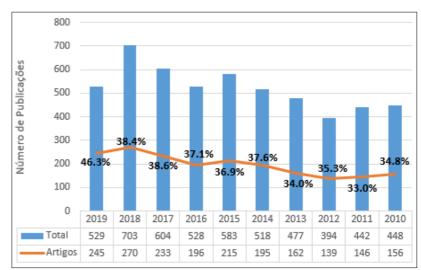


Figura 2: Tipos de Publicações. Figura 3: Total de publicações (em azul) e artigos publicados (em vermelho; %)

Em 2019, por exemplo, 46,3% de todos os documentos publicados são do tipo artigos. Note que apesar do ano de 2019 aparentar uma queda no número de publicações, tal ocorrência não significa que houve necessariamente uma redução, uma vez que a consulta a base *Scopus* foi realizada antes do fim do ano do 2019.

Os países responsáveis por estas publicações totalizam 110, sendo que o Brasil ocupa 14ª posição no ranking (Tabela 1). Um dado interessante que pode ser inferido na Tabela 1 é que os 15 países influentes são responsáveis por 75,68% dos artigos. Dos 1957 artigos publicados, 1833 foram publicados em língua inglesa, o que representa 93,66% da totalidade.

No que diz respeito às áreas de pesquisa, foram selecionadas as 10 mais representativas: Ciências Sociais, Ciências Computacionais, Engenharia, Administração, Gestão e Finanças, Ciências Humanas, Matemática, Medicina, Psicologia, Ciências da Decisão. Percebe-se que muitas destas áreas referem-se à cursos onde a educação à distância é mais aplicada ou considerada como possibilidade de aplicação.







Tabela 1: 15 Países com o maior número de publicados (2010-2019).

Ranking			% de
	País/Território	Publicações	1957
1	Estados Unidos	283	14,46
2	Espanha	226	11,55
3	Reino Unido	221	11,29
4	Austrália	134	6,85
5	Malásia	91	4,65
6	China	68	3,47
7	África do Sul	66	3,37
8	Índia	57	2,91
9	Turquia	56	2,86
10	Canadá	55	2,81
11	Rússia	53	2,71
12	Arábia Saudita	47	2,40
13	Alemanha	43	2,20
14	Brasil	42	2,15
15	Taiwan	39	1,99

Apesar da nomenclatura significativamente genérica das áreas de pesquisa, observando-se as 10 revistas com o maior número de publicação destes artigos verificam-se termos mais próximos dos termos da busca, como ensino superior, educação a distância, aprendizado à distância, tecnologia da informação e comunicação, tecnologia educacional e tecnologias na aprendizagem (Figura 4).

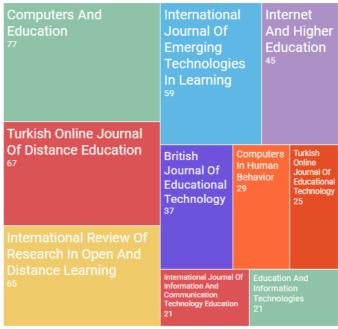


Figura 4: 10 revistas com o maior número de publicações de artigos.







Os artigos considerados nas análises foram publicados em 160 revistas, sendo que as 10 principais revistas (Figura 4) foram responsáveis por quase 22,79% de todas as publicações de artigos. Os dados quantitativos levantados até agora proporcionam uma perspectiva geral das publicações relacionadas ao ensino superior a distância. Alguns aspectos interessantes podem ser constatados ao comparar estes dados com os 10 artigos mais citados (listados na Tabela 2).

Tabela 2: 10 artigos mais citados (2010-2019).

Ranking	Título do Artigo	Ano	Revista	N° de Citações
1	Mining LMS data to develop an "early warning system" for educators: A proof of concept	2010	Computers and Education	428
2	The role of social media in higher education classes (real and virtual)-A literature review	2013	Computers in Human Behavior	315
3	Microblogs in Higher Education - A chance to facilitate informal and process-oriented learning?	2010	Computers and Education	314
4	An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior	2012	Computers and Education	302
5	Online formative assessment in higher education: A review of the literature	2011	Computers and Education	288
6	Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty	2012	Computers and Education	226
7	Defining mobile learning in the higher education landscape	2010	Educational Technology and Society	223
8	Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study	2012	Computers and Education	175
9	The Use of alternative social networking sites in higher educational settings: A case study of the e-learning benefits of Ning in education	2010	Journal of Interactive Online Learning	156
10	Learning to argue online: Scripted groups surpass individuals (unscripted groups do not)	2010	Computers in Human Behavior	137

Dos 10 artigos mais citados, 6 deles, inclusive o artigo mais citado, foram publicados na revista que ocupa o primeiro lugar no ranking de revistas com o maior número de artigos e 2 deles ocupam o sétimo lugar neste ranking.

De acordo com Okubo (1997) as principais razões que aumentam a probabilidade dos artigos serem citados são nível de inovação ou maior tempo de indexação. Quanto ao ano de publicação dos artigos mais citados, os mesmos datam de 2010 a 2013.

Apesar da média de citações entre os anos de 2010 e 2019 indicarem o ranqueamento exibido na Tabela 2, se considerarmos apenas o ano de 2019, o







terceiro artigo mais citado cai para a sétima posição (vide Figura 5). Nesta mesma lógica, o quinto e o sexto artigos trocam de posição e o restante se mantém.

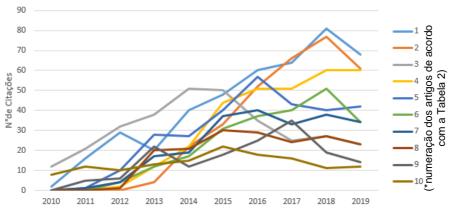


Figura 5: Número de citações dos 10 artigos mais citados (de 2010 a 2019).

Considerando agora as análises qualitativas, a Figura 6 retrata a contribuição entre os autores mais citados.

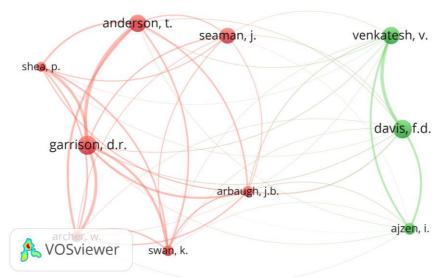


Figura 6: Mapa Bibliométrico dos 10 autores mais citados (de 2010 a 2019).

Pode-se verificar que os dois principais autores, Garrison, D.R. e Davis, F.D., estão em grupos diferentes, portanto não publicaram juntos, e não há link entre os dois, logo, ambos não colaboram diretamente entre si. Dentro de cada agrupamento, pode-se destacar como autores mais influentes do grupo identificado em vermelho Garrison, D.R. e Anderson, T. e como autores mais influentes do







grupo identificado em verde Davis, F.D. e Venkatech, V. Nenhum deles aparece como autor dos 10 artigos mais citados.

A última investigação realizada foi quanto a correlação entre as palavras mais frequentes em títulos, palavras-chaves e resumos. Para esta análise, foram mapeadas as 15 palavras mais recorrentes (vide Figura 7). Adicionalmente ao mapa, o quadro contido na Figura 7 dispõe a tradução dos termos, organizados pelos grupos identificados.

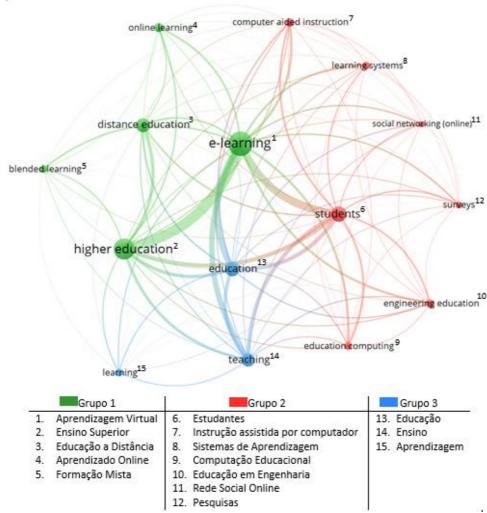


Figura 7: Mapa Bibliométrico das 15 palavras mais recorrentes (títulos, palavras-chaves e resumos).

De forma análoga à Figura 6, o mapa bibliométrico da Figura 7 pode ser interpretado. A palavra mais recorrente é Aprendizagem Virtual, localizada na região central do mapa, seguida por Ensino Superior. Ambos os termos mais recorrentes







estão contidos no grupo 1, juntamente com Educação a distância, Aprendizagem Online e Formação Mista.

No Grupo 2 o termo mais recorrente é, de longe, Estudantes. Trata-se de um termo genérico, contudo, é interessante observar que seu link entre os termos Aprendizagem Virtual e Ensino Superior são os mais representativos do mapa bibliométrico. Exceto pelo termo Estudantes, entre os outros termos deste grupo não há outro que se sobressaia, tratando-se, portanto, de um grupo homogêneo.

Finalmente, no Grupo 3 o termo mais recorrente é Educação, seguido por Ensino e Aprendizagem, e, devido à discrepância entre as ocorrências, apresentase como um grupo heterogêneo.

De forma geral, o Grupo 1 é o que apresenta palavras que se relacionam mais diretamente com os termos de entrada da busca. As palavras do Grupo 2 são mais específicas ao remeter à possíveis aplicações e métodos de ensino a distância. Já o Grupo 3 trata de aspectos gerais, abordando as questões gerais da educação, ensino e aprendizagem no contexto da docência virtual e a distância.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliométrico desenvolvido na introdução deste trabalho foi essencial na definição dos termos de busca que abordam, direta ou indiretamente, aspectos da Educação Superior a Distância. O foco no período entre 2010 e 2019 permitiu investigar as tendências atuais relacionadas ao tópico, sendo que os picos de publicações de trabalhos foram 2018, 2017 e 2015, respectivamente.

Através da metodologia adotada de trabalho mútuo com os dados da base de indexação Scopus e manipulação dos mesmos no software VOSviewer, foram desenvolvidas análises quantitativas e, com base nestes dados e em estudos empíricos, também foi possível inferir análises qualitativas. Desta forma, mediram-se também aspectos de colaboração que, segundo Santin (2019), são particularmente







diversos campos científicos, revelando aproximações – ou não - entre os tópicos investigados.

Um dos principais resultados relacionados às tendências do tema foram identificados no mapeamento das palavras recorrentes nos títulos, palavras-chaves e resumos. Foi possível verificar a característica relevante de cada agrupamento mapeado, sendo o mais abrangente quanto ao ensino superior a distância o Grupo 1, o mais específico quanto a aplicações e métodos o Grupo 2 e o mais genérico quanto à docência o Grupo 3.

REFERÊNCIAS

KNEIPP, J. M. et al. Uma análise da produção científica brasileira sobre educação a distância. Estudos do CEPE, n. 35, p. 317–344, 2012.

MARTÍN-MARTÍN, A. et al. Google Scholar, Web of Science, and Scopus: A systematic comparison of citations in 252 subject categories. Journal of Informetrics, v. 12, n. 4, p. 1160–1177, 2018.

OKUBO, Y. Bibliometric Indicators and Analysis of Research Systems: Methods and Examples. [S.I.]: OECD Publishing, 1997.

SANTIN, D. M.; VANZ, S. A. DE S.; CAREGNATO, S. E. A análise de redes de colaboração científica com base em indicadores bibliométricos. Educação superior e conhecimento no centenário da Reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. 298 pp 189-207, 2019.

SUN, P.-C. et al. What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. COMPUTERS & EDUCATION, v. 50, n. 4, p. 1183–1202, maio 2008.

ZANCANARO, A.; TODESCO, J. L.; RAMOS, F. A Bibliometric Mapping of Open Educational Resources. INTERNATIONAL REVIEW OF RESEARCH IN OPEN AND DISTRIBUTED LEARNING, v. 16, n. 1, p. 1–23, fev. 2015.









O Plano de Desenvolvimento Institucional como ferramenta de gestão: sua aplicação no Ensino de Graduação na UNESP entre 2009 e 2018

AKAUAN ARRAIS VIEIRA

Eixo Temático: Eixo 3 – Universidade, Gestão e Políticas Públicas

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RFSUMO

A Universidade Estadual Paulista – UNESP tem se destacado como uma das melhores universidades do América Latina, entretanto para conseguir manter esse patamar, é necessário desenvolver constantemente estratégias para enfrentar suas dificuldades, para assim atingir suas metas. Desenvolveu-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a fim de melhorar o planejamento. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas relacionadas as ações propostas no PDI 2016 da UNESP, em Ensino de Graduação (1ª Dimensão), como são implementadas para atingir os objetivos, e discutir quais são essas políticas e se são eficazes. A pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória, de coleta de material por pesquisa documental em relatórios técnicos, documentos oficiais, normas vigentes, e por levantamento bibliográfico, em livros, artigos científicos, dissertações e teses produzidas sobre a temática. Credita-se ao problema, que a atuação da instituição de ensino superior tem sido insuficiente para efetivar políticas públicas para tal dimensão do PDI, não atingindo assim, os objetivos estabelecidos no mesmo documento. Dessa forma, pretendemos fornecer uma análise crítica que possa discutir a eficácia da gestão presente na UNESP, e sua atuação orientada pelo PDI 2016.

Palavras-chave: Gestão estratégica. PDI. discentes.

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Estadual Paulista (UNESP) tem se mantido em um patamar de destaque entre as instituições públicas de ensino superior do Brasil, atingindo a colocação de 4ª lugar no ranking do Center for World University Rankings (CWUR), um dos mais conceituados rankings internacionais na área de ensino superior. Nesta edição, a UNESP atingiu a 444º posição comparativa mundial, e foi a sétima mais bem avaliada da América Latina. Nesta edição foram avaliadas 2000 instituições de ensino, sendo 73 brasileiras. O CWUR baseia-se em diversos critérios e indicadores, sendo eles agrupados em sete áreas: qualidade da educação, emprego de egressos,







qualidade do corpo docente, pesquisa, publicações de qualidade, influência e citações. (UNESP, 2019a)

Seu destaque para a comunidade acadêmica internacional mostra que a UNESP busca atingir patamares de excelência e protagonismo, indicando uma atenção focada em determinados objetivos, tendo em consideração as dificuldades atuais e estruturais presentes em sua instituição.

Para um crescimento em sua qualidade, a UNESP deve estar atenta ao seu conjunto de características e singularidades contingencial. De acordo com o Anuário Estatístico da UNESP de 2019 (UNESP, 2019b), tendo como ano base 2018, a instituição contava com um corpo de 3.305 professores, 54.655 alunos e 8.897 servidores ativos. A verba destinada para o referido ano foi determinada em R\$ 2,7 bilhões, sendo repartido R\$2.214 milhões para pessoal e reflexos, R\$ 456 milhões para despesas de custeio, R\$ 13 milhões para dívidas e sentenças judiciais e R\$ 23 milhões para despesas de capital. O vestibular de ingresso teve 112.467 candidatos para 7.725 vagas, sendo a relação de 14,56 candidatos por vaga, o que demonstra o grande interesse e relevância social assim como o reconhecimento para a sociedade.

No Brasil há um movimento constante de sucateamento e precarização das instituições de ensino superior públicas (RODRIGUES, 2019), no caso especifico da UNESP, este cenário não é diferente, a instituição encontra-se com um saldo negativo de R\$ 245 milhões o que gerou severas dificuldades orçamentárias. Com a justificativa de um melhor planejamento acadêmico, recentemente uma importante decisão foi tomada, o que levou consequentemente a uma economia nos gastos, fora decidido pela suspensão do vestibular realizado no período do meio do ano. A justificativa para tal ato é de que houvera um prejuízo de R\$ 1 milhão nos últimos anos, e uma baixa oferta de vagas.

A UNESP apresenta a pior situação financeira entre as universidades paulistas, com déficit orçamentário que ultrapassa R\$ 245 milhões e o atraso de quase dois meses de pagamento do 13º salário dos servidores. No ano passado, a reitoria apresentou um plano de reestruturação acadêmica e administrativa para reduzir custos. Além de extinguir o vestibular de meio de ano, também estuda fechar cursos de graduação com baixa procura. (PALHARES, 2019)







A política de cortes financeiros nas instituições públicas de ensino superior no Brasil, pode ser considerada um projeto institucionalizado governamental de atuação para enfrentar os "custos" da manutenção desse direito social, alinhados ao ideal neoliberal enquanto ideal para a tomada de decisões políticas.

A defesa da educação superior como bem público vem sofrendo severos golpes desde as últimas décadas do século passado. O neoliberalismo se consolidou globalmente como cosmovisão que determina a racionalidade da sociedade. Com apoio ideológico e financeiro de organismos multilaterais foram formuladas e postas em prática várias estratégias de reforma da educação superior com o objetivo principal de aliviar a responsabilidade e a participação do financiamento público e alimentar a expansão das empresas privadas mercantilistas. (SOBRINHO, 2013)

Dessa forma, a percepção atual de gestão institucional governamental, também tem sido afetada pela expansão do neoliberalismo como concepção de Estado, sendo este visto como uma mutação pós-guerras mundial do conceito de liberalismo clássico presente na literatura de Adam Smith, dentre outros. No neoliberalismo há uma reestruturação da teoria de modelo de Estado, o qual defende uma redução severa na intervenção do Estado em suas instituições, afetando inclusive as disposições acerca de direitos sociais, visto que na visão neoliberal, o próprio mercado poderia nivelar as condições da população.

Desde 1980, no Brasil, vivencia uma forte atuação do Banco Mundial na reestruturação e abertura das economias do país, sendo notório também sua atuação frente a articulação de uma orientação para a educação, pela implementação do binômio privatização e mercantilização, reincidindo o ideal neoliberal nas políticas educacionais. (DOURADO, 2002).

Em documentos oficiais do Banco Mundial, fica possível observar o direcionamento e medidas que devem ser adotadas para a educação no Brasil.

Neste sentido, é fundamental destacarmos as recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento *La enseñanza superior:* las leciones derivadas de la experiencia (1995), cujas prescrições são claras no sentido de: 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso







e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com politicas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; dentre outras. (DOURADO, 2002)

Como podemos perceber, uma das atuações coerente ao ideal neoliberal é o surgimento de novas formas de organização política e administrativa do Estado, como por exemplo, o uso de instrumentos da gestão empresarial privada nas instituições públicas. (ARAÚJO, 2018)

Com referência à regulação burocrática estatal, foco dessa discussão, observa-se nas últimas décadas o crescente interesse por mecanismos de controle, com destaque para a utilização do planejamento institucional com essa finalidade. Nessa nova configuração do Estado são notórios os impactos para as instituições que são por ele coordenadas, sendo possível identificar oscilações dos planos elaborados de acordo com as tendências dos governos em distintos períodos. Desse modo, são produzidos e implementados procedimentos e regras com o propósito de promover os ajustes no projeto educacional eleito a cada época. (ARAÚJO, 2018)

Neste cenário, o governo federal institui em 2004 pela lei 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual estabelece que para realizar a avaliação da instituição se fará necessário, que a mesma apresente um plano de desenvolvimento institucional (PDI), estabelecendo assim que esse documento seja elaborado por todas as instituições de ensino superior (IES). Concomitantemente, o Decreto 5.773 de 2006, sendo futuramente revogado e alterado pelo Decreto n. 9.235 de 2017, nos quais estabelece-se as especificações legais para o exercício de regulação, supervisão e avaliação das instituições.

Com essas medidas, o PDI se torna obrigatório para as IES, sendo ele um plano de identificação para as mesmas, devendo caracterizar sua filosofia de trabalho, a missão ao qual se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutural organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve. Dessa forma, o PDI é um planejamento realizado pela instituição, que apresentará através de seus valores, a estratégia elaborada para determinado período.







A UNESP desenvolve em 2009 o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UNESP, 2009), para viger pelo período de 10 anos, este documento elaborado por uma ampla discussão e debates, buscou apresentar a perspectiva estratégica para enfrentar os desafios os quais devem ser encontrados no campo acadêmico. O PDI fora elaborado contemplando seis dimensões: Ensino de Graduação; Ensino de Pós-Graduação; Pesquisa; Extensão Universitária; Planejamento, Finanças e Infraestrutura; e Gestão e Avaliação Acadêmico-Administrativa.

No ano de 2016, o Conselho Universitário da Unesp aprovou as sugestões previamente apresentadas para realizar uma adequação do documento, sendo esta, a versão a ser seguida pelos anos subsequentes até o termino da vigência do PDI, considerando-se este um adendo ao original. Acerca dos detalhes do PDI 2016, ele apresenta a mesma estrutura já observada no PDI 2009, diferindo nas ações traçadas e nos objetivos desejados.

O objetivo do PDI 2016 foi traçado de modo que pudesse ser realizado um planejamento para estabelecer e decidir quais seriam os objetivos a serem atingidos e por quais ações isso se efetivaria. Como característica, enquadra-se o PDI como um documento de nível estratégico, o qual teria sua atuação voltada aos escalões mais elevados da gestão, onde é possível tornar as ações institucionalizadas, ou seja, efetivar hierarquicamente as propostas pertinentes ao PDI, dessa forma o documento assume uma perspectiva política, pois ao determinar o que deverá ser feito nos/pelos altos escalões da instituição, fica evidenciado que estes deverão seguir o ideal da administração, tendo em conta as aspirações e valores dos atores envolvidos. (UNESP, 2016, p. 25).

Para Moreira (2011), ao realizar uma análise da reestruturação da UNESP, tendo como base seu PDI de 2009, constata que a instituição segue um caminho de mercantilização subordinando a universidade a interesses de empresas, adotando medidas pedagógicas que ele chama de "formação rarefeita, aligeirada e a baixo custo", assim como a possível reestruturação de cursos e programas não inseridos em uma lógica produtivista.







A estas medidas têm sido atribuída a denominação de "política de inovação e transferência de tecnologia para a sociedade". Na nossa avaliação, contudo, o emprego terminológico mais correto seria política de privatização da universidade pública. (MOREIRA, 2011)

Na universidade atual, a adoção de novos mecanismos de gestão e gerenciamento fazem-se cada vez mais recorrente, Chauí (2000) atribui a nomeação de "universidade operacional":

[...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nú: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar co-opere para sua continua desmoralização pública e degradação interna.

Logo, ao pensar seu desenvolvimento institucional, uma universidade pode cooperar com um processo de precarização e mercantilização da educação já atuante no campo do ensino superior brasileiro, refletindo na jornada de trabalho dos docentes, no trabalho dos discentes, nas avaliações externas e internas, e se desdobrando em todos o intermeio institucional.

Esta pesquisa pretende focar-se na dimensão de Ensino de Graduação, e para efeitos nesta pesquisa, vale ressaltar que será estruturada com base no documento relativo ao adendo do PDI, aprovado em 2016, uma vez que este apontamento trata-se de uma adequação ao anterior, o PDI de 2009, sendo efetivado com o objetivo de continuar o planejamento estratégico.

Devido as suas singularidades, o caso da UNESP torna-se peculiar na área de política de gestão brasileira em ensino superior, trazendo para a discussão problemas e debates específicos ao seu modelo de descentralização institucional. Na dimensão de ensino a graduação, um dos pilares fundamentais constitutivos no







padrão de ensino superior público brasileiro, faz-se necessária uma análise crítica e construtiva acerca do caminho ao qual a universidade pretende trilhar, aqui entendido como estabelecido no PDI 2016, fundamentando-se assim, a importância de realizar esse estudo.

Logo, esta pesquisa acadêmica pretende focar na questão que seria a atuação pelas práticas institucionais da UNESP na dimensão de Ensino de Graduação, tal qual estabelecido pelo plano de ações constantes no PDI 2016, eficazes para atingir os objetivos propostos no mesmo documento?

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa será realizada através de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com a intenção de fornecer uma discussão mais aprofundada nos conceitos, o que espera tornar possível a realização de questões mais pontuais ou hipóteses futuras sobre a temática, o que a torna menos rigorosa na estruturação do planejamento, sendo comumente baseada em levantamento bibliográfico e documental. (GIL, 1989, p. 44).

Dessa forma, partindo da leitura do objeto de pesquisa, o PDI 2016, a pesquisa se utilizará de levantamento bibliográfico de livros clássicos e contemporâneos, artigos científicos, dissertações e teses produzidas sobre o tema, por contemplar uma abrangência mais ampla aos fenômenos identificados e analisados, organizando-os em fichamento para assim realizar a análise.

Será realizado também o procedimento de pesquisa documental, tais como relatórios de pesquisas, tabelas estatísticas, documentos oficiais, reportagens de jornal (GIL, 1989, p.73), visto a importância desses dados para a discussão na pesquisa.

Compreende-se que a fase de análise de dados não se faz passível de delimitação, ocorrendo de forma constante ao longo desta pesquisa, visto que em cada etapa da pesquisa, será realizado a análise de forma indutiva nos documentos para assim inseri-los ao corpo textual.







Desta forma, a conceitualização da análise se aproxima da técnica de análise de conteúdo, aqui definido por Laurence Bardin (2009).

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produções/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44, grifo da autora).

Conjuntamente, será utilizado a análise documental, compreendida como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação" (BARDIN, 2009, p.47)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa encontra-se atualmente em andamento, no período inicial, atualmente não possui resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, busca-se fornecer uma análise aprofundada acerca da atuação da UNESP perante ao Ensino de Graduação, tendo como perspectiva o plano de ações formulado no PDI 2016, discutindo dessa forma a sua eficácia enquanto instrumento de gestão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de. **VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste.**2018. Disponível em: http://seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo01_19/Rosemeire%20Barauna%20Meira%20de%20Araujo_int_GT1.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.







CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 211-222.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 1, p.107-126, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772013000100007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas públicas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.234-252, set. 2002

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1989. 206 p.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, mar. 1995. Bimestral.

MOREIRA, Adriano. UNESP: de instituição educacional a empresa comercial? **Idéias**, Campinas, v. 1, n. 2, p.220-241, jan. 2011. Semestral.

PALHARES, Isabela. Em crise e com 13º atrasado, Unesp suspende vestibular e pede socorro a Doria. 2019. Disponível em:

https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2019/02/12/em-crise-e-com-13-atrasado-unesp-suspende-vestibular-e-pede-socorro-a-doria.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

RODRIGUES, Luciana. O sucateamento e o desmonte da educação pública no Brasil. 2019. Disponível em: https://biblioo.cartacapital.com.br/o-sucateamento-e-o-desmonte-da-educacao-publica-no-brasil/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

UNESP. Anuário estatístico 2019. São Paulo, 2019. 297 p. Disponível em: https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2019.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019b

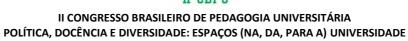
UNESP. Plano de Desenvolvimento Institucional. São Paulo, UNESP, 2009.

UNESP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016.** São Paulo, UNESP, 2016.

UNESP. **Unesp fica entre as melhores do país em ranking universitário.** 2019a. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/34940/unesp-fica-entre-as-melhores-do-pais-em-ranking-universitario. Acesso em: 30 ago. 2019









UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PROUNI E SEUS EGRESSOS

ÉMERSON FRANCISCO DE SOUZA JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO

Eixo Temático: Eixo 3 – Universidade, Gestão e Políticas Públicas

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO: A proposta do presente trabalho é apresentar e discutir um mapeamento de teses e dissertações da área do conhecimento Educação, que tenham como tema entender o programa educacional brasileiro denominado Programa Universidade para Todos (Prouni). Tem-se o objetivo de identificar a transformação social na vida do exbolsista do programa ou, em outras palavras, identificar as mudanças na vida dos alunos egressos após sua formação no ensino superior. Usaremos como fonte de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Athena – Banco de Dados Bibliográficos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Os dados serão extraídos apenas de dissertações e teses.

Palavras chaves : Educação , Ensino superior , Egresso , prouni e Analise de dados

INTRODUÇÃO

Os aspectos metodológicos exercem uma função significativa na pesquisa de bancos de dados. A partir do referido delineamento, debatemos o problema da pesquisa e, de modo mais direcionado, estabelecemos metas para a concretização dos objetivos propostos. O trabalho ora apresentado pode ser categorizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com as classificações preconizadas pelo estudo, também manifesta um caráter exploratório, e o procedimento técnico adotado será o levantamento bibliográfico.

O Ensino Superior no Brasil apresentou um atraso histórico em relação aos demais países da América Latina. Desde o século XVI, os espanhóis estavam fundando as universidades no "Novo Mundo" (a América), com todo o aval do catolicismo. No entanto, o Brasil inaugurou suas primeiras universidades apenas no século XIX, ou seja, três séculos mais tarde. Mas o que tínhamos eram apenas cadeiras de ensino superior em diversos lugares espalhados pelo país. Entretanto, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, não houve a criação de uma universidade legítima voltada para pesquisa com autonomia plena administrativa. Isso







só vai acontecer em 1920, com a fundação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e, mais tarde, com maior autonomia, com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934.

Nos anos 2000, no Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio de Emenda provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e pela Lei nº 110.096, de 13 de janeiro de 2005, institui-se o Programa Universidade para Todos – Prouni.

Segundo Costa e Ferreira (2017), o Prouni aumentou em 5,15% as matrículas de alunos no ensino superior privado. As bolsas eram distribuídas para as minorias da população. Do ano de sua criação ao segundo semestre de 2014, o Prouni concedeu cerca de 1,4 milhão de bolsas para estudantes, sendo 70% bolsas integrais.

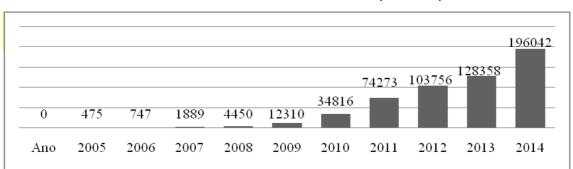


Gráfico 1 – Quantidade de bolsas ofertadas por ano pelo Prouni.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC (Brasil, 2015). Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/

Esse programa tem como objetivo propiciar o ingresso da classe trabalhadora nas universidades privadas; no entanto, essa demanda é também relacionada a uma lógica de mercado, que se caracteriza pela busca de mão de obra cada vez mais qualificada.

De acordo com o Ministério da Educação, em 2013, 31% do total de matrículas nas universidades particulares eram de alunos ligados aos programas do Governo Federal, o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) e o Prouni. Segundo o Ministério da Educação, nos três primeiros anos do Governo Dilma Rousseff, os

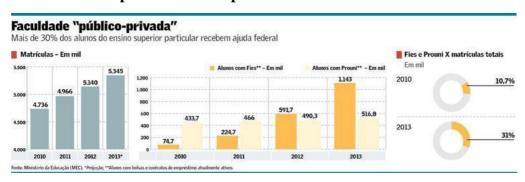






benefícios dos Fies passaram de 224.782 a 1,143 milhão, com a expansão de 400% do valor em 2013.

Gráfico 2 : A expansão do fies e prouni 2010 - 2013



Fonte: Ministério da Educação, 2015

O levantamento bibliográfico nasce da necessidade da delimitação do tema de pesquisa de Doutorado em Educação, iniciado no ano de 2019 pela Unesp, campus de Rio Claro. Desenvolver o projeto de pesquisa exige a eleição dos assuntos que serão pesquisados. Por hora, apresenta-se o título da tese: "Universidade para uma pequena elite: a classe trabalhadora vai ao ensino superior privado (2004-2014)".

Assim, este Projeto de Doutorado tem como objetivo realizar uma pesquisa histórica sobre o período que vai dos anos de 2004 a 2014 com alunos oriundos da classe mais humildes da sociedade, que tiveram acesso às universidades de ensino particular por meio de programas de incentivo do Governo Federal. Em um primeiro momento, far-se-á uma pesquisa histórica sobre as políticas de acesso da classe trabalhadora ao ensino superior; posteriormente, faremos uma análise histórica e política sobre as eleições dos anos de 2002, 2006, 2010 e 2014. Em um segundo momento, abordaremos a história dos programas sociais de incentivo ao acesso da classe trabalhadora à universidade ao longo da história do Brasil. Logo após, analisaremos a política histórica de implantação do Programa Universidade para Todos (Prouni), em 2004. E, por fim, entrevistaremos os alunos que fizeram uso do programa social de incentivo ao Ensino Superior. Nessas entrevistas, analisaremos







quais são os resultados socioeconômicos de mudanças com a conclusão do Ensino Superior. O enfoque será dado prioritariamente aos alunos da cidade de São Paulo, capital, mais especificamente na região de Campo Limpo, Zona Sul de São Paulo, localizado na periferia da capital.

Problema de pesquisa

Qual a importância do Prouni para a transformação da vida social e econômica do ex-aluno de baixa renda?

Banco de dados de teses e dissertações

Como se trata de uma pesquisa que busca desenvolver um projeto de Doutorado, optamos por fazer levantemos de dissertações e teses para entender melhor o estado do conhecimento de pesquisa desenvolvida no país ao longo das última décadas. Utilizaremos, como primeira base de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, que reúne 425.104 dissertações e 153.326 teses, com 115 instituições de pesquisa cadastradas, nacional e internacionalmente.

O IBCT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. (http://bdtd.ibict.br/vufind/)

A BDTD foi criada em abril de 2002. Para definir o projeto, foi criado o Comitê Técnico Consultivo (CTC), constituído por representantes de diversos setores, como

_

¹ Pesquisa realizada no site: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 22 out. 2019.







o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); o Ministério da Educação (MEC) – representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Secretaria de Educação Superior (SESu), pela Financiadora de Inovação e Pesquisa (FINEP) e pelas três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto – Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR) (http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history, tendo começado suas atividades na rede virtual no ano de 2006.

Em 07 de outubro de 2019, realizamos uma busca avançada na BDTD. Fizemos uso do campo de pesquisa chamado de título. A primeira busca foi com descritores, com o descrito "Prouni". Obteve-se o resultado de 201 teses e dissertações. Em uma segunda busca, mais detalhada, fizemos uma pesquisa com seguintes descritores: "Prouni", "aluno", e os anos de delimitação da pesquisa: "2004-2014". Apareceram exatamente 18 trabalhos, e, assim, fizemos download² das dez teses de Doutorado e das oito Dissertações de Mestrado. Em uma leitura prévia dos títulos, resumos e introdução, resolvemos realizar outra pesquisa, pois alguns trabalhos fugiam do nosso tema. Dessa forma, aproveitamos seis trabalhos. Cisco dissertações e uma tese.

Figura 1: Plataforma de pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

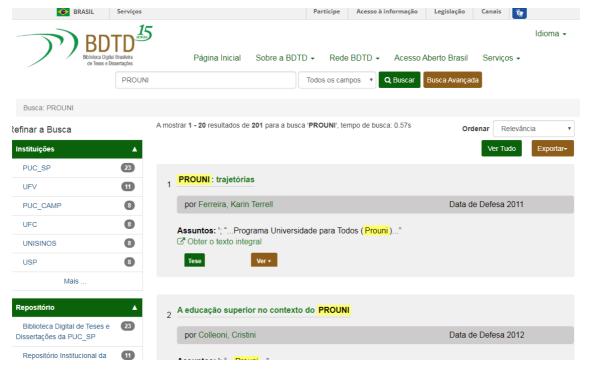
-

² Em linguagem simples, baixamos o arquivo.









Fonte: http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced?edit=23433811

Em uma terceira pesquisa na plataforma de dados, fizemos uso dos seguintes descritores: "Prouni", "2004-2014" e "egresso". Tivemos o resultado de 4 pesquisas. No entanto, em leitura prévia dos títulos, resumos e introdução, escolhemos, para analisar mais profundamente, uma tese de Doutorado e um trabalho de Mestrado.

Em uma quarta pesquisa na plataforma, fizemos a utilização dos seguintes descritores: "Prouni", "2004-2014" e "baixa renda". O resultado obtido foi de cinco trabalhos. No entanto, quatro deles já haviam aparecido nas pesquisas anteriores e o trabalho inédito não correspondia ao assunto pesquisa, segundo os critérios adotados nas pesquisas anteriores.

Em uma última pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizamos as seguintes descritores: "Prouni", "egresso" e "entrevista". A pesquisa revelou doze trabalhos, entretanto quatro deles já haviam aparecido em outras pesquisas. Dessa forma, em uma leitura prévia dos títulos, resumos e introdução, excluímos cinco trabalhos que não se adequavam à nossa







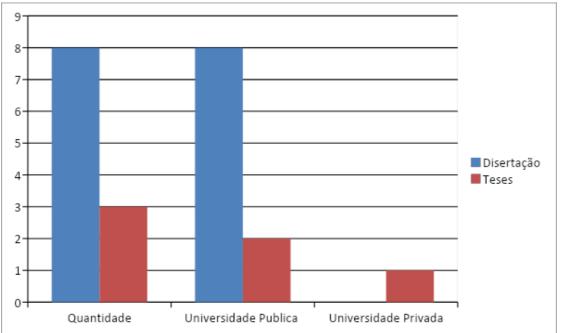
proposta de pesquisa. Finalmente, utilizaremos apenas três trabalhos, quais sejam duas dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado.

Tabela 1 – Pesquisa de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

MODALIDADE	QUANTIDADE	UNIVERSIDADE PÚBLICA	UNIVERSIDADE PRIVADA
DISSERTAÇÕES	8	8	0
TESES	3	2	1

Fonte: Autoria própria.

Gráfico 3: Dados coletados BDTD



Fonte: Autoria própria.

A tabela e o gráfico evidencia uma prevalência do ensino público sobre o privado em relação aos temas pesquisados em nosso levantamento de dados. A tese que aparece em destaque pela universidade privada é da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Assim, podemos afirmar que os dados apresentados não estão longe do resultado daqueles da pesquisa no país em 2019,







que demonstram que 95% das pesquisas realizadas no país estão no âmbito da educação pública.³

Figura 2: Desenvolvimento das pesquisas nas universidades publica.

Desempenho das principais universidades brasileiras em pesquisa Período 2011-2016

Universidade	Documentos na Web of Science	Impacto da citação	Artigos no Top 1 (%)	Artigos no Top 10 (%)
Univ. de São Paulo (USP)	54.108	0,93	1,06	7,96
Univ. Estadual Paulista	20.023	0,79	0,69	6,10
Univ. Estadual de Campinas	17.279	0,94	1,22	8,35
Univ. Federal do Rio de Janeiro	16.203	0,93	1,11	8,18
Univ. Federal do Rio Grande do Sul	14.611	0,89	0,86	6,6
Univ. Federal de Minas Gerais	13.294	0,88	0,67	6,24
Univ. Federal de São Paulo	10.667	0,93	1,05	6,15
Univ. Federal do Paraná	8.233	067	0,44	5,31
Univ. Federal de Santa Catarina	7.908	0,91	0,66	6,79
Univ. do Estado do Rio de Janeiro	6.433	1,01	1,45	8,98
Univ. Federal de Pernambuco	6.420	0,73	0,48	5,51
Univ. Federal de Viçosa	6.373	0,63	0,56	4,33
Univ. de Brasília	6.218	0,89	1,13	6,10
Univ. Federal de São Carlos	5.794	0,72	0,50	6,28
Univ. Federal de Santa Maria	5.750	0,65	0,24	4,96
Univ. Federal do Ceará	5.621	0,76	0,75	6,12
Univ. Federal Fluminense	5.441	0,71	0,70	5,99
Univ. Federal de Goiás	4.217	0,74	0,81	5,90
Univ. Federal da Bahia	4.198	0,81	0,88	6,77
Univ. Estadual de Maringa	4.067	0,61	0,44	4,50

Fonte: Research in Brazil - A report for CAPES by Clarivate Analytics - 2017

Tabela 2: Pesquisa por região do Brasil

Tabola 2: 1 codalca poi regiae de Bracii									
MODALIDADE	QUANTIDADE	SUL	SUDESTE	CENTRO -OESTE	NORTE	NORDESTE			
DISSERTAÇÕES	8	2	2	0	1	3			
TESES	3	0	2	1	0	0			

Fonte: Levantamento feito pelo autor.

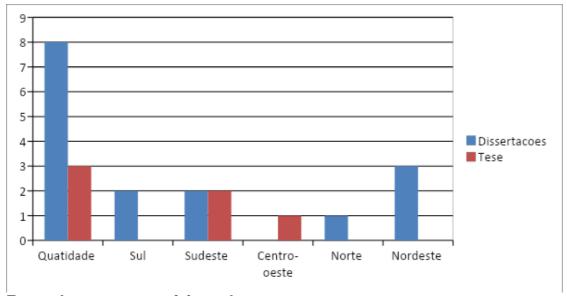
Gráfico 4. Trabalhos encontrados por região do Brasil BDTB

³ Disponível em: https://www.unifesp.br/reitoria/dci/noticias-anteriores-dci/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil









Fonte: Levantamento feito pelo autor.

Sobre o levantamento regional de nossa pesquisa, verificamos que são duas dissertações na região sul, mais especificamente no Rio Grande do Sul; duas na região sudeste, sendo uma na Universidade de São Paulo (USP) e outra na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); a região norte apresenta apenas um trabalho, na Universidade Federal do Amazonas; já a região nordeste é a com maior número de dissertações: duas na cidade de Recife, capital de Pernambuco, e outra em Natal, capital do Rio Grande do Norte. As três pesquisas de tese de Doutorado ficaram apenas em duas regiões: sudeste, mais especificamente o estado São Paulo, e centro-oeste no estado de Goiás.

As pesquisas encontradas com sua conclusão estão entre os anos de 2008 a 2017, com destaque para três trabalhos neste último 2017. O que podemos ver é que vem aumentando ainda timidamente o número de pesquisas com este tema. Três dissertações de Mestrado estão ligadas ao departamento de Educação das suas universidades. Já duas são requisitos para título de mestre em Administração, e as outras três em Sociologia, Serviço Social e Economia. Já as teses de Doutorado estão todas ligadas ao departamento de Educação.







Análise de conteúdo do material bibliográfico

Scherdien (2017) faz uma análise histórica do ensino superior. Ele destaca a importância da vinda da família real para o Brasil em 1808. Enfatizar que esse acontecimento histórico que tornará visível a necessidade da criação de ensino superior no Brasil, com o objetivo principal de formar o quadro burocrático que atuaria na organização do país. Já Milanez (2016) relata que a classe trabalhadora teve acesso, em massa, ao ensino superior a partir de 2004 com o Prouni. Ensino este que, historicamente, sempre esteve reservado para uma pequena elite. No entanto, são poucos os trabalhos que citam a formação jesuíta com caráter superior (Câmara Araque, 2014) nos anos antes de 1808 com a vinda da família real.

Ao longo de nossas pesquisas, tendo como foco as teses e dissertações, percebemos que o Prouni está sempre vinculado aos conceitos de democratização do ensino superior, políticas públicas, governos do Partido dos Trabalhadores, mercado de trabalho, melhores condição de vida etc.

Segundo Scherdien (2017), em relação aos conceitos de democratização do ensino superior, alguns trabalhos relatam que, na história do ensino superior no Brasil, as camadas mais pobres da sociedade não tiveram acesso a essa modalidade de ensino ao longo da história, já que sempre esteve atrelada às classes mais altas da sociedade. Como relatamos na apresentação da pesquisa de Mestrado de Scherdien (2017).

O ensino superior brasileiro se configura, historicamente, como um espaço de formação elitista e excludente, destinado às classes dominantes. No entanto, esse cenário tem se alterado ao longo dos últimos 20 anos, a partir do processo de expansão e diversificação do acesso ao ensino superior, o qual possibilitou o ingresso de grupos antes pouco expressivos, por meio de políticas públicas como o Programa Universidade para Todos — Prouni. Frente a esse contexto de expansão no acesso ao ensino superior do país, essa pesquisa visa compreender como a origem social influencia o acesso, permanência e conclusão do ensino superior, assim como a posterior inserção profissional dos jovens egressos do Prouni, no momento em que









essa se configura como uma política pública baseada em critérios de seleção socioeconômicos. (Scherdien, 2017, p. 5)

Segundo Milanez (2016) há poucas pesquisas, em âmbito nacional, sobre os alunos egressos do Prouni. Estamos diante de um processo novo de dados científicos. Segundo as trabalhos pesquisados, o Prouni foi criado durante o primeiro mandado do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nasce a partir de uma medida provisória no ano de 2004 e depois se torna lei em 2005.

O Prouni foi instituído em 10 de setembro de 2004 pela Medida Provisória (MP) nº 213 e posteriormente transformado na Lei nº 11.096/05. Destina-se à concessão de bolsas integrais e parciais nas instituições de ensino superior privadas especialmente a estudantes de baixa renda egressos do ensino médio público, pessoas com deficiência e estudantes na condição de bolsista integral das escolas privadas de ensino médio. Também é destinado a professores da rede pública de ensino especificamente para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, neste caso vinte independente de renda. A concessão de bolsas ocorre por meio de um contrato estabelecido com o governo e as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em troca de isenção de impostos. (Câmara Areque, 2014, p. 25)

Câmara Araque (2014) demonstra, com tabelas tiradas de dados oficiais do Ministério da Educação, o cenário do ensino superior ao longo da história do Brasil, especificamente em relação ao Prouni e à formação através de bolsas parciais e integrais. Segundo Bustos (2017), em 2010, foram concedidas 115.351 bolsas parciais e 125.922 integrais. E em 2014, foram concedidas 87.995 bolsas parciais e 204.587 integrais.

No entanto, segundo Teles (2017), os benefícios fiscais concedidos às universidades privadas para que ofertassem a bolsa apresentavam um valor acima das mensalidades pagas pelo alunos que não usufruíam de nenhum benefício. E muitas delas ofertava vagas que permaneciam ociosas. Essa situação, para o capital educacional do ensino superior, é um mercado extremamente benéfico. É evidente que as vagas que estavam disponíveis nas universidades privadas poderiam ser preenchidas pelas bolsas do Prouni. Pois seria deduzidos em impostos federais.

Egressos e entrevistas







Os alunos egressos citados nas pesquisas apresentam várias caracterizações. Mas, na maioria dos casos, busca-se entender a situação deles no mercado de trabalho, e de como seu ingresso ao ensino superior modificou sua visão cultural e quais foram os benefícios em sua vida pessoal após essa experiência. Dos onze trabalhos pesquisados, seis trabalham com entrevista.

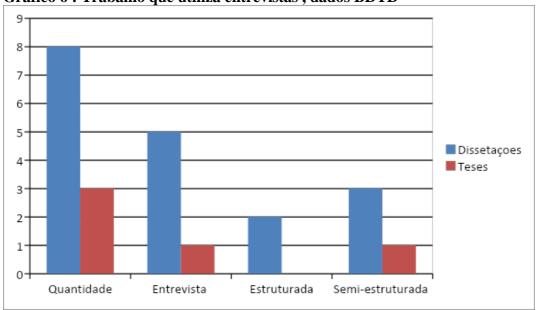
Pensando em nosso tema de pesquisa encontramos entrevistas de vários lugares do estado de São Paulo , mais nenhum de nossa região que queremos pesquisa : duas estão na grande São Paulo – Milanez (2016), Costa (2012) – e outras duas no interior de São Paulo – Limeira, Telles (2017) e Saes (2015).

Tabela 3 – Trabalhos com entrevistas dados BDTD

Modalidade	Quantidade	Entrevistas	Estruturadas	Semiestruturadas
Dissertação	8	5	2	3
Teses	3	1	0	1

Fonte: Levantamento feito pelo autor.

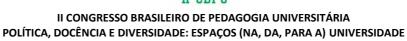
Gráfico 6: Trabalho que utiliza entrevistas, dados BDTD



Fonte: Levantamento feito pelo autor.









Quatro dessas entrevistas estão relacionadas a Pierre Bourdieu, e às principais categorias desse autor para análise de entrevistas e de habitus e capital cultural. Em todos os onze trabalhos, o nome de Bourdieu aparece nas Referências Bibliográficas. A obra que consta em todas as referências é *A reprodução*⁴.

O Banco de Dados da UNESP

A escolha pelo segundo banco de dados refere-se à Unesp. Criada oficialmente em 1976, é o resultado da junção de vários institutos isolados que estavam distribuídos pelo estado de São Paulo. A grande maioria dos seus 24 campi atualmente estão no interior de São Paulo, e essa expansão se deu principalmente na décadas de 50 e 60.

Figura 3 – Unidades da UNESP pelo estado de São Paulo



Fonte: https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/

Os motivos principais para a escolha do banco de dados da UNESP estão relacionados a meu vínculo acadêmico. Estou matriculado no Doutorado em Educação pela UNESP Rio Claro desde 2019. Assim, podemos enfatizar a importância de entender o que está sendo produzido nessa universidade, com relação ao tema que estou pesquisando. No entanto, não podemos deixar de levar em

_

⁴ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.







consideração que os cursos de Mestrado e Doutorado em educação estão vinculados apenas a três unidades da Unesp, a saber, Marília, Presidente Prudente e Rio Claro⁵. Por isso talvez não encontremos uma produção tão vasta no campo de pesquisa de levantamento de dados aqui proposto.

Os dados de teses e dissertações da Unesp encontram-se em uma plataforma chamada "Catálogo Athenas". O site não informa quantas teses e dissertações estão disponíveis; assim, é preciso fazer a busca para ver que encontramos. No entanto, o site da plataforma de dados não informa histórico e data da criação etc.

Fizemos o uso da base de dados Athena. Em um primeiro momento, o acesso foi obtido pelo site da Unesp, e assim tivemos acesso às teses e dissertações, em que aparecem os seguintes modos de pesquisa: palavras, campo, busca, registro e base.

Figura 4 - Plataforma de Pesquisa UNESP Athena



Fonte: https://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?RN=272835467

Em uma primeira pesquisa, em 07 de outubro de 2019, fizemos uso dos descritos "Prouni", e apareceram seis trabalhos, sendo quatro dissertações e duas teses. Com o mesmo processo da outra base de dados que já mencionamos aqui este artigo,

⁵ Disponível em: http://propgdb2.unesp.br/home_page/pesquisar_programa.php

⁶ Disponível em: https://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?RN=944306175







fizemos algumas eliminações. Em uma leitura prévia dos títulos, resumos e introdução, resolvemos por optar por outras pesquisas, pois alguns trabalhos estavam fora do nosso tema de pesquisa. No entanto, ficamos com duas dissertações e uma tese.

Em uma segunda pesquisa avançada, colocamos os seguintes descritores: "Prouni" e "2004-2014". Foram encontrados dois trabalhos – uma tese e uma dissertação. Porém, foram eliminadas pelos mesmos critérios já citados – por título, resumo e introdução não indicar semelhança com nossa pesquisa pretendida.

Em uma terceira pesquisa, colocamos os seguintes descritores: "Prouni", "baixa renda" e "educação superior". Foram encontrados cinco trabalhos – duas teses e três dissertações. Após a leitura do título, resumo e introdução, encontramos apenas uma dissertação com tema semelhante ao nosso.

Fizemos outras pesquisas, tentando buscar outros descritores, mas os resultados ofertados foram os mesmos das pesquisas anteriores, e em alguns descritores não achamos trabalhos algum.

Tabela 4: Levantamento de banco de dados Athena - UNESP.

Modalidade	Quantidade
Dissertação	3
Tese	1

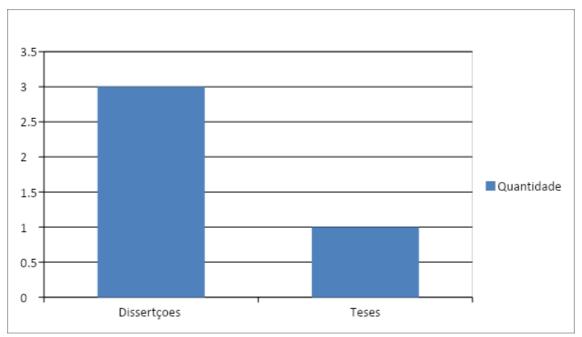
Fonte: Análise de material bibliográfico Athena – Unesp.

Gráfico 7: Trabalhos Unesp -ATHENA









A pesquisa em si apresenta um trabalho de Rio Claro – Basconi (2014), e dois trabalhos de Araraquara, uma dissertação e um doutorado – Alves (2016) e Bovério (2014).

No entanto, temos que informar que o site que colocamos como referência no rodapé da página anterior não informa que na unidade Unesp Araraquara há curso de pós-graduação na área de Educação. O único trabalho que temos que não é da área de Educação é da unidade de Franca – Rodrigues (2019) – e situa-se na área do Serviço Social.

As pesquisas em geral situam-se no mesmo debate que foi levantado anteriormente, proposto pelo outro banco de dado específicos. Bovério (2014), a única tese encontrada na Athena, busca analisar se o Prouni respondeu às expectativas dos seus egressos. Realiza pesquisa semiestruturada e responde a questão ligada ao capital cultural. Uma de suas principais influências é Pierre Bourdieu. As entrevistas estão concentradas no interior de São Paulo, mais especificamente na região de Ribeirão Preto-SP.

Em seguida, houve um esforço metodológico de aplicar a pesquisa para os bolsistas das regiões situadas no entorno da cidade cuja IES foi escolhida







para aplicar o estudo piloto. Decidiu-se investigar uma metodologia que contemplasse as cidades que possuíam IES, por região administrativa. Foram pesquisadas as regiões administrativas e, em seguida, foi feita uma pesquisa no sistema e-MEC, em cada cidade das respectivas regiões, para verificar quais possuíam IES com cursos presenciais. Foram obtidos os seguintes resultados: Ribeirão Preto: 42 09 IES (01 Universidade, 03 Centros Universitários e 05 faculdades); Sertãozinho: 02 Faculdades; Bebedouro: 01 Centro Universitário; Jaboticabal: 02 Faculdades; Monte Alto: 01 Faculdade; Taquaritinga: 02 Faculdades; Catanduva: 02 Faculdades; Matão: 02 Faculdades; e Araraquara: 01 Centro Universitário e 02 Faculdades. A partir destes dados, foi feito um estudo analisando-se as várias possibilidades e decidiu-se por escolher uma região administrativa, como recorte de pesquisa. Foi então escolhida a região administrativa de Ribeirão Preto/SP. Esta opção se deu por definição de dois critérios: o primeiro foi em virtude dos alunos que participariam do estudo piloto estudarem em uma das IES, cuja cidade pertence a esta região administrativa; e o segundo critério foi o fato desta região possuir todas as modalidades de IES: Universidade, Centro Universitário e Faculdade. (Bovério, 2014, p. 42)

Os problemas da pesquisa são variados. Uma delas realiza uma análise do Prouni além do certificado. Basconi (2014) tentar reconhecer, identificar quais são as políticas capitalista por trás do Prouni. A conclusão da análise vai demonstrar a existência de uma demanda mercadológica e a incidência de uma lógica do capital sobre o investimento no ensino superior privado. No entanto, a autora centraliza seu trabalho na formação de professores e tentar apontar quais tipos de formação são oferecidos para estes alunos egressos do Prouni.

No bojo da expansão privatizada e mercantilizada do ensino superior, concluímos que o Prouni contribui para a perpetuação do projeto educacional da classe dominante para a classe trabalhadora, na particularidade do desenvolvimento capitalista no Brasil. Nesse sentido, o Prouni também contribui para a ocupação das chamadas vagas ociosas, que mais parecem vagas anunciadas pelas IES privadas como forma de obter incentivos e justificar o seu papel inevitável na democratização do acesso ao ensino superior. (Basconi, 2014, p. 158)

Já as outras pesquisas não trabalham com entrevista mas com banco de dados e documentação oficial e bibliográfico. No entanto, nos ajudam muito a entender a situação do ensino superior no Brasil, principalmente nessas últimas décadas, e ressalta alguns dados que já estavam contidos nas pesquisas no outro banco de dados estudado por nós, principalmente sobre a situação socioeconômica dos egressos do Prouni.

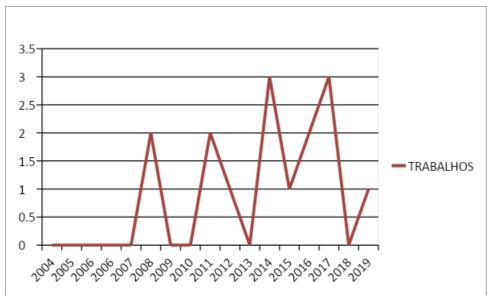
Considerações finais







Gráfico 8 – Gráfico geral de publicações sobre temas de pesquisa ,banco de dados UNESP e BDTD



Fonte de autoria própria

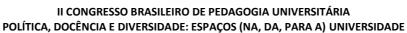
A partir da análise dos gráficos de dados retirados do banco digital da Athena UNESP e da biblioteca brasileiras de teses e dissertações, percebemos que vêm se intensificando os estudos sobre as temáticas aqui propostas, principalmente sobre a questão do Prouni e egressos, mas de forma muito tímida, já que seu maior pico configura-se em três trabalhos anuais, de 2014 e 2017.

Podemos concluir, a partir das análises feitas, que, para os autores, o Prouni exerce um papel que se apresenta ligado à grande demanda do capital, e que, em alguns poucos casos, realiza uma mudança significativa no capital cultural do egresso, na visão de Pierre Bourdieu, cujo pensamento grande parte das teses busca contemplar. No entanto, nas pesquisas dos últimos dois anos, vemos que os alunos que fazem parte do Prouni buscam uma melhor qualificação para o mercado de trabalho e que os conteúdos ofertados são de qualidade duvidosa e que, em grande parte, não há interesse para desenvolvimento de pesquisa.

Enfim, constata-se que, para alguns autores, a graduação pelo Prouni não traz mudanças significativas na vida dos egressos e não contribui para as diminuir as desigualdades sociais.









Pensando em nosso projeto de entrevista, verificamos que os trabalhos encontrados trazem alguns aspectos semelhantes e outros bem diferentes, como a pesquisa de documentos e um debate político sobre o período de implantação do Prouni. O ineditismo de nosso trabalho de pesquisa caracteriza-se por ideias que não encontramos nas pesquisas analisadas, quais sejam: a região do estado de São Paulo pesquisada não é abordada em nenhum trabalho — pesquisar sobre os alunos egressos do Prouni na região do Campo Limpo, em São Paulo-SP. Um segundo ponto que confirma esse ineditismo é o de que não há um trabalho dessa natureza com enfoque histórico crítico de ser pensar o debate sobre o Prouni.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Tamyres Martins Gaby. **Prouni: revolução simbólica na vida dos beneficiários,** 89 , (Dissertação ciências sociais) , Universidade Estadual Paulista – Unesp 2016.

BASCONI, Tatiane Cristina Fernandes. **O Programa Universidade para Todos (Prouni) e a expansão do ensino superior brasileiro.** Dissertação. Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro 2014.

BOVÉRIO, Maria Aparecida. Prouni: estudo multicaso com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo.. 2014. 471 f.; 30 cm.(Programa de pos









graduação e em educação , Tese) , Universidade Estadual Paulista – Unesp Araraquara- SP -2014

BUSTOS, Francisco Javier Contreras. **Como regular o Prouni mediante a teoria de incentivos.** – Recife 2017. 47 folhas: il. 30 cm. (Programa de pos –graduação em economia) Universidade Federal de Pernambuco .

CÂMARA AREQUE, Ingrid. **O Programa Universidade para Todos – Prouni no Contexto da Reforma Universitária (1990-2010**).(Programa mestrado em serviço social) Universidade federal do Amazonas, Manaus, 2014

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. **O Prouni na educação superior brasileira:** indicadores de acesso e permanência. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 141-163, 2017.

COSTA, Fabiana de Souza. **O Prouni e seus egressos: uma articulação entre educação e trabalho.** 2012. p. 201. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

FERREIRA, Karin Terrell. **Prouni:** Trajetória. (Doutorado em educação) 2011. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011, 166 f.

FREIRE, Gilberto. Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 23. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jose Olympio, 1984. GUERRA, Lenin Cavalcante Brito. O processo de criação do Prouni – Programa Universidade para Todos. 2008.(Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MELLO NETO, Ruy de Deus e. **Prouni: dimensão nacional e perfil dos estudantes de Pernambuco.**(Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco . Recife, 2011.









MILANEZ, Gabriel Gustavo Tosoni. **Trajetória Pós-Prouni: um estudo sobre egresso. 2016.** Programa Universidade para Todos na cidade de São Paulo. (Mestrado em Sociologia)Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, Lílian. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Goiás – UFG. 2019. (Mestrado em ciências Sociais)Franca, 2019, 106 p.

SAES, Paula Macchione. 1987 – **Ao ensino superior e trajetórias dos egressos do Prouni.** (Mestrado em Educação) Universidade estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP [s.n.], 2015.

SCHERDIEN DA SILVA, Camila. **Depois do acesso: a inserção profissional de jovens egressos do Prouni.** 2017. (Mestrado em Administração) Universidade Federal do Rio Grande do Sul . 242 f. 2017.

SOUSA, Ana Maria Gonçalves de Sousa. **Financiamento público estudantil do ensino superior:** uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal. 2008. 254f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

TELLES, José Carlos da Silva. **Programa Universidade para Todos: implicações na democratização do ensino superior.** (Mestrado em Educação) Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – Ijuí, 2017. 102 f. il.; 30 cm.







A CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO (NAPP) COMO LÓCUS DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DO CURSO DE MEDICINA

ERICA MITUBASHI IMANISHI

Eixo Temático: Universidade, gestão e políticas públicas

Categoria: Trabalho resultante de pesquisa científica realizada por pesquisador profissional, sem apoio de agência de fomento

RESUMO:

As experiências acadêmicas dos estudantes durante o primeiro ano na universidade são importantes para a permanência e sucesso no Ensino Superior. Jovens que concluem o ensino médio e ingressam, logo em seguida, em uma faculdade, sofrem impactos que vão além da profissionalização, pois este é marcado por inúmeros desafios, tanto pela adaptação ao curso de graduação, quanto pela transição entre a adolescência e a vida adulta. Dentre as situações vivenciadas de adaptação nesse novo meio social, destacam-se: convívio com novas pessoas, metodologia e conteúdos diferenciados; estrutura da Instituição de Ensino Superior (IES) e responsabilidades pessoais e acadêmicas. O objetivo geral da pesquisa é analisar as ações realizadas pelo NAPP de instituição privada de ensino superior, localizada no interior de São Paulo, no período de 2012 a 2017 aos estudantes do curso de Medicina, como forma de auxílio em sua adaptação e permanência na IES. A metodologia é qualitativa, exploratória, fundamentada na análise documental. Durante a pesquisa verificou-se a que o NAPP vem oferecendo uma diversidade de atividades com um número expressivo de atendimentos (4.607) no período de 2012 a 2017. Todas as atividades visam contribuir para a adaptação, permanência e progresso do estudante. Constatou-se que a maioria das ações desenvolvidas pelo NAPP se configura no auxílio ao estudante para o enfrentamento das situações de fragilidades e que todos os serviços oferecidos possuem boa aceitação, verificados pelos números de atendimentos. Ressalta-se ainda que o NAPP tem sido um espaço importante de acolhimento e orientação na formação pessoal e profissional, e que suas ações podem contribuir para a adaptação e permanência na IES.

Palavras-chave: Ensino superior; Curso de Medicina; Aluno ingressante; Núcleo de Apoio ao Estudante.

1. INTRODUÇÃO:

Verifica-se que as experiências durante o primeiro ano na universidade são muito importantes para a permanência no ensino superior e para o sucesso acadêmico dos estudantes (Pascarella; Terenzini, 2005; Reason; Terenzini; Domingo, 2006). Há significativa







diferença de estilos de aprendizagem entre o ensino médio e a vida universitária e a forma de adaptação desses dois contextos podem interferir na aprendizagem do estudante.

Especialmente nos anos iniciais, e para aqueles jovens que concluem o ensino médio e ingressam logo em seguida em um curso superior, a universidade tem um impacto que vai além da profissionalização (Almeida; Soares, 2003). Segundo Cunha e Carrilho (2005), o ingresso dos alunos no ensino superior é marcado por inúmeros desafios, tanto pela adaptação ao curso, quanto pela transição entre a adolescência e a vida adulta.

Dentre as situações vivenciadas de adaptação nesse novo meio social, destaca-se: convívio com novas pessoas, metodologia e conteúdos diferenciados, estrutura da instituição de ensino superior (IES), responsabilidades pessoais e acadêmicas. Além disso, este estudante enfrenta a transição natural entre a adolescência e a vida adulta. Diante dessas situações a serem enfrentadas, ajustar-se à universidade implica, assim, integrar-se socialmente com as pessoas desse novo contexto, participando de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias (Diniz; Almeida, 2006; Pascarella; Terenzini, 2005).

Autores como Almeida (2007), Saavedra (2011), Soares (2009) e Zago (2006) indicam a proposta da disposição de serviços de apoio e integração ao estudante nas instituições de ensino superior, ou seja, a instituição deve disponibilizar aos ingressantes, recursos que auxiliem a sua integração, aprendizagem e desenvolvimento.

O auxilio psicopedagógico de atendimento ao estudante se fundamenta na Psicopedagogia (com sua inserção no Brasil, na década de 70), que tem constituído como importante campo de atuação, estudos e pesquisas sobre o processo de aprendizagem e suas dimensões. O trabalho psicopedagógico se apresenta em duas modalidades de intervenção: a dimensão clínica, voltando-se para o atendimento individual sujeito x objeto de conhecimento e a dimensão institucional, focalizando a instituição, seja escola, hospital, empresa, indústria, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem (Bridi, 2008).

No ensejo de contribuir para a integração e adaptação de seus estudantes, a IES pesquisada criou em 2012, período de sua inauguração, o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPP), que consiste numa ação multidisciplinar voltada ao atendimento e a orientação dos acadêmicos no que tange à superação de dificuldades no processo de aprendizagem, no campo do relacionamento interpessoal e distúrbios comportamentais e cognitivos que afetam o desempenho acadêmico, bem como o apoio didático-pedagógico aos docentes.







A instituição iniciou suas atividades em 2012, com a sua primeira turma do curso de medicina formada por trinta (30) estudantes. No segundo semestre desse mesmo ano houve o início de uma nova turma, também com trinta (30) estudantes. A partir de 2013, o ingresso passou a ser anual e o número de vagas foi ampliado para sessenta (60) e desde 2016 até atual, o ingresso tem sido de noventa (90) estudantes por ano.

Visando o acolhimento ao estudante, desde o início das suas atividades em 2012, a IES disponibilizou o serviço de atendimento ao estudante (NAPP) e que vem mantendo até hoje. Segundo documentos da IES disponibilizados para a Comissão de Avaliação Institucional do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a atuação do Núcleo se operacionaliza de maneira organizada e científica, com base em campos de estudos específicos, a partir das seguintes modalidades:

- I Atendimento individual, com o fim de diagnóstico e orientação;
- II Atendimento em grupos de apoio, com o fim de contribuir com o desenvolvimento de aspectos que incidam sobre o processo de aprendizagem, por meio de encontros e/ou oficinas;
- III Encaminhamento, caso necessário, para acompanhamento com outros profissionais.

O NAPP é composto por uma equipe multidisciplinar formada por psicopedagoga, psicóloga e docentes (mentores e responsáveis por monitorias) que desenvolvem ações de apoio ao estudante através de demanda espontânea ou busca ativa.

2. METODOLOGIA

Levando em consideração que uma pesquisa "é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados", conforme relata Duarte (2002, p. 140), busca-se a construção de novas abordagens.

Esta é uma pesquisa exploratória que utiliza abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foi realizada pesquisa documental. A análise documental é uma técnica que permite ao pesquisador fazer uso de qualquer material escrito como fonte de informação vinculada ao objeto de estudo e se constitui numa fonte estável de dados (CELLARD, 2008).







Para análise de dados dos referidos instrumentos de pesquisa foi utilizado a Análise de Conteúdo (AC) segundo Bardin (2016), por sua expansão de aplicações técnicas e propostas metodológicas.

Os documentos utilizados para análise da pesquisa foram disponibilizados sob a aquiescência da direção da instituição de ensino e disponibilizados para a Comissão de Avaliação Institucional do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma entidade pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procedimento de construção dos dados

No contexto da instituição pesquisada, a criação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPP) ocorre em 2012, mesmo ano de inauguração da Instituição de Ensino Superior (IES).

Nesse período a instituição iniciava a sua primeira turma do curso de medicina e contava com o ingresso de 30 estudantes no primeiro semestre. No segundo semestre do mesmo ano, houve o ingresso de mais 30 estudantes, formando a segunda turma do curso de medicina. Nos anos seguintes há o aumento de número de vagas de sessenta (60) para noventa (90), conforme tabela 1.

Tabela 1 - Número de vagas do curso de Medicina

Período de Ingresso	2012/I	2012/II	2013	2014	2015	2016	2017
Nº de Vagas Oferecidas	30	30	60	60	60	90	90

Fonte: Relatório Institucional da IES (2018)

Durante esse período, o NAPP tem desenvolvido as seguintes ações:

Programa de Recepção e Integração de Ingressos (PRINT)

O PRINT se constitui como um programa de recepção, acolhida e transmissão de informações aos estudantes ingressos, tendo como finalidade principal o acolhimento e ambientação desses ingressantes na instituição. É realizado através de uma programação especial desenvolvida em conjunto com vários outros setores da IES (administrativo, coordenação de curso, docência) como forma de acolhimento aos ingressos. A tabela abaixo explicita a participação de estudantes e convidados, tendo em vista a importância desta ação para os referidos estudantes.







Tabela 2: Número de participação no PRINT

Participação no PRINT	2012/I	2012/II	2013	2014	2015	2016	2017
Nº de estudantes	30	30	60	60	60	90	90
Nº de convidados dos estudantes	90	90	180	180	180	270	270
Nº participantes/ano	120	120	240	240	240	360	360
Total de participantes PRINT	1.680						

Fonte: Relatório Institucional da IES (2018)

As atividades desenvolvidas na recepção aos calouros seguem basicamente um padrão de programação, acrescentando a partir da II turma (2012) a participação dos alunos veteranos. As atividades são as seguintes: coffee de recepção, mensagem de acolhida e boas-vindas, apresentação do curso (matriz curricular), apresentação de docentes e funcionários da IES, almoço oferecido aos alunos ingressos e seus convidados, tour pela cidade de Barretos, apresentação do centro acadêmico, atlética e ligas acadêmicas, apadrinhamento dos estudantes veteranos com os alunos calouros e apresentação de atividade artística.

Atendimentos Psicopedagógicos

Os atendimentos psicopedagógicos objetivam o acolhimento, orientação e assistência didática pedagógica, bem como a promoção do aconselhamento psicológico para os estudantes que estão enfrentando alguma dificuldade ou crise atual de comportamento. Além disso, os relatórios dos números de atendimentos e principais demandas atendidas são levados ao conhecimento da coordenação do curso, servindo como instrumento para o acompanhamento das principais necessidades dos estudantes e análise da relação da demanda com o currículo da instituição.

O agendamento dos atendimentos pode ser feito pelo estudante pessoalmente, via email ou pela área do aluno (site instituição). Tais atendimentos podem ser realizados através de encaminhamento ou de busca espontânea, conservando o sigilo das informações coletadas, buscando assistência individual e/ou coletiva e direcionamento nas ações de superação das fragilidades apresentadas.

Em alguns casos o estudante é orientado pelos profissionais do NAPP a fazer psicoterapia para que possa conhecer e ressignificar minuciosamente a extensão do seu







sintoma. Os atendimentos psicopedagógicos nos âmbitos pedagógicos e psicológicos seguem descritos na tabela abaixo:

Tabela 3: Número de atendimentos - NAPP

Atendimentos							
Psicopedagógicos	2012/I	2012/II	2013	2014	2015	2016	2017
Atendimentos Pedagógico	55	34	93	77	138	235	238
Atendimentos Psicológico	48	12	0	05	38	22	33
Atendimento Geral (informativo)	-	36	328	496	103	168	112
Total de Atendimentos/ano	103	82	421	578	279	425	383
Total de atendimentos piscopedagógicos	2.271						

Fonte: Relatório Institucional da IES (2018)

• Programa de Nivelamento

O Programa Institucional de Nivelamento corresponde a atividades oferecidas, aos estudantes da IES, visando possibilitar ao acadêmico a adoção de métodos pedagógicos que permitam a reorientação do processo ensino-aprendizagem e o resgate de conteúdo a ser melhor assimilado pelo estudante advindo do Ensino Médio, essenciais ao aprendizado acadêmico. Por orientação do atendimento psicopedagógico, da coordenação do curso de docentes, podem ser atendidos alunos matriculados em qualquer período do curso.

A participação dos estudantes nas atividades do Programa de Nivelamento é voluntária/optativa, excluindo a sua obrigatoriedade.

Tabela 4: Atendimentos Programa de Nivelamento

Atendimentos no Programa de Nivelamento	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Número de Atividades	17	45	41	56	87	90
Número de Participantes	14	30	39	53	75	83
Carga Horária	11	33	23	32	54	60
Total de atendimentos - Nivelamento	294	•			•	

Fonte: Relatório Institucional da IES (2018)

• Programa de Apoio às Necessidades Educacionais Especiais (PANEE)

O PANEE é um conjunto de atividades que visa propiciar um ambiente educacional à comunidade acadêmica que possua Necessidades Educacionais Especiais (pessoas cegas,







com resíduos visuais e ou auditivos, surdos, deficiência física, múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação). Tais ações têm por objetivo assegurar a plena inclusão educacional.

• Programa de Monitoria

O Programa de Monitoria corresponde ao conjunto de atividades de apoio acadêmico realizadas sob a orientação de professor(es), por alunos regularmente matriculado na IES.

A Monitoria é exercida única e exclusivamente em ambientes acadêmicos da IES e caracteriza:

- I Pela coleta de dados e informações que possam contribuir para a preparação das aulas e de outras atividades vinculadas às atividades monitoradas;
- II Pelo auxílio ao professor na preparação do material didático e paradidático a ser utilizado nas atividades monitoradas;
- III Pela colaboração com o professor nas aulas, seminários, trabalhos práticos e de laboratórios vinculados às atividades monitoradas;
- IV Pelo auxílio ao professor nas pesquisas vinculadas às atividades monitoradas;
- V Pelo auxílio ao professor em outras atividades acadêmicas vinculadas às atividades monitoradas.

O Programa de Monitoria teve início no II Semestre de 2014, com as inscrições para o processo seletivo aos alunos candidatos à monitores, cujo início ocorreu no I semestre de 2015.

No I Semestre de 2015, houve a apresentação de cinco (05) Projetos de Monitorias, assim classificados: Anatomia Humana em Sistemas Orgânicos e Funcionais I e III; Histologia; Moléculas e Células; Semiologia Neurológica – Bases para Neurologia Clínica; *Studium Generale*.

Nesse período, foi disponibilizado dezessete (17) vagas com o registro de trinta (30) inscrições.

No II Semestre de 2015, houve a apresentação de 04 Projetos de Monitorias, assim classificados: Anatomia Humana em Sistemas Orgânicos e Funcionais II; Histologia; Imunopatologia; *Studium Generale II*.

Nesse período, foi disponibilizado quatorze (14) vagas com o registro de setenta e nove (79) inscrições.







Até o momento, não houve a demanda de nenhum caso que necessitasse de apoio educacional especial. Porém, o NAPP trabalha preventivamente, capacitando os docentes e funcionários administrativos com palestras voltadas à Inclusão, Transtorno do Espectro Autista e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Além disso, a FACISB conta com acervo de material de apoio às necessidades especiais da pessoa com deficiência visual/cega e estrutura acessível (elevadores, rampas de acesso, piso tátil, placas com informações em braile etc.).

No I Semestre de 2016, houve a apresentação de 04 Projetos de Monitorias, assim classificados: Anatomia Humana em Sistemas Orgânicos e Funcionais I e III; Histologia; Organização Molecular e Celular nos Sistemas Orgânicos; *Studium Generale I.*

Nesse período, foi disponibilizado dezessete (17) vagas com o registro de cinquenta e oito (58) inscrições.

No II Semestre de 2016, houve a apresentação de 04 Projetos de Monitorias, assim classificados: Anatomia Humana em Sistemas Orgânicos e Funcionais II; Histologia; Imunopatologia; *Studium Generale II*.

Nesse período, foi disponibilizado vinte (20) vagas com o registro de sessenta e duas (62) inscrições.

No I Semestre de 2017, houve a apresentação de 10 Projetos de Monitorias, assim classificados: Saúde da Mulher: Histologia; Anatomia Humana em Sistemas Orgânicos I e III; Fisiologia de SOs I e III; Habilidades Médicas/Semiologia; Sistemas Orgânicos – Biologia Celular e Molecular; Saúde da Criança; *Studium Generale* I; *Studium Generale* VII; *Studium Generale* – Atenção à saúde da pessoa com deficiência

Nesse período, foi disponibilizado trinta e seis (36) vagas com o registro de cento e dezessete (117) inscrições.

No Semestre de 2017, houve a apresentação de 06 Projetos de Monitorias, assim classificados: Anatomia Humana em Sistemas Orgânicos II; Habilidades Médicas – Semiologia; Histologia; Imunopatologia; Diversidade na atenção à saúde: Pessoa com Deficiência, relações étnico-raciais e indígenas; Fisiologia.







Nesse período, foi disponibilizado vinte e sete (27) vagas com o registro de setenta e duas (72) inscrições.

Tabela 5: Atividades - Programa de Monitoria

Atendimentos no Programa de Monitoria	2015	2016	2017
Projetos oferecidos	09	08	16
Inscrições	109	120	179
Vagas oferecidas/preenchidas	31	37	66
Total de Participantes/Monitores	134	·	ı

Fonte: Relatório Institucional da IES (2018)

• Programa de Mentoria Acadêmica (Mentoring):

O Programa de Mentoria Acadêmica consiste em uma estratégia institucional para oferecer suporte pessoal e estimular o desenvolvimento acadêmico-profissional do estudante de medicina, ao longo dos seis anos de graduação. Consiste em uma atividade de caráter voluntário, destinado a todos os estudantes matriculados na IES. O programa não objetiva discussões de conteúdos curriculares e/ou técnicos e não possui função clínica (piscoterapêutica) e nem avaliativa.

O Programa teve seu início em 2012 sendo que no período de 2014 e 2015, não houve o oferecimento do programa pela instituição quando o mesmo passou por análise e nova reestrutura, retornando no ano de 2016.

Tabela 6: Atividades - Programa de Mentoria Acadêmica

Atendimentos no Programa de Mentoria	2012	2013	2016	2017
Estudantes no Programa Mentoria	60	45	93	30
Nº Total estudantes atendidos	228			

Fonte: Relatório Institucional da IES (2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O NAPP em sua trajetória tem desenvolvido ações de tem destinado várias ações institucionais no sentido de corroborar à adaptação do estudante tais como: Programa de Recepção e Integração de Ingressos (PRINT), Atendimentos Psicopedagógicos, Programa de Nivelamento, Programa de Apoio às Necessidades Educacionais Especiais (PANEE), Programa de Monitoria e Programa de Mentoria - *Mentoring*. Tais ações visam atuar também







de forma prevencionista. Segundo Balestro (2005), com relação à prevenção, a orientação educacional deveria antever e administrar situações de conflitos acadêmicos. Verifica-se também que:

[...] a orientação é uma função estruturadora da intervenção psicopedagógica, um recurso disponível às instituições educacionais em seu conjunto e os seus diversos subsistemas. Sua finalidade é a de contribuir para prevenir possíveis disfunções ou dificuldades, para compensar ou corrigir aquelas que tenham surgido e visa a potencializar e a enriquecer o desenvolvimento dos indivíduos e dos sistemas que integram a instituição educacional, sua organização e seu funcionamento (SOLE, 2001, p.20).

As atividades desenvolvidas pelo NAPP têm tido uma boa receptividade, verificado no número de atendimentos e participação, o que tem contribuído para a permanência do estudante na IES, uma vez que a instituição apresenta em seus relatórios (período de 2012 a 2017) um número mínimo de desistência/transferência (11), associado a outros fatores alheios a adaptação, tais como não conseguir ser contemplado com o FIES (Financiamento Estudantil), e a classificação desse aluno em instituição próxima a sua cidade de origem tem sido relevantes para a sua transferência ou "trancamento" de matrícula ainda no seu primeiro ano de curso.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T.; PEIXOTO, M. C. L. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003.

AMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 14, n. 2, 203-215, 2007.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRIDI, F. R. S. Apoio psicopedagógico ao discente. In: PORTELLA, F. O.; BRIDI, F. R. S. **Aprendizagem: tempos e espaços do aprender**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.







CUNHA, S. M., CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico adaptação e rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 24, p. 29-38, 2006.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.115, mar. 2002.

PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, E. T. **How college affects students**: a third decade of research. v. 2. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.

SAAVEDRA, L. et al. (A)Simetrias de gênero no acesso às engenharias e ciências no ensino superior público. **EX AEQUO**, v. 23, p. 163-177, 2011.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. A.; DINIZ, A. M.; GUISANDE, M. A. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 24, p. 15-27, 2006.

SOARES, A. B. et al. Gênero e classe social na adaptação acadêmica à universidade. **Anais do XXXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**. Ribeirão Preto: SBP, 2009.

TEIXEIRA, M. A. P., DIAS, A. C. G., WOTTRICH, S. H. Adaptação à universidade em jovens calouros. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 12, n. 1, p.185-202, 2008.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006.









O PDI, O PPI E O PPC COMO INSTRUMENTOS DE GESTÃO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

GISELLE ABREU DE OLIVEIRA

Eixo Temático: (Eixo 3 – Universidade, Gestão e Políticas Públicas)

Categoria: (Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento)

RESUMO

A presente pesquisa em andamento tem por objetivo discutir o planejamento pedagógico no âmbito do ensino superior, investigando a relevância de documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para a gestão educacional das instituições e cursos superiores. A discussão se faz necessária tendo em vista a importância do planejamento para o processo ensino-aprendizagem e a necessidade de fomentar reflexões que contribuam para que a comunidade acadêmica se comprometa com o planejamento coletivo democrático e participativo. Assim, a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental, confirmou-se a relevância do planejamento pedagógico no âmbito do ensino superior, porém percebeu-se que a participação dos sujeitos constituiu um dos maiores desafios para sua efetiva realização.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico. Gestão democrática. Ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Boschetti et al. (2016), a gestão escolar é um dos principais pilares para ações transformadoras no âmbito da educação. Porém, por envolverem mudanças de concepções, posturas, mentalidades e atitudes, algumas diretrizes de gestão são difíceis de serem implementadas, principalmente se construídas de forma solitária ou autoritária.

No Brasil, historicamente, a gestão escolar passou por diversas mudanças até que fosse compreendida sob a ótica da democracia e da coletividade, explicitando contradições e complexidades herdadas de seu passado colonial. O sistema educacional brasileiro, logo, vem de um processo elitizado e centralizador de suas ações, diferindo-se, assim, do ideal de gestão educacional descentralizada, em que ocorra a autogestão institucional (BOSCHETTI 2016).







Nessa direção, Ramburger et al. (2017), defende que a Constituição da República Federativa do Brasil, publicada em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394, publicada em 1996, inauguram uma nova forma de gestão foi pensada, dando início a uma discussão que tinha a democracia em seu bojo. O artigo 205, da Constituição Federal, aponta que:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s./p.).

Estabelecida tal premissa, fez-se necessária, também, a definição de quais seriam os princípios norteadores da gestão educacional, destacando-se, neste caso, o inciso VI do referido artigo, que indica "uma gestão democrática no ensino, na forma da lei". Ou seja, a gestão democrática como um dos princípios necessários à condução da administração do ensino no país, bem como à gestão das instituições educacionais públicas (MIRANDA, 2011).

A fim de regulamentar o dispositivo constitucional e ensejando maiores ganhos, a LDB de 1996 preconizou em seu artigo 3º, especificamente no item VIII, que seria *a gestão democrática do ensino público* um dos princípios a serem adotados.

Com isso, oportunizou-se para o coletivo escolar a construção de *projetos* educacionais que priorizem aquilo que cada instituição considera importante. Ou seja, cabe à escola ou universidade a organização de seus espaços, do trabalho docente e do ensino, bem como definir as metodologias e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em consonância com o tipo de sujeito que se pretende formar e com o relacionamento que se quer construir entre escola/universidade e sociedade (ARANDA; MATIAS, 2018).

Neste contexto, as instituições educacionais são chamadas a construírem seus projetos pedagógicos de forma coletiva e participativa, conforme suas especificidades e necessidades. O projeto pedagógico é, então, um instrumento de planejamento essencial para que a comunidade escolar e acadêmica possa,







coletivamente e participativamente, pensar questões relacionadas ao saber e sua construção, suas práticas pedagógicas e o currículo proposto. Sem planejamento corre-se o risco da instituição trabalhar de forma desarticulada e isolada.

Contudo, para que o projeto pedagógico alcance seus objetivos, faz-se necessário, entre outros aspectos, que a estrutura político-administrativa das instituições educacionais favoreça o trabalho coletivo, eliminando práticas autoritárias e individualistas. Para isso, algumas ferramentas de gestão democrática foram implementadas nas instituições educacionais públicas, a exemplo dos processos eleitorais para escolha de diretores, reitores e criação de órgãos colegiados (ARANDA; MATIAS, 2018). Nesse sentido, a LDB de 1996, em seu artigo 12, inciso II, incumbe os estabelecimentos de ensino de garantirem a "participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996, s./p.).

Especificamente no âmbito do ensino superio, o Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no Sistema Federal de Ensino. Este institui, em seu artigo 20, que toda a instituição de ensino superior deve construir, dentre outros documentos, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao qual se integra o Plano Pedagógico Institucional (PPI).

O PDI, como principal instrumento de planejamento estratégico da instituição, abrange um período de cinco anos e explicita a identidade da universidade no que diz respeito à sua missão, objetivos e metas propostas, que devem ser alcançados pelas diversas unidades acadêmicas e setores administrativos que compõe a instituição. Além disso, expressa o planejamento estratégico da instituição em termos de ações promotoras de seu desenvolvimento e expansão. Já o PPI deve conter, dentre outros aspectos, as diretrizes das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, construídas de forma participativa pela comunidade acadêmica.

Desta forma, o PPI explicita as concepções de ser humano, de mundo e de







educação da universidade, sendo mais que um simples documento técnicoburocrático, mas um instrumento de ação política e pedagógica, destinado a garantir "uma formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal" (VEIGA, 2004, p.16).

Portanto, o referido documento deve centrar-se também em uma função política, capaz de destacar a educação como fator de superação e desenvolvimento humano, considerando a busca constante da qualidade da educação ofertada e a construção de uma sociedade democrática.

Como um dos desdobramentos do PPI, destacam-se os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), sendo os instrumentos primários de planejamento coletivo e participativo construídos no cerne dos cursos de graduação.

Os PPC [...] devem trazer a inter-relação com o PPI e o PDI. Os projetos de curso materializam as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas propostas pela instituição, sendo responsáveis diretos pela qualidade da formação oferecida pelas instituições de educação superior (HAAS, 2010, p.166).

O PPC é o instrumento que explicita os objetivos do curso, bem como o perfil profissional do egresso. Para Vasconcellos (2007, p.169), um projeto é aquilo que faz referência do futuro, que antecipa de alguma forma situações que exijam a formulação de estratégias já no presente. Portanto, o PPC seria

a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade (VASCONCELLOS, 2007, p.169).

No entanto, projetar não diz respeito a fazer previsões sobre o futuro, mas a determinar ações que visem criar a futuro em uma relação *planejamento-ação*. Para Barbier (1994 apud MACHADO, 2006, p.6), "o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia; é o futuro a fazer, um







amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em acto".

Infere-se, portanto que o PPC é um projeto porque olha para o presente buscando caminhos e ferramentas para transformá-lo, e é pedagógico porque define "as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade" (VEIGA, 2002, p.1). Do mesmo modo, apesar de não carregar o termo político em sua nomenclatura, todo Projeto Pedagógico, da escola básica à universidade, é político, "no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (VEIGA, 2002, p.1). Aranda e Matias (2018) problematizam que a retirada do termo "político", contudo, não se tratou de uma simples preferência terminológica, mas de um indicativo de subordinação da gestão democrática aos princípios de modernização da gestão pública no contexto neoliberal.

De qualquer forma, a construção democrática do PPC carrega a perspectiva de compromisso com um futuro que se pretende criar, do ponto de vista pedagógico, mas também político e social.

Com essa concepção, o PPC traça caminhos possíveis para que se chegue ao "destino" desejado e permite que o curso planeje ações de curto, médio e longo prazo que também concorram para esse objetivo.

Assim, o PDI, o PPI e o PPC expressam o planejamento e as formas de gestão da universidade e amparam a realização do planejamento pedagógico realizado de forma coletiva, democrática e permanente. Seja em âmbito mais amplo – da universidade como um todo – ou no âmbito dos cursos de graduação, o planejamento só se materializa com a participação consciente e intencional da comunidade acadêmica, em tempos e espaços destinados à reflexão coletiva, à socialização de experiências e à construção de concepções que busquem o comprometimento coletivo com a transformação de realidades..







2. METODOLOGIA

A presente pesquisa em andamento, de cunho qualitativo, bibliográfico e documental, fez-se, primeiramente, a partir de um levantamento bibliográfico, compreendendo livros, artigos científicos e outros materiais publicados por pesquisadores que se dedicam à temática do planejamento no âmbito educacional. Como fontes documentais, são consideradas as legislações que tratam da obrigatoriedade do planejamento coletivo e da gestão democrática nas instituições educativas. Assim, procedeu-se à sistematização destas informações com o objetivo de compreender a importância dos documentos institucionais PDI, PPI e PPC, para a qualidade do ensino superior, considerando suas finalidades pedagógicas e políticas no âmbito do sistema educacional brasileiro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão que se coloca é relacionada à participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos documentos nas instituições de educação superior. Parente (2010) e Arruda (2015) acrescentam que muitos profissionais da educação desconhecem os projetos pedagógicos de suas instituições ou não julgam importante sua participação na construção destes projetos. Por vezes, a construção destes é vista como atividade meramente burocrática e sem impacto direto no processo ensino-aprendizagem. Quanto a isso, Arruda (2015) afirma que tal resistência pode ser um resquício da oposição ao modelo tradicional utilizado no Brasil durante a ditadura militar. Nesse período o planejamento ocorria de forma burocrática e mecânica, sem análise da realidade e seus problemas e sem um comprometimento por parte dos sujeitos envolvidos com a sua transformação. A autora destacou que "é possível perceber, ainda hoje, em algumas escolas e em alguns momentos, práticas de planejamentos semestrais dos docentes relacionadas a essas características" (ARRUDA, 2015, p.245).







Nesse modelo, inspirado em concepções tayloristas e tecnicistas de eficácia, eficiência e produtividade, conforme ressalta Parente (2010), a gestão era realizada de forma isolada e autoritária por um gestor ou grupo de gestores, sem envolvimento da comunidade acadêmica, o que se tenta superar ao longo dos anos, conforme demonstra a própria legislação educacional.

Atualmente, existem mecanismos, até mesmo legais, que visam garantir a participação coletiva na gestão de escolas e universidades. Tais espaços devem ser aproveitados como forma de se exercer cidadania e até mesmo resistência a modelos educacionais que pareçam impostos e imutáveis. No caso do PPC, sua elaboração, acompanhamento e avaliação deve ser realizada por um grupo de docentes denominado Núcleo Docente Estruturante (NDE), instituído pela Resolução CONAES n.º 01, de 17 de junho de 2010, que visa, dentre outros aspectos, garantir que o PPC seja elaborado de forma participativa. Além disso, como o NDE não é órgão deliberativo, o PPC precisa ser discutido e aprovado, no mínimo, pelo Colegiado de Curso, que agrega representantes de diferentes categorias, incluindo os alunos.

O funcionamento destas instâncias de participação é objeto de avaliação pelo MEC/INEP¹ em situações de avaliação externa do curso para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento, por exemplo. Desta forma, busca-se criar mecanismos que garantam a participação coletiva no planejamento do curso e na sua implementação. O PPC, "construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento" (VASCONCELLOS, 2007, p.169).

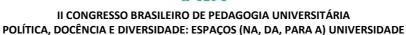
Apesar destes espaços de democratização garantidos em lei, a participação coletiva ainda é um desafio. O excesso de demandas laborais – incluindo atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão – também concorrem para a redução do tempo, e até mesmo do desejo, de trabalhar de forma participativa. Para alguns, o tempo dedicado a encontros coletivos deve ser aproveitado para a resolução de

-

¹ MEC: Ministério da Educação / INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.









demandas urgentes do curso, e não como espaços de debates considerados inócuos e esvaziados de sentido.

Além disso, divergências de concepções, opiniões, anseios e metas podem dificultar o diálogo e o estabelecimento de consenso entre os pares. Contudo, conforme o poeta João Cabral de Melo Neto

um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde se entrem todos, se entretendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se leva por si: luz balão (NETO, 1965, s./p.).

Portanto, o planejamento pedagógico participativo, coletivo e democrático exige que os sujeitos pensem juntos e coloquem as necessidades coletivas acima das pessoais em busca do crescimento do curso e da instituição.

Nessa direção, questiona-se sobre qual a importância atribuída ao planejamento pedagógico no âmbito do ensino superior e, por isso, buscou-se compreender o significado do referido planejamento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de planejar é essencial a quaisquer atividades humanas, especialmente as ligadas à formação dos sujeitos. Assim, no âmbito educacional, acredita-se que o planejamento pedagógico deve envolver todos os níveis do processo ensino-aprendizagem e, no caso dos cursos de graduação, precisa estar presente desde a concepção do curso até a materialização do currículo nos diversos espaços de aprendizagem.

Mais que uma atividade burocrática, o planejamento pedagógico deve permitir que se conheça de forma mais profunda a realidade, a fim de transformá-la.







Nessa direção, é importante conceber o ato de planejar como uma atitude científica e não como previsões infundadas sobre o futuro. Planejar é refletir e analisar as práticas educacionais e o fazer pedagógico (LEAL, 2005), o que só se torna possível a partir da participação consciente e intencional da comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARANDA, Maria Alice de Miranda; MATIAS, Wander Luis. A introdução do projeto politico pedagógico na politica educacional brasileira. In: LIMA, Antonio Bosco de; SILVA, Mariana Batista (Org.). **Gestão escolar democrática**: teorias e práticas. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2018.

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. Planejamento e plano de aula na educação: histórico e a prática de dois professores. **Educativa**, Goiânia, v.18, n.1, jan./jun. 2015.

BOSCHETTI, Vania Regina et al. Gestão Escolar Democrática: desafios e perspectivas. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria, v.5, n.10, Jul./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/22257>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017**: Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

HAAS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **RBPAE** – v.26, n.1, p.151-171, jan./abr. 2010.







LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Fortaleza, v. 37, n.3, 1-7, 2005. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2705>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. 6.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MIRANDA, Maria Eliane M. de. **Gestão democrática:** uma discussão necessária. In: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 25, 2011. São Paulo. Comunicação apresentadas. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0358.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

NETO, João Cabral de Melo. **A educação pela pedra**. São Paulo: Nova Fronteira, 1965.

PARENTE, José. **Planejamento estratégico na educação**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

RAMBURGER, Janice Saratt. *et al.* Gestão democrática: um processo em construção. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v.6, n.11, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/24559>. Acesso em: 15 ago. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensinoaprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14.ed. Campinas: Papirus, 2002. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_4/TEXTO.3-VEIGA-ILMA-PASSOS-PPP-UMA-CONSTRUCAO-COLETIVA.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.







Caminhos do Reitorado na Universidade Estadual Paulista: Da política da administração a administração política

GUILHERME EDUARDO LUCAS KNAPPE

Eixo Temático: Eixo 1 – Universidade, Gestão e Políticas Públicas

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

O presente trabalho se insere no âmbito da gestão universitária e tem como objetivo entender sobre o grupo de intelectuais que compõe a categoria de Reitores da Universidade Estadual Paulista. Busca-se compreender como estes articularam a gestão enquanto pautados pelo Estatuto da Instituição, considerando suas características enquanto universidade pública, democrática e orientada à uma administração colegiada e participativa. O contexto que se insere o sistema educacional brasileiro, principalmente as universidades públicas, é o de sua deslegitimação enquanto instituição. As políticas neoliberais procuram utilizar as reformas educacionais como suporte ideológico, com a intenção de criar um consenso de que as instituições de ensino superior públicas carecem de eficiência, e disseminam a ideia de que a partilha dos custos desta, se torna um problema para o estado, a sociedade, as famílias e os estudantes O cargo de Reitor universitário possui competências inter-específicas, a conduta de sua atividade deve estar pautada à esfera pública e alinhada aos objetivos da instituição. A presente pesquisa tem a intenção de analisar a trajetória acadêmica e profissional dos Reitores, compreender quais ações aproximam ou distanciam sua ação a uma gestão democrática, assim como compreender através do Reitor o quanto a política vigente em seu período administrativo, interfere ou interferiu nas tomadas de decisões relativas às propostas de abrangência social e comunitária da universidade.

Palavras-chave: Reitores. Administração. Universidade







1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro tem sido corporificado pelo cenário neoliberal da sociedade global competitiva, em que as diretrizes e marcos regulatórios são orientados por organismos internacionais. Estes conduzem as reformas dos aparelhos estatais com a intenção de realizar a abertura dessas economias ao mercado global, mas, não somente, procuram utilizar as reformas educacionais como suporte ideológico, na intenção de criar um consenso, acerca do exercício da hegemonia por parte dos países centrais que articulam os processos de legitimação da ofensiva neoliberal (BASTOS, 2016).

Nesta concepção de organização político-econômica, vê-se uma enorme contingência em aplicar os procedimentos da governança empresarial aos processos de administração pública, com demanda para uma maior qualificação técnica e adequação ao pressuposto da eficiência da gestão empresarial nas instituições de ensino superior do estado. (CATANI e OLIVEIRA, 2002)

Os anos 90 foram marcados por profundas mudanças nos sistemas político e econômico do Brasil, com a inserção do mercado brasileiro no cenário global, as políticas econômicas passam a ser consoantes ao neoliberalismo². Neste "modelo", o Estado deixa de ser o regulador das relações sociais, onde os movimentos de privatização de empresas estatais e serviços públicos essenciais tem a intenção de promover uma integração intensiva no mercado global. (SANDRONI, 1999)

Os impactos desta intensiva integração do mercado global para a administração pública e para as instituições de ensino superior evidencia-se nas críticas feitas pelo governo tanto federal, quanto estadual, de que as universidades públicas possuem altos custos. Aderindo ao rótulo da ineficiência, o estado gera

¹ Exemplos de agências globais que estabelecem ordenamento de relações políticas e poder: FMI (Fundo Monetário Internacional) – Organização Mundial do Comércio (OMC) – Banco Mundial - UNESCO

² "Fase globalizada do imperialismo capitalista. Ideologia que acompanhou a ofensiva capitalista em nível mundial desde 1973, passando por Margaret Thatcher e Ronald Reagan. Promove a livre circulação do capital, as privatizações, o desmantelamento dos direitos sociais, a redução dos gastos em educação e saúde, recrudescendo práticas comuns ao capitalismo, desde seu nascedouro, tais como: a repressão sobre a classe trabalhadora, o conservadorismo cultural, o machismo, a xenofobia, a vigilância e o controle permanente dos indivíduos, o racismo e a militarização de todo o planeta". (KOHAN, 2011, p. 9)







uma asfixia progressiva dos aportes financeiros à estas organizações, limitando substancialmente a oferta de vagas para professores e pesquisadores, congelando salários e por consequência ocasionando a precarização dos ativos imobilizados como laboratórios, salas de aula e os espaços de convivência. Neste sentido, as políticas governamentais deixam de considerar a universidade pública como um investimento social, tencionando um despótico sistema de avaliação de universidades, afim de quantificar o retorno sobre investimento que estas "produzem". (TRINDADE, 2001)

A educação por sua vez, opera mediatizada pela sociedade capitalista enquanto mecanismo de produção e disseminação dos conhecimentos necessários, afim de capacitar os indivíduos a estarem aptos a atuarem na máquina produtiva, além de criar e conformar valores que legitimam os interesses das classes dominantes. No Brasil, o processo de massificação da educação superior não se deu pelas vias do ensino público, ocasionando uma dominância imperiosa do sistema privado, pago e em sua maioria, de baixa qualidade (TRAGTENBERG, 2006).

Segundo Nóvoa (2012) as constantes mudanças das políticas educacionais nos modelos de governança das universidades nem sempre foram positivas, com a aplicação de modelos empresariais na universidade e a disseminação da ideia de que a partilha dos custos desta, se torna um problema para o estado, a sociedade, as famílias e os estudantes. Este movimento de massificação do ensino superior implicou na incapacidade dos estados de manter o atendimento e a inclusão de estudantes nas universidades públicas.

Nesta conjuntura, uma pesquisa em gestão da Educação não se faz sem se relacionar a realidade educacional brasileira às estruturas econômicas do capitalismo global.

O neoliberalismo adquiriu político e ideologicamente, caráter hegemônico³. No momento atual de nossa sociedade e neste contexto, a Administração da

_

³ Para Gramsci o conceito de Hegemonia, caracteriza-se quando a classe ou fração dominante de uma sociedade ocupa e exerce posição estratégica, fundamentando suas decisões políticas e econômicas aos interesses







Universidade Pública passa por orientações para se reorganizar em busca da qualidade e eficiência, através de prescrições do Banco Mundial, que favorecem a desobrigação do Estado com o financiamento das universidades públicas.

As orientações gerais do Banco Mundial para a reorganização do ensino superior no Brasil, de caráter fortemente privatista, apontam principalmente, para a diferenciação institucional e a diversificação de fontes de financiamento (PIRES e REIS, 1999).

A aplicação dos procedimentos administrativos da empresa capitalista se apresentam como uma verdadeira panaceia mediante aos desafios da gestão educacional do século XXI.

Como se opor a reformas que pretendem a eficiência das instituições de ensino superior? As estratégias de caráter administrativo racionalizador escondem a intenção de descaracterização das instituições de ensino superior como instituições sociais de produção autônoma e desinteressada de conhecimento e de cultura, submetendo-as às novas formas de organização do capitalismo, usando-as como mais um instrumento de controle a seu favor. (PIRES e REIS, 1999)

Na perspectiva de Paro (1987), a Administração capitalista é a atividade meio capaz de efetivar a racionalização do trabalho através da divisão pormenorizada das atividades, objetivando à geração de lucro, intenção última do empreendimento capitalista. A geração de eficiência e produtividade (pressupostos da organização) se tornam indispensáveis para a ampliação da mais-valia, assim como reafirmam o caráter político que a burocratização administrativa outorga ao se ascender na hierarquia organizacional, conferindo escopos organizacionais verticalizados (forma a pirâmide organizacional) e que apresentam controles diretivos, de gerência, supervisores e categorias subordinadas como especialistas, analistas, assistentes etc.

e







Pode-se compreender a Administração como uma prática ideologicamente orientada, presumindo a não neutralidade desta enquanto instrumento de gestão. A Administração científica da empresa capitalista não deve ser mecanicamente transplantada para as instituições educacionais de caráter público, pois, ao se adaptar acriticamente este modelo, as instituições educacionais adotam características que visam concretizar a reprodução e reificação⁴ pelas relações de produção advindas da empresa capitalista.

A Administração científica enquanto atividade a mediar os meios aos fins, pode adotar outro entendimento que não seja unicamente o da empresa privada. É possível conceber uma expectativa que a Administração possa estar alinhada aos objetivos da Educação. Nesta concepção, Paro propõe uma Administração para Emancipação, onde o autor concebe que a estrutura administrativa deve estar adequada à realização dos objetivos educacionais, estes, diferentes daqueles da empresa privada.

A atividade administrativa pode apresentar-se concretamente tanto articulada com a conservação quanto com a superação de determinada ordem social. Isso depende, na prática, da natureza dos fins que se procura atingir. A Administração estará tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação (PARO, 1987, p. 81)

Sendo assim, a atividade administrativa, enquanto mediadora de recursos que visam uma finalidade, produz mercadorias, conhecimentos, serviços etc.; sua atividade é inerente a todos os tipos de organizações sociais. Para se propor uma Administração para além das determinações sociais, realmente voltada para a mudança, é necessário entender a centralidade das organizações em nossa sociedade, e quais finalidades estas se propõem, para que assim a Administração seja instrumentalizada para além da lógica capitalista.

⁴ "Com a moderna decomposição "psicológica" do processo de trabalho (sistema de Taylor), esta mecanização racional penetra até a "alma" do trabalhador: até suas propriedades psicológicas são separadas do conjunto de sua personalidade e objetivadas em relação a esta para poderem ser integradas em sistemas racionais especiais e reduzidas ao conceito calculador". (LUKÁCS, 1989, p. 102)







As universidades públicas se orientam em modelos de Administração/Gestão para o processo de mediação dos recursos financeiros tendo em vista as finalidades e objetivos últimos destas, contidos em inúmeros documentos legislativos como a Consituição Federal, a Lei de Diretrizes e bases da Educação, as Constituições Estaduais, seus Estatutos e etc. Este processo entendido como gestão, ocorre mediado por indivíduos concretos que através de inúmeras competências profissionais distintivas, atuaram na gerência, organizando, planejando e controlando as atividades da instituição e que constantemente se deparam entre interesses ambíguos, se não contraditórios, com a demonstrada dificuldade de mensuração sobre aspectos puramente qualitativos do desempenho da gestão de uma universidade pública.

As paridades e pontos em comum entre à Constituição Federal, a LDB e o Estatuto da UNESP, encontram-se amparadas via mecanismos jurídico formal, que se determinam enquanto organizadores da racionalidade administrativa pública. O Estatuto da Unesp (1989), explicita seus objetivos, que se alinham aos princípios da administração pública já apresentada na Constituição Federal assim quanto aos objetivos da Educação previstos na Lei de Diretrizes e Bases.

- Artigo 2º A Unesp rege-se pelos princípios de liberdade de pensamento e de expressão de desenvolvimento crítico e reflexivo, com o objetivo permanente de criação e de transmissão do saber e da cultura, devendo:
- I criar, preservar, organizar e transmitir o saber e a cultura por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
- II oferecer ensino público, gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;
- III formar cidadãos capacitados para o exercício da investigação e das diferentes profissões;
- IV privilegiar e estimular a atividade intelectual e a reflexão continuada sobre a sociedade brasileira, defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social; (Estatuto da Unesp, 1989)

Porém, o administrador da alta hierarquia universitária, não tem responsabilidade única com a prática administrativa, seu trabalho exige uma série de competências, que além de pedagógicas, são políticas, intelectuais e gerenciais.







Mattos, (1991 apud Cunha, 2001, p.144), evidencia as diferentes características que permeiam a gestão da universidade pública.

Nesse tipo de organização não serão tanto técnicas modernas que farão a administração mais eficaz, mas o aproveitamento inteligente de certas condições culturais especificas: a intensificação do debate interno, a participação, a *emulação* (não exatamente a competição) pela excelência e reconhecimento acadêmicos, tudo acontecendo num clima bastante político, ou seja, estratégias, crítica, idéias e ambições pessoais, de disputa por posições, formação e composição de grupos, alianças e polarizações

Pode-se conceber, portanto, que os indivíduos que ocupam o cargo de Reitor não são autômatos ou se enquadram rigidamente a uma categoria, mas são seres com experiências enquanto discentes, docentes e administradores, socialmente e historicamente construídos.

Configura-se, portanto, um cargo com competências interespecíficas, sendo a inerência pedagógica⁵ um pré-requisito fundamental para a função, mas não somente; a conduta de sua atividade deve estar pautada à esfera pública, alinhada aos objetivos da instituição, ao cumprimento das políticas públicas, preparado a articular a universidade com autonomia.

Neste aspecto, a autonomia⁶ da universidade pública é um direito previsto na Constituição Federal, Art. 207, onde: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

Com isso, o Reitor se ampara de maneira jurídica à autonomia da prática da gestão, apresentando-se a este administrador, uma possiblidade para que atue

-

⁵ Nóvoa, (2012) ao indagar sobre uma pedagogia burocrática aponta dois malefícios desta, o primeiro é sobre a dicotomia entre ensino e pesquisa que muitos docentes universitários assumem, a segunda é sobre como o processo de burocratização, formatação e normalização deste processo que transformam a pedagogia em algo que não deva ser o espírito pedagógico, assumindo que a inerência pedagógica deve apoiar-se no ideal de liberdade, de igualdade e da produção de autonomia.

⁶ Autonomia de liberdade de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação [...], os direitos à base dos quais nasceu o Estado liberal e foi construída a doutrina do Estado de direito no sentido forte, isto é, do Estado que não apenas exerce "sub lege", mas o exerce dentro de limites derivados do reconhecimento constitucional dos direitos "invioláveis" do indivíduo. (BOBBIO, 2000, p.32 apud MARTINS, 2002, p. 208)







através de uma Administração Colegiada e Democrática, onde se dará através da "participação do corpo docente, do corpo discente, do corpo técnico e administrativo e da comunidade local e regional nos órgãos colegiados". Prevista no Capitulo II – Da organização, Art. 3, parágrafo VI (Estatuto da Unesp, 1989)

A possibilidade de efetivação da Universidade Pública a seus objetivos e finalidades, depende da Reitoria enquanto órgão executivo, interligada às práticas políticas e normas da organização da instituição de ensino superior pública, onde os Reitores articulam os processos de gestão colegiada da universidade, enquanto mediados por um sistema burocrático, com relações hierarquizadas de poder e que se apresentam como objeto de interesse de diversos grupos sociais e políticos.

Entender sobre o grupo de intelectuais⁷ que compõe a categoria de Reitores da Universidade Estadual Paulista, e as formas que estes articulam a gestão, é o objetivo central da pesquisa. Portanto, através deste processo investigativo e de seus resultados, pretende-se compreender melhor:

Qual o papel dos Reitores da Unesp e como estes desenvolvem seu modelo de gestão pautados pelo estatuto da instituição e suas características, enquanto universidade pública, democrática e orientada a praticar uma administração colegiada e participativa.

2. METODOLOGIA

Devido o caráter social e humano das questões e objetivos deste trabalho, a base referencial, metodológica e epistemologica estarão fundamentadas no paradigma qualitativo, com tipo de estudo exploratório em uma perspectiva crítica.

Na investigação qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador constitui-se em instrumento principal para o entendimento de determinada realidade

⁷ Para Gramsci, os intelectuais são "comissários do grupo dominante, voltados para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político". Sua função é de "gerar consenso nas grandes massas da população [...], consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e função no mundo da produção" (GRAMSCI, 2000, p. 11)







ou contexto que se deseja apronfundar, procura-se interpretar então, a quais circunstâncias determinado conteúdo é produzido, sem perder de vista que o comportamento humano é influenciado pelo espaço e tempo em que se materializa.

Como principal instrumento de obtenção de dados será utilizado a entrevista com os reitores que aceitem participar da pesquisa. Também serão utilizados como forma de obtenção de dados o levantamento bibliográfico, levantamento documental de documentos institucionais e legislativos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados que serão submetidos a análise na pesquisa a ser elaborada serão derivados da entrevista, do contato com o campo e os documentos legislativos e institucionais anunciados previamente. É importante salientar que a unidade de registro escolhida conforme mencionado será o tema, afim de identificar categorias para análise temática nas modalidades de codificação que possibilitem a interpretação dos significados implicados nas comunicações dos participantes da entrevista e dos documentos selecionados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir deve-se considerar que o trabalho e seus resultados irão se tornar mais complexos à medida que o conhecimento sobre o tema for se acumulando e inúmeras alternativas se apresentarem como respostas ou novos problemas e desafios, mediante as questões previamente apresentadas. A revisão crítica das teorias e resultados é um aspecto central na construção da pesquisa, onde o esforço de atualização e integração dos conhecimentos desenvolvidos deve ser constante.

REFERÊNCIAS







BASTOS, R. **Capitalismo e crise:** O Banco Mundial e a educação na periferia capitalista. Curitiba: Prismas, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. [Constituição (1988)] texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, 1988.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto, 1994.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. D. **Educação Superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. **Universidade em Ruínas:** Na República dos Professores. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere:** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. II, 2000.

KOHAN, N. Dicionário Básico de categorias marxistas. [S.l.]: [s.n.], 2011.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe:** estudos da dialética marxista. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

MARTINS, A. M. Autonomia e Educação: A trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas**, p. 207 - 232, março 2002. ISSN 115.

NÓVOA, A. **Pedagogia Universitária:** já estamos no século XXI ou ainda não? Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência. São Paulo: [s.n.]. 2012. Tradução Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP/IB/Depto de Educação).

PARO, V. **Administração Escolar:** Introdução Crítica. São Paulo: Autores Associados, 1987.

PIRES, M. F. D. C.; REIS, R. T. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 3, n. 4, 1999.

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionario de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999. TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. 2^a. ed. São Paulo: Unesp, 2006.







TRINDADE, H. Universidade, Ciência e Estado. In: TRINDADE, H. **Universidade em Ruínas:** Na República dos Professores. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap. 1, p. 09-26.

UNESP - N°21, R. U. Estatuto da Unesp, 21 fevereiro 1989.







CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: análise do Projeto Pedagógico Institucional da UTFPR

JOSÉ BENTO SUART JÚNIOR

Eixo Temático: Eixo 3 – Universidade, Gestão e Políticas Públicas

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo analisar as concepções de Tecnologia apresentadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Por ser a única universidade tecnológica do Brasil, considera-se necessário compreender as perspectivas que fundamentam suas especificidades e norteiam, em certa medida, as práticas institucionais e pedagógicas. A partir dos estudos do campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e da compreensão de perspectivas tradicionais, críticas e sociológicas da categoria Tecnologia, buscou-se identificar quais dessas concepções relevam-se na política institucional. Para tanto, realizou-se análise documental por meio do levantamento dos discursos e conteúdos sobre tecnologia. Foram levantadas, por meio de ferramenta de busca no arquivo de texto, 47 menções ao termo, das quais 35 faziam referência a conceitos ou concepções. Dentre essas, muitas eram atreladas à ideia estrita de aparatos técnicos. A partir das demais, verificou-se um hibridismo teórico, marcado pela coexistência de defesas epistemologicamente inconciliáveis. O estudo é inicial e pretende-se um aprofundamento posterior, especialmente no que se refere às concepções de educação tecnológica.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico Institucional. Concepções de Tecnologia. CTS.

1. INTRODUÇÃO

A política institucional é um dos fatores centrais para os encaminhamentos pedagógicos na universidade. Ao sintetizar a relação entre a política educacional em âmbito geral e a autonomia de gestão universitária, a política institucional orienta pedagogicamente os processos de ensino, pesquisa e extensão, expressando as concepções de formação defendidas por uma Instituição de Ensino Superior (IES). Uma das expressões dessa síntese é o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) tem uma história recente como Instituição de Ensino Superior, mas, uma tradição centenária como instituição de ensino. Inaugurada como Escola de Aprendizes Artífices em 1909, essa







instituição é marcada historicamente pela característica de formação profissional, atrelada ao saber técnico e à prática do trabalho produtivo. Esses elementos do percurso pelo qual passou a UTFPR de alguma forma incidem sobre a política institucional vigente. Ainda que a tradição tenha se metamorfoseado na consolidação da universidade, os princípios do saber técnico se manifestam na defesa da excelência em oferta de cursos de engenharia, por exemplo.

Sendo a UTFPR a única universidade tecnológica do país, considera-se relevante compreender qual(is) a(s) concepção(ões) de Tecnologia defendida(s) em sua política institucional, ao passo que essa(s) concepção(ões) demarcam a identidade da universidade e norteiam, em certa medida, a formação ofertada. Entende-se, por óbvio, que não há uma transposição direta entre as orientações oficiais expressas nos documentos institucionais e as práticas pedagógicas, já que essas são constituídas por múltiplas mediações e, inclusive, podem tensionar tais orientações. No entanto, o que se apresenta positivado no PPI de uma IES é o marco legal e manifesto. Nesse sentido, esse trabalho se propõe a análise da(s) concepção(ões) de Tecnologia evidenciada(s) no PPI da UTFPR aprovado pela Deliberação COUNI nº 14, de 28/06/2019.

2. METODOLOGIA

Esse trabalho corresponde a uma pesquisa documental, realizada a partir do levantamento dos discursos sobre tecnologia presentes no Projeto Pedagógico Institucional da UTFPR. Com base nos elementos discursivos, foi realizada uma análise de conteúdo da categoria Tecnologia. Compreendendo que essa categoria é polissêmica, inicialmente classificamos suas menções em grupos de diferentes acepções. Foi utilizado o recurso de busca por palavra do visualizador de arquivos com a entrada do verbete "tecnologia", sem aspas. Para essa busca, obteve-se 47 resultados, catalogados em: a) Referente a nomenclatura: de setores da instituição (Diretora de Gestão de Tecnologia da Informação); de universidades (tanto a própria UTFPR como outras); em acordos de cooperação ou nomenclatura de leis – 7







menções; b) Referente à Modalidade de Curso e nomes de Cursos – 5 menções; e c) Referente a conceitos e concepções – 35 menções.

Partindo dos pressupostos das perspectivas tradicional, crítica e sociológica para as relações Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), como base para o estudo, buscou-se identificar e analisar as menções referentes a conceitos e concepções. Dentre esses conceitos, foi recorrente a referência a aparatos técnicos, como Tecnologias da Informação e Comunicação. Essa recorrência, em si, não indica, necessariamente, uma concepção centrada no instrumentalismo. Diante das demandas contemporâneas e da eminente presença desses artefatos nos processos de produção e sociabilidade, espera-se que uma IES integre tais artefatos em suas práticas.

Não nos dedicaremos, portanto, a esse debate de forma específica. Aprofundaremos nos posicionamentos de articulação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade no que é referente a valores, finalidades e objetivos. Entretanto, é válido ressaltar que como os artefatos são considerados nos processos também indica, em certa medida, a relação que se estabelece com a tecnologia. Uma política de centralidade nos artefatos ou a ideia de neutralidade associada a eles, por exemplo, são elementos que compõem as perspectivas adotadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O documento analisado, Projeto Pedagógico Institucional da UTFPR, foi elaborado por uma comissão designada pela Reitoria da instituição, que realizou os trabalhos no segundo semestre de 2017 com a função de revisão da versão anterior, datada de 2007. Assume-se, na introdução do documento, um projeto de desenvolvimento para os próximos 20 anos em que o objetivo central é a inserção da UTFPR no cenário internacional. O PPI é organizado em 8 capítulos¹. Os excertos analisados encontram-se no decorrer de todo o documento.

_

¹⁾ Introdução; 2) Histórico da Instituição: de Escola de Aprendizes Artífices à Universidade Tecnológica; 3) Inserção Regional; 4) Princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que







Abordamos como pressupostos de análise do documento três concepções de tecnologia, dentro do contexto do trinômio CTS, baseadas nas seguintes perspectivas centradas nos seguintes autores: concepção tradicional fundamentada no pensamento positivista de Augusto Comte (COMTE, 1987); perspectiva crítica, a partir das análises de Feenberg (FENBERG, 1982; 2003); e uma terceira compreensão que denominaremos de sociológica, fundamentada nas proposições da sociologia da ciência, especificamente do autor Bruno Latour (LATOUR, 2011).

Na perspectiva tradicional, o conhecimento científico aparece como neutro, objetivo, fruto de métodos extremamente delineados e eficientes, livres de quaisquer potenciais controvérsias advindas da atividade humana subjetiva. Nela, a tecnologia comporta-se como resultado de um saber científico estabelecido que se manifesta como produtos industriais, artefatos tecnológicos.

A posição positivista de Augusto Comte se encontra dentro de um quadro de otimismo em relação ao conhecimento científico e tecnológico no final do século XIX ao mesmo tempo em que a sociedade se encontra em um quadro completamente oposto, de caos e pessimismo. Como conservador, Comte procura, então, a defesa de uma nova sociedade, sem ambiguidades, cuja análise e bases ele buscará a partir de uma física social. Ainda que ele admita que o mundo social não é simples extensão da Fisiologia, admite uma influência primordial dos fenômenos fisiológicos sobre os sociais (COMTE, 1987).

Nesse sentido, a partir da modernidade constituiu-se hegemonicamente uma tradição de ciência inquestionável e a tecnologia foi considerada "filha aplicada" dessa ciência. Em seus estudos, Feenberg delineou uma classificação das principais vertentes de compreensão da tecnologia a partir da relação de "[...] dois eixos que refletem sua relação aos valores e aos poderes humanos" (2003, p.6): Vertical: Neutra x Carregada de Valores; e Horizontal: Autônoma x Humanamente Controlada. A

_







intersecção entre os dois eixos implica em quatro abordagens diferenciadas para entender a Tecnologia: 1) Determinismo: intersecção entre neutralidade e autonomia da tecnologia; 2) Instrumentalismo: que congrega o entendimento de que a tecnologia é neutra e humanamente controlada; 3) Substantivismo: que a entende como carregada de valores e autônoma; e 4) Teoria Crítica: que defende a ideia de que a tecnologia é carregada de valores e humanamente controlada.

No que concerne à Teoria Crítica, a qual Feenberg se filia, o entendimento é de que a tecnologia apresenta uma promessa de maior liberdade a humanidade, sem desconsiderar seus "efeitos catastróficos". Nessa abordagem, essa categoria é compreendida como carregada de valores, já que está sempre na relação com as demais dimensões – histórica, social, cultural e econômica, mas também é mediada pelas orientações e opções políticas e éticas dos seres humanos. Para o autor, portanto, "[...] o problema não está na tecnologia como tal, senão em nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela" (FEENBERG, 2003, p.9). De acordo com ele, é fundamental que elaboremos formas mais democráticas de desenvolvê-la e projetá-la. Feenberg (1982) discute a necessidade de democratização da tecnologia, não só no sentido de acesso e consumo de artefatos tecnológicos, mas de entender a socialização de iniciativa e participação na compreensão e produção da tecnologia. O autor afirma ser imperativo pensar uma noção diferente de tecnologia, "[...] baseada na responsabilidade para os contextos humanos e naturais da ação técnica" (FEENBERG, 1982).

Em oposição à perspectiva fisicista de Comte para o comportamento humano, a proposição de que há uma relação a ser investigada entre conhecimento científico e o cenário social no interior do qual é produzido encontra-se na origem da sociologia da ciência. Latour utiliza o termo tecnociência (uma ressignificação do termo fenomenotécnica de Bachelard) como forma de definir a ciência contemporânea tendo em vista a forte ligação existente entre ambas (LATOUR, 2011). Ao estudar a atividade de concretização dos fatos, ou análise das controvérsias, Latour (2011) observa que contexto e conteúdo se confundem na estruturação de um fato, uma vez que dá atenção ao movimento completo executado pela controvérsia ao interagir com







diferentes esferas sociais que se interessam pela solução da mesma. Assim a tecnociência é uma retórica fraca que vai se fortalecendo à medida que laboratórios são equipados e artigos publicados. A diminuição da incerteza latente em relação à retórica admite dois procedimentos: o alistamento de outras pessoas que participem da construção dos fatos e o controle do comportamento destas, tornando suas ações previsíveis. A atividade tecnocientífica admite então um transladar de interesses, ao oferecer novas interpretações dos mesmos, canalizando pessoas em direções diferentes. Entretanto, enquanto não se transformarem em autômatos, as controvérsias não se constituem em caixas pretas.

Esta perspectiva extrai a divisão de senso comum entre ciência e tecnologia, uma vez que ambos estão submetidos ao mesmo sistema de translação de interesses. Quando a constituição de fatos e máquinas, a automatização de caixaspretas é enxergada negando-se a historicidade da rede de interações admitidas pelo processo de translação. A mitificação dos iniciadores funciona como parte da estratégia de consolidação do estado factual de uma caixa-preta, uma vez que assim, torna-se homérico o trabalho de questionamento da mesma. De fato, para Latour (2011), uma caixa-preta está entre o seu sociograma e seu tecnograma, sendo ponto de passagem obrigatório entre estes dois, concentrando em si um grande número de associações quando transformada em autômato, quer seja esta uma teoria ou um aparato tecnológico. Submetidos aos mesmos princípios, elementos sociais, científicos ou tecnológico, estão em igualdade e dialogam, fazendo parte do processo de translação.

Assim sendo, passamos à análise dos excertos destacados dentro da coleta de dados. A primeira indicação da categoria tecnologia encontra-se no conjunto de objetivos do PPI. O documento demarca uma autoridade conferida pela história no que concerne à educação tecnológica, outra categoria amplamente anunciada no documento. Mesmo que haja uma indicação dos objetivos da Educação Tecnológica requerida pela IES, não há uma definição de concepção delineada, o que leva a ideia de universalidade desse conceito. No entanto, ao manifestar que pretende-se, por meio dessa educação, o rompimento com a dualidade entre teoria e prática, é







possível inferir elementos de uma concepção crítica. Mas, essa abordagem já é contraposta pela defesa explícita no item "e": "destacar o papel dos câmpus da UTFPR na busca de soluções, inspiradas em tecnologia, para os desafios socioeconômicos e ambientais de suas respectivas regiões" (PPI, 2019, p.10).

O uso da expressão "inspiradas em tecnologia" apregoa uma categoria particular para tecnologia, remetendo às concepções mais tradicionais, especialmente atreladas à ideia de um determinismo tecnológico que considera o desenvolvimento linear e necessariamente qualitativo. Do ponto de vista sociológico, por exemplo, a teoria e o aparato são indissociáveis e, assim, não seria necessária uma ênfase na categoria tecnológica. Sob o viés crítico, a tecnologia é relacional, estabelecendo-se numa relação dialética. No caso destacado, tecnologia aparece como produto, um posicionamento claramente tradicional.

Outro ponto importante no PPI é a definição dos valores institucionais, que compõe o que é denominado como princípios filosóficos e técnico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas da Instituição. Os valores positivistas inauguram os valores institucionais: "a) Ética: contar com estudantes e servidores eticamente responsáveis, inseridos em um contexto de busca do conhecimento e de dedicação à verdade científica e à imparcialidade" (PPI, 2019, p. 18).

Ao correlacionar a ética com a ideia de "verdade científica e imparcialidade", aponta para a defesa da existência de uma forma universal e absoluta de conhecimento. Como contraponto poder-se-ia entender que o valor seguinte, item "b", indica uma compensação antagônica à visão positivista já anunciada: "Tecnologia e humanismo: considerar a tecnologia como algo inerente à sociedade e que os aspectos humanos são parte integrante do problema e da solução de todo desenvolvimento tecnológico (PPI, 2019, p.18).

Concebendo a tecnologia de forma atrelada a processos humanos, seria impossível determinar a verdade científica e a imparcialidade. No entanto, apesar de flertar com a abordagem crítica, essa correlação entre Tecnologia e Humanismo também indica uma universalidade problemática: que humano é esse? A tradição hegemônica, ocidental, masculina, branca e heteronormativa se estabelece como







universal. Se analisarmos o campo de contradições que se desenha a partir disso, é possível avaliar que mesmo a crítica é ainda engessada em um absoluto, o que não desmerece que se trata de um avanço em relação ao determinismo positivista.

No mesmo sentido, em Princípios, o citado no item "c" também caminha em direção a uma posição mais crítica: "vinculação estreita com a tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias" (p.19). Entrelaçando tecnologia e o campo prático e político da vida, esse princípio aproxima-se do que se define como alfabetização científica.

O hibridismo de concepções fica elucidado no que se constitui como a Finalidade da UTFPR, expressando as concepções sociológica, crítica e positivista, respectivamente nos itens "a", "b" e "c":

- a) desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo para gerá-la e adaptá-la às peculiaridades regionais;
- b) aplicar a tecnologia compreendida como ciência do trabalho produtivo e o trabalho como categoria de saber e produção; e
- c) pesquisar soluções tecnológicas e desenvolver mecanismos de gestão da tecnologia, visando a identificar alternativas inovadoras para resoluções de problemas sociais nos âmbitos local e regional (PPI, 2019, p.19).

Ao apresentar a tecnologia no item "a" como algo que ultrapassa aplicações técnicas e que tem característica investigativa leva o termo a se enquadrar em uma perspectiva sociológica. Ao utilizar os termos trabalho produtivo e trabalho como categoria de saber, têm-se explicitamente um aporte crítico. Por fim a ideia de solução tecnológica, sem relação direta com o conhecimento científico e aplicado à sociedade de forma salvacionista coloca o item "c" em um perfil tradicional positivista.

Na continuação de nossa análise, quando, no capítulo 5, o documento versa sobre as políticas de ensino, destaca-se que os cursos ofertados "darão ênfase à formação de pessoas no âmbito da Educação Tecnológica para o mundo do trabalho" (PPI, 2019, p.23). No mesmo parágrafo, há a ideia de desenvolvimento e aplicação da tecnologia como solução de problemas socioeconômicos e ambientais. O proposto, além de reforçar uma abordagem tecnicista, também incorre numa concepção instrumentalista e determinista da tecnologia, atribuindo-lhe um caráter







salvacionista. Contraditoriamente, linhas depois tem se uma perspectiva crítica sobre tecnologia, abordando o compromisso da Educação Tecnológica no rompimento com a dualidade entre teoria e prática, em um princípio educativo que "[...] não admite a separação entre as funções intelectuais e as técnicas e respalda uma concepção de formação profissional que unifique ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades cognitivas e instrumentais" (PPI, 2019, p.23).

Ao tratar dos elementos norteadores para as políticas de graduação o documento defende que o diferencial desta universidade trata-se da "[...] oferta de formação embasada na relação entre tecnologia e humanismo [...]" (PPI, 2019, p.31) o que dos pontos de vistas crítico ou sociológico, jamais foram categorias distintas. A perspectiva tradicional ainda persiste no interior das "políticas de pesquisa e extensão", nas quais, a partir da conceptualização proposta anteriormente, tecnologia se mostra como produto, no interior de um campo conceitual explicitamente mercadológico especialmente ao que tange a imagem que a própria universidade faz de si ao almejar: "I) estruturação e consolidação da UTFPR como um Centro de Desenvolvimento e Transferência de Tecnologia" (p.36 e 37).

Como último esforço em conceituar e posicionar tecnologia no interior de suas concepção institucional, o documento trata de tecnologia como um objeto salvacionista, que articula os conhecimentos teóricos.

A concepção de meio processual, objeto que articula conhecimentos teóricos encontra-se claramente atrelada à perspectiva positivista. Comte foi claro em admitir em seu Curso de Filosofia Positiva a emergência, à época, de uma classe responsável por fazer tal articulação, os engenheiros. A título ilustrativo das incongruências apresentadas ao longo deste documento analisado e suas consequências, a UTFPR é uma universidade que privilegia os cursos das áreas das Ciências Exatas e da Terra em detrimento das humanidades, constituindo-se atualmente, como a Universidade Federal com o maior número de cursos de engenharias do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS







Esse trabalho representa os esforços iniciais de análise das concepções de Tecnologia na política institucional da UTFPR. Buscamos identificar essas concepções no PPI, a partir da menção direta à categoria Tecnologia. Sabemos, no entanto, que para além do que está visível, existem muitos outros elementos que podem desvelar as concepções defendidas e as ignoradas, a hegemonia de uma sobre outras e ainda em como são realizados os esforços de articulação entre elas.

Poderíamos entender que, sendo um documento institucional, de uma IES multicampi, que representa múltiplos atores e, assim, ecoa ampla diversidade, não haveria problemas no hibridismo de concepções de tecnologia. No entanto, essa premissa é inválida, especialmente, porque é epistemologicamente inconciliável a relação entre a visão positivista e as abordagens críticas e sociológicas. Para além disso, um projeto pedagógico carrega a responsabilidade do posicionamento para nortear a comunidade acadêmica. E esse posicionamento não se trata de uma postura teórica autoritária se o processo de construção se estabelece nos princípios democráticos.

Pretendemos a continuidade dos estudos verificando, especialmente, as concepções de educação tecnológica presentes nos documentos da instituição, por considerar que ela integra as concepções de tecnologia às práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. Em: **Os Pensadores**. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo : Abril Cultural, 1978.

FEENBERG, Andrew. **Racionalização Subversiva**: Tecnologia, Poder e Democracia. 1982. Disponível em: http://www.sfu.ca/~andrewf/languages.htm> Acesso em abr. 2014.

FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Conferência realizada para os estudantes universitários de Komaba em junho de 2003, sob o título de "What is Philosophy of Technology?". Tradução de Agustín Apaza, com revisão de Newton Ramos-de-Oliveira. Revisão substancial feita em junho de 2015 por Franco Nero Antunes Soares para fins didáticos. O texto original em língua inglesa. Disponível em: http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/komaba.htm. Acesso em abr.2014.







LATOUR, B. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 408 p.

UTFPR. **Projeto Pedagógico Institucional**. Deliberação COUNI nº14, de 28 de junho de 2019.









LEI MARIA DA PENHA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES NA FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FDRP/USP): proposta de critérios avaliativos

MARIANA ALBUQUERQUE ZAN

Eixo Temático: 3) Universidade, Gestão e Políticas Públicas

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento - Trabalho resultante de pesquisa realizada por aluno de mestrado

RESUMO

Discute-se, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Graduação em Direito da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (FDRP/USP), se e em que medida as exigências de educação em direitos humanos das mulheres estabelecidas pela Lei nº. 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), pelas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), pela Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulher (CEDAW) e pela Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra Mulher (Convenção de Belém do Pará) são cumpridas nesse curso de Direito na Universidade de São Paulo (USP). Como objetivos secundários, esse trabalho busca: a) realizar uma revisão bibliográfica dos principais trabalhos que versem sobre o ensino do Direito em uma perspectiva de gênero e a necessidade da compreensão do ensino jurídico como ferramenta para concretização dos direitos humanos das mulheres e b) oferecer parâmetros par avaliar o atendimento, pelos cursos de Direito, das obrigações estabelecidas nos documentos de direitos humanos das mulheres. Enquanto metodologia de investigação, caracteriza-se como pesquisa de caráter exploratório, pautada na revisão bibliográfica de estudos teóricos e uma análise qualitativa do projeto político pedagógico do curso de Direito da FDRP/USP e dos programas e planos de ensino das disciplinas oferecidas no curso.

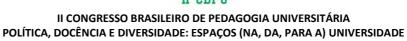
Palavras-chave: Ensino do Direito. Lei Maria da Penha. Educação em perspectiva de gênero.

1. INTRODUÇÃO

A presente comunicação relata pesquisa em andamento que, a partir da análise da estrutura curricular do curso de Direito da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP–USP), busca verificar se são atendidas as obrigações relativas à educação em direitos das mulheres estabelecidas na Lei n°11.340/2006, denominada Lei Maria da Penha (LMP), nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW) e na Convenção









Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará).

Trata-se, pois, de uma análise qualitativa do projeto pedagógico da FDRP, partindo de uma revisão bibliográfica dos principais trabalhos que versam sobre o ensino jurídico em uma perspectiva de gênero e dos marcos legais de enfrentamento da violência contra mulheres incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro.

Para isso, em um primeiro momento, descreve-se o contexto de elaboração e promulgação da Lei Maria da Penha, em razão da sua importância para a política brasileira de prevenção e repressão da violência doméstica contra mulheres. Em uma segunda etapa, a partir da interpretação desses documentos normativos, propomos alguns critérios que podem servir para aferir a medida em que um currículo de curso de graduação em Direito atende as exigências, que deles decorrem, relativas ao ensino jurídico em uma perspectiva de gênero e à educação em direitos humanos das mulheres. Em terceiro lugar, aplicamos tais critérios ao Projeto Político Pedagógico da FDRP, de modo a verificar a sua compatibilidade com as diretrizes que decorrem dos instrumentos normativos analisados na segunda etapa.

Esperamos que tais critérios sirvam como ferramentas para a elaboração e avaliação de projetos pedagógicos de cursos de Direito que contribuam para a garantia dos direitos humanos das mulheres, o que pode demandar duas frentes de atuação: de um lado, a formação de profissionais conscientes das desigualdades e violências que resultam das concretas configurações das relações de gênero que se estabelecem no meio social; de outro, a produção de conhecimento jurídico que não desconsidere essas desigualdades e violências.

a. Justificativa

O PPP consiste no documento estruturante do currículo, dos objetivos e das políticas institucionais de pesquisa, ensino e extensão de um curso do ensino superior. Implica dizer, pois, que se trata do documento por meio do qual um curso superior é organizado e sistematizado. No contexto brasileiro, os PPP dos cursos de graduação devem ser elaborados de acordo com as exigências estabelecidas pela







Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), pelo Ministério da Educação (MEC), ao mesmo tempo que devem atender as necessidades de discentes, docentes e da sociedade em que se encontra inserido.

A LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Direito, a partir de uma concepção do planejamento de curso como um processo contínuo, em que a reflexão sobre os resultados observados da prática pedagógica reorienta essa mesma prática de forma a permitir a consecução dos objetivos definidos para o curso, preveem que a avaliação do PPP deve ser realizada de modo permanente.

Essa avaliação deve se fazer, entre outros, do ponto de vista dos objetivos que o curso visa atingir. Entendendo-se a educação como serviço público, mesmo quando prestado pela iniciativa privada, a ela o Estado pode atribuir tarefas que tenham como fim último a formação de cidadãos capazes de realizarem o objetivo que a sociedade brasileira se colocou na Constituição, de construir uma sociedade livre, justa e solidária. Dentre essas tarefas se encontra a de formar pessoas, em todos os níveis de ensino, habilitados para construir e conviver numa sociedade em que mulheres tenham respeitados seus direitos básicos à vida, à integridade, à segurança e ao pleno desenvolvimento de suas capacidades, em igualdade de condições. Isso implica que todos os níveis de ensino deverão desenvolver em alunos e alunas as competências necessárias para a construção de uma tal sociedade, o que pressupõe que os currículos de todo programa de formação abranjam conteúdos sobre o tema das relações de gênero e dos direitos das mulheres, assim como busquem desenvolver as habilidades e as atitudes necessárias para a convivência pacífica e igualitária entre homens e mulheres.

Isso vai ao encontro das reivindicações dos movimentos de mulheres, e dos documentos oficiais que desse ativismo resultaram, na medida em que sempre consideraram a educação como um elemento crucial para o sucesso dos projetos de emancipação feminina. Isso porque entende-se que o papel subalterno ocupado pela mulher na sociedade brasileira (mas não só) decorre não de suas características ou habilidades, mas de uma construção social e cultural que demarcou e, de diversas







formas, impõe esse papel, produzindo resultados deletérios para as mulheres, diretamente afetadas, mas também para os homens. Atuar sobre essa construção cultural é, pois, condição necessária para a emancipação feminina e, para isso, a educação tem um papel central.

Justifica-se, assim, que os currículos dos programas de formação educacional e, em especial, os dos cursos de direito, sejam avaliados também do ponto de vista do grau em que atendem as exigências que decorrem da Constituição, das Leis e de tratados internacionais de que o Brasil seja parte, no que concerne a capacitarem seus egressos para atuar, em todos os níveis, de forma a garantir os direitos básicos das mulheres.

b. Um primeiro critério: como se ensina a Lei Maria da Penha

Entendemos que a maneira como se ensina a LMP num curso de direito é um indicador importante do atendimento das exigências relativas ao ensino jurídico em uma perspectiva de gênero e à educação em direitos humanos das mulheres. Para explicá-lo, faz-se necessário analisar, ainda que brevemente, o contexto de elaboração e promulgação da LMP.

No Brasil, as famílias, ainda que não homogêneas, caracterizam-se como instituições em que os papeis sociais encontram-se bem definidos e baseados em uma cultura patriarcal, sexista e machista. Nelas, as mulheres assumem uma posição de subordinação aos seus parceiros e filhos e de total entrega ao âmbito doméstico. O espaço doméstico e familiar, historicamente caracterizado como um espaço privado e estruturado em laços de afeto, não era compreendido como assunto de interesse social e, sobretudo, como local de intervenção estatal. A afirmação de que o pessoal e o privado são políticos, pauta central da ação política de movimentos feministas, sobretudo o latino-americano, veio para superar essa noção de impermeabilidade e intocabilidade do espaço familiar (CAMPOS, 2012), abrindo-o à regulação estatal para proteção da vida e integridade física e psíquica de mulheres em situação de violência.







Nesse sentido, os movimentos de mulheres se alinham a outros movimentos sociais que disputaram a ampliação da cidadania e a inserção social de novos sujeitos ao âmbito do direito, levando a conquistas de direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos, que marcaram o século XX (BASTERD, 2011).

A agenda feminista preocupou-se em problematizar, a partir do ponto de vista das mulheres, um conjunto de questões – como moradia, participação política, gênero, saúde, sexualidade, trabalho e renda, discriminação étnico-racial – ressaltando sua indissociabilidade para a formulação de políticas públicas de enfrentamento da violência contra mulheres em âmbito público e privado.

No contexto brasileiro, essa ação decisiva de movimentos e organizações de mulheres consistiu, além da promoção de interlocução entre si e com os demais movimentos sociais, na realização de estudos e análises de documentos internacionais de direitos humanos, coleta de dados quantitativos e qualitativos bem como a presença constante em debates públicos e fóruns internacionais.

Assim inseridos no quadro de mobilização e articulação da sociedade brasileira, principalmente no contexto de redemocratização que culminou na promulgação da Constituição de 1988, os movimentos feministas brasileiros se articularam como atores sociais, a fim de mobilizar o Estado para propositura e implementação de medidas voltadas à inclusão social das mulheres. A reforma legislativa e mudanças na estruturação e implementação de políticas públicas foram as pautas de maior ênfase dos movimentos de mulheres, tendo em vista a inadequação do sistema jurídico brasileiro bem como a ausência em sua aplicação de uma abordagem multidisciplinar que garantisse às mulheres uma vida livre de violências, acesso à justiça e tratamento igualitário ao dado aos homens. Conquistas e aprendizados resultaram desses esforços, como, por exemplo, a previsão constitucional da igualdade em direitos e obrigações entre mulheres e homens, que provocou a revogação de normas que discriminavam mulheres, como a norma do Código Civil que atribuía ao homem a chefia da família, que passou, ainda na vigência do CC de 1916, a ser considerada inconstitucional.







Todavia, os avanços obtidos pelas mulheres no que diz respeito à legislação, jurisprudência e formulação de políticas públicas não se mostraram suficientes para o enfrentamento da violência doméstica contra a mulher. Nesse sentido, foram emblemáticos os fatos ocorridos no caso de Maria da Penha Maia Fernandes, paradigma da ação movida pelo Centro pela Justiça e pelo Direito Internacional (CEJIL) e pelo Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM) perante a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH).

Os fatos do caso revelaram a total omissão do Estado brasileiro na prevenção e repressão da violência sofrida por Maria da Penha, o que fundamentou a denúncia apresentada à CIDH em 20 de agosto de 1998. A Comissão entendeu dispensável o esgotamento dos recursos internos, uma vez que passados mais de 15 anos das agressões, sequer havia ocorrido a condenação definitiva do agressor, admitindo, assim, o caso e dando continuidade ao seu processamento, do qual o governo brasileiro se recusou a participar, ignorando todas as intimações para se manifestar no processo. Ao decidir o mérito da denúncia, a CIDH entendeu ter o Estado brasileiro responsabilidade internacional resultante das violências sofridas por Maria da Penha, uma vez que não houve uma ação governamental que lhe garantisse de fato o gozo de seus direitos humanos enquanto mulher, omissão essa que violou obrigações internacionalmente assumidas pelo Brasil. Em virtude disso, a Comissão recomendou que o Brasil submetesse a julgamento e punição o agressor de Maria da Penha e efetuasse reformas legislativas para implementar de medidas para o tratamento mais célere e adequado dos casos de violências contra mulheres em âmbito doméstico e familiar.

Essa decisão veio se somar aos esforços que as organizações e movimentos de mulheres realizavam, desde o final da década de 1990, para a elaboração de uma lei que tratasse exclusivamente da violência doméstica e familiar contra mulheres. Contudo, o Estado brasileiro, de imediato, não tomou quaisquer medidas necessárias para cumprir as recomendações da CIDH. Por isso, em 2003, os movimentos









feministas denunciaram à CIDH e ao Comitê da CEDAW o descumprimento por parte do Brasil das recomendações emitidas no Caso 12.051.

A elaboração da LMP teve como início a formação do Consórcio de ONGs Feministas para Elaboração de Lei Integral de Combate à Violência Doméstica e Familiar contra as Mulheres (2002) para a produção e estruturação de um anteprojeto que tratasse de maneira adequada as situações de violência doméstica. Apresentado o anteprojeto para a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), foi formado um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a propositura de medida legislativa que considerasse todas as reivindicações trazidas pelo Consórcio. Em novembro de 2004, sob o número 4559/2004, o Projeto de Lei foi encaminhado pela Presidência da República ao Congresso Nacional; aprovado e encaminhado para sanção presidencial, o projeto resultou na Lei nº. 11.340/2006, que recebeu o nome de Lei Maria da Penha. Caracteriza-se, dessa forma, como uma referência exitosa de organizações e movimentos feministas brasileiros, na medida em que, agindo de maneira articulada, tensionou as estruturas sociais e a atuação estatal, trazendo para o espaço público a discussão sobre a violência contra as mulheres e, sobretudo, implementou mecanismos para a consecução dos direitos das mulheres, demonstrando como a lei pode ser ferramenta para problematização das ações políticas e do próprio direito (SEVERI, 2016).

Ao construir uma legislação específica para nortear o tratamento legal da violência doméstica, o feminismo disputou um lugar de fala até então não reconhecido pelos juristas tradicionais. É que a afirmação dos direitos das mulheres, através de uma legislação específica, ameaça a ordem de gênero no direito afirmada por esses juristas, isto é, os pressupostos teóricos sobre os quais tem se sustentado a formulação sexista sobre o que deve ou não ser considerado um tema de relevância jurídica (CAMPOS, 2011, p.7).

Afirmamos isso por três motivos principais: primeiramente, por romper com a tradição de tratar como assunto exclusivamente privado e pessoal as situações de violência enfrentadas pelas mulheres no âmbito doméstico e familiar, trazendo-as







também para o debate na dimensão pública; em segundo lugar, a lei representa um espaço de disputa para os movimentos feministas, seja na estruturação, no discurso e na prática do direito, colocando em discussão o seu caráter sexista, machista e androcêntrico; por fim, com a lei, abre-se a possibilidade da construção de um discurso teórico sobre direitos a partir de uma perspectiva feminista, fazendo com que as mulheres e suas experiências ocupem locais de protagonismo na definição do campo jurídico.

A inserção dessa lei nos currículos dos cursos jurídicos, assim, não se faz sem tensionamentos com sua estrutura. A forma como essa inserção é feita num curso, se apenas enfatizando seus aspectos formais, ou se de forma transversal, resultando na problematização e questionamento da forma tradicional de se conceber e ensinar o direito, pode fornecer um critério para averiguar se a educação jurídica atende as exigências relativas ao ensino jurídico em uma perspectiva de gênero e à educação em direitos humanos das mulheres.

c. Outros critérios

Como dito, um curso de direito atenderá os requisitos de educação em direitos humanos das mulheres se desenvolver nos egressos as competências, tanto profissionais quanto sociais, necessárias para que sua atuação, fora da faculdade, sejam homens ou mulheres, for compatível com a realização mais ampla possível dos direitos humanos das mulheres.

Por isso, partindo-se da concepção de que competências abrangem tanto conhecimentos/saberes, quanto habilidades e atitudes, um critério que se pode propor para a avaliação dos cursos de direito que se busca aqui é a presença, na matriz curricular, de conteúdos relacionados à LMP e aos direitos humanos das mulheres. Além disso, como os cursos de direito são organizados de forma disciplinar, com os conteúdos arranjados em disciplinas que correspondem a *ramos* do direito, a presença de uma disciplina que tenha por tema dos direitos humanos das mulheres também é um fator a observar, até porque as disciplinas refletem o que se considera como relevante ou legítimo em termos de compartimentalização do saber jurídico.







Independentemente da existência de uma disciplina específica, pode-se também observar a previsão da abordagem dos direitos humanos das mulheres e da LMP de forma interdisciplinar no PPP e nos conteúdos programáticos das disciplinas oferecidas, isto é, haver no PPP e nos conteúdos programáticos previsão expressa quanto à necessidade da temática dos direitos humanos das mulheres ser abordada não apenas em disciplinas que tenham por objetivo a discussão de direitos humanos de maneira geral, mas também em outras disciplinas dos cursos de Direito, tais como direito civil, direito constitucional, direito penal, sociologia jurídica, entre outras.

Não se pode esquecer, contudo, que as interações ocorridas na universidade são marcadas por um currículo oculto, isto é, por conteúdos que, embora não presentes no conteúdo programático das disciplinas, são, informal e sistematicamente reproduzidos no espaço educacional por meio de padrões de comportamentos, normas sociais, expectativas e visões de mundo que conformam o processo de ensino-aprendizagem e que podem reforçar ou desafiar os estereótipos e dinâmicas de gênero socialmente estabelecidas (CEREZETTI; NADER, 2019).

Nesse sentido, outro critério utilizado para a análise do cumprimento do PPP da FDRP quanto às obrigações relativas ao ensino dos direitos humanos das mulheres e da LMP é a previsão no texto do PPP acerca de constante debate e problematização dos estereótipos de gênero e de práticas reiteradas que acentuam e reforçam as relações desiguais no ambiente acadêmico, incluindo, pois, a sala de aula. A análise desse critério se dará pela exigência de inclusão de obras produzidas por mulheres e obras que trabalhem a interface de diferentes ramos do direito com os direitos humanos das mulheres nas bibliografias básicas e complementares das disciplinas e a previsão de práticas e metodologias de ensino que permitam um processo de reflexão no que diz respeito aos estereótipos de gênero e suas consequências no direito, sobretudo nos direitos das mulheres.

2. METODOLOGIA

Nosso estudo parte de uma revisão bibliográfica sobre feminismo e direitos humanos das mulheres, buscando compreender o quadro em que se desenvolvem









os movimentos de mulheres e como concebem o papel da educação, e da educação jurídica, em específico, na sua luta por direitos. Buscaremos também referências que permitam compreender com mais detalhe o processo de avaliação de cursos, em especial o SINAES.

A análise do curso de direito da FDRP-USP se fará a partir da leitura crítica de seu PPP, bem como da análise das ementas dos seus componentes curriculares. Contudo, como é considerável a distância entre o registrado nos planos de disciplinas e o que é efetivamente lecionado em sala de aula, esse levantamento será complementado com um questionário a ser enviado para todos os docentes da Faculdade, questionando-os sobre a presença de conteúdos relativos aos direitos humanos das mulheres em suas disciplinas, bem como à realização de atividades didáticas que coloquem esses temas em discussão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando de pesquisa em andamento, em sua fase inicial, não há ainda resultados a relatar e discutir.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A previsão legal do ensino dos direitos humanos, incluindo, pois, os direitos humanos das mulheres e da problemática da violência doméstica e familiar contra mulheres tem por fundamento a necessidade de trazer aos espaços educacionais o debate acerca das as relações de gênero construídas em uma sociedade patriarcal e machista, permeada por estereótipos de gênero desde a infância. No contexto do ensino jurídico, essa importância é ainda mais acentuada, pois a atuação do profissional, seja no sistema de justiça, seja no plano político quando da definição do que é direito, seja na redação dos textos normativos ou seja na interpretação do que estes significam, impacta diretamente a vida das mulheres em todos os níveis socioeconômicos, tendo em vista que um direito construído hermeneuticamente de forma machista é um direito do qual resultará violência contra mulheres.

Nesse sentido, insere-se a relevância da análise e avaliação dos PPPs dos cursos de direito, os quais, no contexto brasileiro, podem ser caracterizados por duas







realidades: de um lado, temos que o ensino jurídico pretende formar pessoas que desempenharão funções essenciais ao Sistema de Justiça; de outro lado, a estrutura curricular dos cursos não são minimamente elaborados e aplicados para lidar com a diversidade de alunas e alunos e seus contextos sociais, raciais e de gênero, considerando ainda que o acesso ao grau superior no Brasil ainda é restrito e desigual (CEREZETTI; NADER, 2019). Como consequência dessa ausência do constante debate sobre o conteúdo que é ensinado, como é ensinado, por quem é ensinado e para quem é ensinado, temos a dificuldade em lidar com a diversidade e com as relações de desigualdade que se estabelecem no ambiente acadêmico jurídico. Esses questionamentos trazem a dimensão de escolha política sobre qual formação tem sido fortalecida ou silenciada nos cursos de Direito bem como a compreensão da sala de aula enquanto um espaço para disputas de sentidos e de autonomia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Solange. **A Maria da Penha me transformou num monstro**. ISTOÉ, 2011. Disponível em:

https://istoe.com.br/121068_A+MARIA+DA+PENHA+ME+TRANSFORMOU+NUM+MONSTR O+/. Acesso em: 1 dez. 2019.

BASTERD, Leila Linhares. Lei Maria da Penha: uma experiência bem-sucedida de advocacy feminista. In: CAMPOS, Carmen Hein de (Org.). Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.

CAMPOS, Carmen Hein de. Razão e sensibilidade: Teoria feminista do direito e Lei Maria da Penha. In: CAMPOS, Carmen Hein de (Org.). Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.

CEREZETTI, Neder; CHRISTINA, Sheila e outros. **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.







A GESTÃO ACADÊMICA E O DESAFIO DA EVASÃO: análise dos fatores determinantes da evasão e permanência nos Cursos Superiores de Tecnologia em uma instituição privada de ensino superior do estado de São Paulo

SYLVIA CRISTINA DE AZEVEDO VITTI

Eixo Temático: Eixo 3 – Gestão e Políticas Públicas

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

Esta é uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento. Objetivos: levantar, detectar e diagnosticar os fatores determinantes da evasão e permanência de alunos de Cursos Superiores de Tecnologia (CST) de uma faculdade privada; apresentar à gestão acadêmica propostas para a redução da evasão e para o aprimoramento de suas funções. Os CST são um tipo de graduação para os que desejam prosseguir os estudos em nível superior. São reconhecidos pelo Ministério da Educação e favorecem uma grande parcela da população. O Censo da Educação Superior (2018) revela um aumento desses cursos, mas a evasão nos CST é significativa e deve ser considerada nas pesquisas. Estudos sobre o tema são recentes e escassos na educação superior privada. A evasão prejudica alunos, instituições e a sociedade; preocupa e desafia as Instituições de Ensino Superior e sua gestão. Os parcos estudos brasileiros sobre o assunto e o desafio que representa requerem a identificação de suas causas, dando aos gestores informações para a tomada de decisões, prevenção e equacionamento do problema. Visa-se contribuir com futuras políticas públicas de gestão acadêmica e propor mudanças para a gestão universitária. Serão realizadas revisão de literatura e pesquisa de campo com questionários para os alunos. Referencial teórico: Tinto & Pusser (2006), Scali (2009), Freitas (2016), Menezes (2018) e outros. Espera-se detectar as causas da evasão e permanência dos alunos nos CST, os quais atendem um público estudantil distinto.

Palavras-chave: Cursos Superiores de Tecnologia. Gestão acadêmica. Evasão e permanência

1. INTRODUÇÃO

A educação é um fator fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, para forjar cidadãos plenos, questionadores, engajados e proativos, capazes de







promover mudanças importantes na sociedade e o crescimento do seu país. Ela é também considerada um importante fator de mobilidade e aprimoramento social, principalmente a educação superior, uma vez que as instituições de ensino superior (IES) são espaços privilegiados de produção científica e formação humana. De acordo com a lei federal n. 9.394/96 (BRASIL, 2013, p. 28), atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação superior tem por finalidade:

- I estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação [...].

A busca pela formação superior ou pela graduação tem resultado em um expressivo aumento do número de matrículas nas IES no Brasil a partir da década de 1970, que segue até os dias atuais. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2010a), a graduação refere-se a cursos superiores que conferem diplomas e que são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Os diplomas conferidos referem-se aos graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia. Os candidatos aos cursos superiores precisam ter sido classificados em processo seletivo.







Ainda segundo o MEC, em documento que trata das referências curriculares nacionais para os cursos de bacharelado e licenciatura, os três graus consolidados historicamente na educação superior brasileira são:

[...] os Bacharelados que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas (BRASIL, 2010b, p. 5).

A educação superior também é vista como um dos caminhos para se alcançar a almejada inserção no competitivo mercado de trabalho, ou alcançar novas oportunidades ou promoção profissionais com a obtenção do diploma de nível superior (ROMANELLI, 1991; CANUTO, 1987).

Nos últimos anos, em função de políticas públicas voltadas para a área da Educação, tem havido uma expressiva expansão da educação superior brasileira. O Plano Nacional da Educação (PNE), decenal, aprovado pela Lei 13.005/2014 e que estará em vigor até 2024, apresenta metas e estratégias para melhorar e expandir a educação no país em todos os níveis, num esforço conjunto das esferas federal, estadual e municipal. A meta 12 do PNE visa elevar a oferta de vagas no ensino superior e aumentar a taxa de matrículas de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, assegurando-lhes educação de qualidade (BRASIL, 2014). Além disso, de acordo com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (UOL ECONOMIA, 2013), os jovens brasileiros da atualidade são e serão a maior força de trabalho da história do país, e nos próximos dez anos os jovens de 15 a 29 anos chegarão a cerca de 50 milhões de pessoas, representando 26% da população brasileira, o que remete à importância







das políticas públicas atuais direcionadas à qualificação do ensino profissional no Brasil. Nesse contexto, os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), inseridos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, ofertados por instituições públicas e privadas, vêm desempenhando um importante papel e ganhando destaque.

De acordo com o art. 39 da LDB 9.394/96, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) refere-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ela abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e; de educação profissional tecnológica de graduação e pósgraduação (BRASIL, 2013). Os CST caracterizam-se por sua relação com os processos científicos e tecnológicos, habilitando os tecnólogos para atuação em áreas profissionais específicas. Um dos aspectos que diferenciam esta habilitação do bacharelado e da licenciatura é o compromisso com a esfera tecnológica, sendo a tecnologia o foco principal dos cursos que habilitam tecnólogos.

Na literatura observa-se uma gama extensa de denominações para os cursos de habilitação de tecnólogos, sendo as mais recorrentes as que seguem: Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior, Curso de Tecnólogos, Cursos Superiores de Tecnologia, Cursos Tecnológicos, Cursos de Formação Tecnológica, Graduação de Formação Tecnológica e Educação Superior Tecnológica. Neste trabalho será adotada a denominação Cursos Superiores de Tecnologia, por ser esta forma a mais utilizada e que consta nos documentos do MEC.

Segundo Rosetti e Schimiguel (2011), a procura por CST vem crescendo a cada dia e os cursos oferecidos são abundantes e diversificados. Porém, como nos cursos de bacharelado e licenciatura, também nos cursos superiores de tecnologia tem sido constatada a evasão de alunos, a qual consiste em um fenômeno complexo e preocupante que ocorre em todos os níveis educacionais.







De acordo com Scali (2009), a evasão escolar no ensino superior envolve fatores pedagógicos, emocionais, sociais, políticos, econômicos e administrativos, sendo sua eliminação impossível. Porém, isto não significa que não seja necessário estar sempre alerta a este fenômeno, pois só assim será possível minimizá-lo. Os danos causados pela evasão são amplos, afetando alunos, instituições de ensino e a sociedade, contribuindo, inclusive, com o aumento das desigualdades sociais. O problema é grave e a redução da evasão se tornou um dos objetivos mais prementes do Plano Nacional de Educação (PNE, 2011,2020). Isso ressalta a necessidade do planejamento de ações no sentido de combater o abandono escolar e propiciar à gestão acadêmica estratégias e recursos para lidar com a questão. Segundo Tinto (1975, 2006), renomado autor e estudioso do fenômeno da evasão, a gestão das instituições também tem sua parcela de responsabilidade pela retenção dos alunos.

No que diz respeito à gestão acadêmica, a ocorrência de elevadas taxas de evasão evidencia o uso inadequado de recursos e uma administração ineficiente, o que pode afetar aspectos diversos das instituições de ensino, como sua imagem e seu papel social na formação de pessoas qualificadas, a docência e o suporte ao aluno. Todas as instituições de ensino superior, seja no Brasil ou no exterior, são afetadas pela evasão, tornando este tema alvo de preocupação para gestores, educadores e governantes, o que ressalta sua importância acadêmica, social e política.

A pesquisa aqui proposta visa estudar e compreender a evasão de alunos no ensino superior dos cursos de tecnologia em uma instituição privada de ensino, as dificuldades de detecção e análise de seus fatores determinantes e, consequentemente, os desafios envolvidos no combate à mesma pela gestão acadêmica. Através de levantamento bibliográfico e estudo da literatura pertinente, percebe-se que não são abundantes as teses e dissertações referentes ao tema da "evasão nos cursos superiores de tecnologia". A temática da evasão é bastante







referenciada em estudos relativos à educação básica e à educação superior, porém poucos são os trabalhos que abordam especificamente os CST e as instituições privadas de ensino. Entretanto, observa-se que estudos sobre os CST e a temática da evasão vem ganhando destaque entre as pesquisas nacionais.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa consistirá numa pesquisa de campo qualitativa, do tipo descritivo-exploratório, através da qual se pretende descobrir e caracterizar a questão da evasão em uma população com características próprias e particularidades (MARCONI; LAKATOS, 2002).

De acordo com Marconi e Lakatos (2002) vários são os procedimentos para a realização da coleta de dados, que podem variar de acordo com a situação e o tipo de pesquisa. Para o presente trabalho o instrumento de coleta a ser utilizado será o questionário. Ainda de acordo com as autoras, o questionário é um instrumento que consiste em uma série de perguntas ordenadas que devem ser respondidas pelos sujeitos da pesquisa sem a interferência do pesquisador. O questionário a ser utilizado no estudo será especialmente elaborado pela autora para a finalidade proposta.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, será realizada uma ampla revisão bibliográfica sobre o material produzido pelos principais autores que tratam da evasão e sua gestão nas instituições de ensino superior e questões abordadas no estudo proposto. Em seguida, terá início a pesquisa de campo, cujos sujeitos serão graduandos (ingressantes e concluintes) e alunos evadidos da instituição na qual será conduzido o estudo. Este procurará encontrar e identificar a relação entre variáveis que permitam caracterizar a questão da evasão nos cursos superiores selecionados como já exposto anteriormente para que se possa sugerir, juntamente à gestão







acadêmica, propostas de enfrentamento e intervenção para a redução das taxas de evasão dos cursos estudados. Os cursos selecionados para o desenvolvimento do presente estudo têm a duração de dois anos e estão entre os mais procurados pelos estudantes brasileiros.

Juntamente com o questionário os sujeitos da pesquisa receberão uma carta explicando a natureza desta e a importância de sua participação no processo de obtenção de respostas às perguntas propostas. Os sujeitos também receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, através do qual serão informados a respeito da investigação conduzida e poderão tomar sua decisão de forma justa sobre a sua participação ou não, além de terem garantido o sigilo de seus dados pessoais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa encontra-se em andamento. Os dados coletados serão compilados, analisados, discutidos e interpretados com base no referencial teórico selecionado para a fundamentação do estudo. Os resultados obtidos serão compartilhados com a instituição onde será desenvolvido o trabalho, com sugestão de ações que possam contribuir para o enfrentamento e redução das taxas de evasão dos alunos, visando propiciar aos gestores acadêmicos o aprimoramento de suas estratégias e funções administrativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

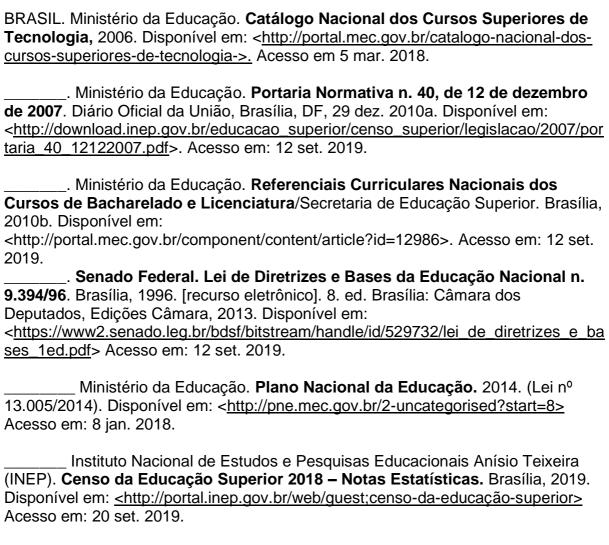
O presente trabalho de pesquisa de doutorado está em desenvolvimento com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este teve início no primeiro semestre do 2019 e seu término está previsto para 2022.







REFERÊNCIAS



- CANUTO, V. R. A. **Políticos e Educadores: a organização do ensino superior no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FREITAS, R. S. A ocorrência da evasão do ensino superior uma análise das diferentes formas de mensurar. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP. 2016.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.







MENEZES, N. **Evasão Escolar no Ensino Superior**. 2018. Disponível em: https://www.institutomillenium.org.br/artigos/evasao-escolar-no-ensino-superior/ Acesso em: 23 fev. 2018.

PACHECO, E. SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de Educação Profissional Tecnológica. 2008. Disponível em:

<: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

RODRIGUEZ, A. Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior privado brasileiro – um estudo de caso. In: **Caderno de Administração da FEA- PUCSP**, v.5, nº. 1, 2011. Disponível em:

http://revistas.pucsp.br/index.php/caadm/article/view/9009/0>. Acesso em 7 fev. 2018.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 14^{a.} ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

ROSETTI JUNIOR, H.; SCHIMIGUEL, J. Histórico e Contexto Econômico dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil. In: **Observatório de la Economia Latino-americana.** nº. 152, 2011. Disponível em:

http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/11. Acesso em: 15 jan. 2018.

SCALI, D. F. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia:** a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP. 2009.

TINTO, Vincent. **Dropout from higher education:** a theoretical synthesis of recent research. Review of education research. Winter 1975. Vol 45, no. 1, pp 89-125. Disponível em:

http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.874.5361&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

TINTO, V.; PUSSER, B. **Moving from theory to action:** building a model of institutional action for student success. National Postsecondary Education Cooperative, Department of Education. Washington, D.C., 2006.

UOL ECONOMIA. Empregos e Carreiras. **Jovens são a maior força de trabalho do país, diz estudo.** Disponível em: http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2013/07/22/jovens-sao-a-maior-forcade-trabalho-do-pais-diz-estudo.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.













POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO DOCENTE: implicações dos atos normativos atuais

YUNA LÉLIS BELEZA LOPES

Eixo Temático 3: Universidade, Gestão e Políticas Públicas

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

O cenário atual das políticas educacionais e curriculares está relacionado à projetos formativos os quais expressam tensões, disputas e interesses em jogo para sua implementação. A questão fundante deste trabalho é a reflexão acerca das decorrências da revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior — cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura — e para a formação continuada. Infere-se sobre a configuração do Parecer MEC/CNE (setembro/2019) da qual encaminha os cursos de Pedagogia ao esvaziamento da formação crítica e científica, secundarização da formação teórica, dentre outras determinações. Apesar de as reformulações dos currículos ocorrerem de modo verticalizado por meio das normativas que tendem ao alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), considera-se que há espaço para debate, resistência e disputa argumentativa, pois o desenho da organização curricular expressa uma intenção educacional. Nesse sentido, é fundamental que se denuncie de forma ampla o caráter destas políticas em curso.

Palavras-chave: Dispositivos legais. Formação profissional docente. Políticas curriculares.

1. INTRODUÇÃO

A formação do professor para a Educação Básica ocorre principalmente no curso de Pedagogia, ou seja, o curso forma para a docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e gestão educacional.

Os referentes legais do Conselho Nacional de Educação (CNE) que norteiam os cursos de Pedagogia são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCNP - Resolução CNE/CP nº 1/2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior — cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura — e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 2/2015). Dourado (2015) destaca que a Res. nº 2/2015 possui aportes e concepções







fundamentais para a melhoria das dinâmicas formativas e tentam garantir uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar.

Em 2015, de acordo com o relatório do Parecer CNE/CP nº 2, o CNE designou uma Comissão Bicameral¹ de Formação de Professores, a qual é responsável pelas normatizações da formação de profissionais do magistério da Educação Básica (visando ao estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais).

Após um processo de ampla discussão, foi disponibilizada pela Comissão Bicameral para audiência pública a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior que se consolidou principalmente entre os anos de 2012 a 2015, a fim de buscar organicidade nas políticas e programas.

A Resolução nº. 2/2015 incorporou teses e princípios da formação de professores, historicamente construídos. Em suas argumentações, o Parecer (nº 2/2015) o qual fundamenta a normativa supracitada, salienta no relatório que a formação de profissionais do magistério da Educação Básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. Esta Resolução elaborada em ampla discussão com as entidades educacionais e comunidade científica foi revogada² recentemente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE - novembro³ de 2019).

Dentre as razões que justificam a rejeição ao atual Parecer do CNE (que está em tramitação mediante projeto de nova Resolução), destacam-se: I) trata-se de um processo de desmonte e destruição da universidade pública e dos atuais cursos de

1

¹ Bicameral por envolver a Educação Básica e o Ensino Superior.

² O presente artigo foi escrito no decorrer da tramitação do Projeto de uma nova Resolução (CNE/CP nº XXX/2019 – versão 06/11/2019). Nesse sentido, trabalhou-se com a 3ª versão do Parecer CNE/MEC, datada em 18/09/2019, a qual é um texto referência para orientar a Base Nacional de Formação do Professores que tem como objetivo central fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015, levando em conta a legislação vigente que instituiu e definiu a implementação da BNCC para o conjunto de etapas e de modalidades da Educação Básica.

³ O Conselho Pleno e a Câmara de Educação Básica do CNE, em sessão extraordinária conjunta aprovaram, no dia 07 de novembro de 2019, o Parecer e a Resolução que define as Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Considera-se que tais documentos constituem um retrocesso em relação às atuais Diretrizes (Res. nº 2/2015), no que concerne ao desmonte da perspectiva de consolidar uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação de caráter crítico, emancipador.







licenciaturas no que concerne à autonomia universitária uma vez que o documento apresenta e reduz a formação inicial à competências gerais e específicas atreladas à BNCC; II) é um documento que provoca a retirada da autonomia docente; e III) devese responsabilizar o CNE e o MEC frente ao quadro atual das licenciaturas o qual evidencia que a maioria⁴ das vagas em cursos de licenciatura estão em instituições privadas de ensino. Considera-se, portanto, que os esforços do CNE/MEC deveriam estar concentrados na maneira pela qual ocorre a formação inicial dos professores nas redes privadas – e não em esforços para revogar a Resolução nº 2/2015.

A reflexão em torno dos atos normativos atuais parte do questionamento acerca da identidade do curso de Pedagogia e da atual realidade desses cursos, os quais ocorrem – em sua maioria – na modalidade à distância e a formação docente acontece, predominantemente, em instituições privadas – o que aponta para o crescimento de um mercado educacional.

Como percebe-se, grande parte dos cursos de Pedagogia se desenvolve em instituições privadas mediante a expansão desenfreada de cursos de licenciatura à distância. Os dados do INEP (2017) impõem a reflexão, mesmo que sucinta, a respeito do "empresariamento" do conhecimento (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015) no qual a Educação passa a ser concebida como um serviço, regida por um intenso processo de mercantilização e suas consequências para a formação de professores e os rumos da regulação dos cursos de Pedagogia no país.

O fortalecimento da iniciativa privada impõe a redução do caráter público da Educação e envolve a organização de conglomerados, os quais oferecem "[...] ensino superior barato, com uma qualidade sofrível, uso ampliado de EaD etc." (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 37), o que implica em aligeiramento do ensino, superficialidade no tratamento dos fundamentos da Educação, dos saberes pedagógicos, da Pedagogia enquanto campo epistemológico, dentre outros aspectos aqui já discutidos.

-

⁴ Oferta da rede privada: 72,8% dos cursos de Pedagogia presenciais e 70,7% na modalidade a distância. Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).







Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, devese atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 33).

O atual Parecer (2019) em discussão e aqui contestado, para se justificar, recorre a modelos importados de outros países⁵ (já fracassados) e apresenta um diagnóstico limitado da problemática educativa, uma vez que apresenta propostas que destroem políticas já instituídas, desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro, apresentam uma visão restrita e instrumental de docência, descaracterizam os núcleos formativos, retrocedendo nos avanços que a área alcançou com as Diretrizes (Res. nº 2/2015).

A título de exemplo, mediante um discurso falacioso, em meia página o atual Parecer (Cf. pág. 13 linhas 564 a 596) cita conclusões de uma pesquisa do Instituto Canoa⁶ para justificar a importação de modelos internacionais. Neste sentido, questiona-se acerca da não utilização, pelo documento, dos dados de pesquisas oriundas de instituições públicas brasileiras. O atual documento legal lesiona um longo processo de construção de um modelo não só formativo, mas de concepção educacional.

No blog⁷ Formação de Professores, destinado a debater questões relativas à temática acerca da formação docente, Helena Costa Lopes de Freitas⁸ - uma das representantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), vem tecendo críticas acerca do atual Parecer (da Base Nacional

⁵ O documento cita experiências no Chile, Austrália, dentre outros, mediante dados do Instituto Canoa (e não de pesquisas educacionais de instituições públicas).

⁶ Instituto este que analisou as diretrizes nacionais de regulamentação de licenciaturas em 10 países.

⁷ Aqui utilizado como fonte de informações, tendo em vista que o quadro de alteração da Resolução nº 2/2015 ocorre sem tempo hábil para discussão e debate em periódicos científicos educacionais.

⁸ Professora aposentada da Unicamp, membro titular do Conselho Fiscal da Anfope e ex-presidente da mesma Associação.







Curricular da Formação de Professores – BNC da Formação) o qual limita a formação docente às competências e habilidades que, por sua vez, deve obedecer e estar alinhada à BNCC (um currículo nacional padronizado, de caráter obrigatório para todos os sistemas de ensino, de modo a aumentar o controle ideológico sobre o que se ensina e como se ensina).

A vinculação da formação de professores tendo como horizonte exclusivamente o cumprimento da BNCC representa um declínio já anunciado pela Anfope e outras entidades, em relação às Diretrizes de 2015, haja vista que o novo projeto de resolução não deve ser concebido como única política de formação docente, pois o documento não se justifica, do ponto de vista teórico-conceitual.

De acordo com Freitas (2019), o alinhamento da formação de professores à BNCC, representa um retrocesso na concepção de formação tais como: rebaixamento da formação teórica; recusa do conceito de base comum nacional⁹; dentre outros. Nesse sentido, o objetivo central do documento do CNE (2019) é situar a atual BNCC da Educação Básica como horizonte único da formação de professores, aumentando o controle sobre os processos formativos com vistas à avaliação de cursos, professores e creditação de instituições. Portanto, caminha na contramão do movimento histórico defendido pela Anfope e outras entidades educacionais.

Sendo assim, considera-se importante que se desvele a que vieram estas proposições de revisão da Resolução nº 2/2015 haja vista que o Parecer (2019) demonstra o retorno a uma formação inicial de caráter técnico-instrumental, ao evidenciar o estreitamento do currículo de formação, transformando os futuros professores em meros gestores/práticos da BNCC, pois estes serão desprovidos de uma sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e das áreas científicas.

⁹ A concepção de base comum nacional, defendida pela Anfope desde a década de 70, constitui-se em um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores da organização dos percursos formativos em todas as licenciaturas - com uma concepção sócio histórica da formação, que devem estar presentes nos processos formativos. Alguns deles são: propiciar uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação; identificar eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria e prática; dentre outros. Portanto, esta base comum não se confunde com a base nacional comum da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e nem mesmo com a atual proposta de BNC da Formação.







O Parecer (2019) traduz a abordagem reducionista e tecnicista da formação docente, atualmente defendida pelo CNE a qual legalizará a possibilidade de que apenas 800 horas do curso sejam presenciais (para estágio e prática como componente curricular). Ou seja, 2.400hs, poderão ser ofertadas a distância.

As concepções da atual normativa que tramita no CNE se situam em um campo antagônico daquelas que vêm sendo construídas historicamente pelo movimento dos educadores em luta pela formação, e materializadas nos currículos e percursos formativos, principalmente das Universidades Públicas.

Freitas (2019) ressalta a capacidade da equipe que compõe a Comissão Bicameral de formação de Professores (Parecer 2019) em ignorar, secundarizar e desprezar o esforço de construção coletiva das Diretrizes (Res. nº 2/2015) no interior do próprio CNE (durante dois anos de debates, consultas e audiências públicas - não sem dilemas e conflitos no próprio Conselho).

Esta realidade nos coloca diante de novos desafios, na perspectiva de reafirmarmos a concepção de formação de professores, de caráter sócio-histórico e construída nos últimos 40 anos pelo movimento dos educadores e defendida historicamente pela Anfope em sua formulação de base comum nacional - um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos de todos os professores.

2. METODOLOGIA

O presente artigo é um desdobramento e recorte de um trabalho de doutorado (em andamento), intitulado preliminarmente como "Formação do professor polivalente a distância: o curso de Pedagogia em uma universidade pública virtual" o qual inserese no campo da formação de professores e currículo e tem por objetivo geral analisar o currículo de um curso de Pedagogia, oferecido na modalidade a distância por uma universidade pública do Estado de São Paulo, buscando compreender como tem sido realizada a formação do professor polivalente.







Nesse sentido, torna-se cara a discussão em torno dessa proposta de nova Resolução para a formação de professores. Para o presente artigo, optou-se pela discussão acerca das decorrências dos atos normativos atuais oriundos do CNE e do MEC. Para tal, realizou-se leituras aprofundadas da 3ª versão do Parecer (18/09/2019), bem como de materiais que se contrapõem a este documento (disponibilizados em blog de pesquisadores da área da Educação e integrantes da Anfope).

Infere-se sobre a configuração do atual Parecer a qual encaminha os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas ao esvaziamento da formação crítica e científica, à dicotomia entre teoria e prática de ensino; à dissociação entre pesquisa e ensino, ao alinhamento da formação inicial dos professores com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reducionismo da formação teórica à prática pela prática, dentre outras determinações - haja vista que propõem a transferência de saberes técnicos que sejam aplicados mecanicamente nas salas de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É nesse espaço de contradição que se torna possível a resistência acerca dos discursos velados nas normativas do CNE. De acordo com Arroyo (2013, p. 30), as políticas curriculares "têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais". As políticas curriculares e até as reorientações curriculares tendem a seguir a um servilismo ao movimento do mercado (ARROYO, 2013), o qual possui uma visão reducionista de formação. Segundo o autor, o currículo é o núcleo e o espaço central que estrutura o conhecimento, por isso é o território normatizado (e disputado).

Mediante os aparatos legais, buscou-se verificar o que os referenciais teóricos apontam em relação a discursos meramente técnicos com abordagem instrumental, apesar da falaciosa preocupação com a formação inicial docente, acerca do ensino mediante uma legislação camuflada com conceitos capitalistas (NETO; ALMEIDA, 2017) uma vez que os documentos formulam orientações gerais







relacionadas às diretrizes curriculares que representam posições consensuais dos meios legais.

Nesse sentido, o meio legal parece transgredir a autonomia das universidades públicas, as quais têm que subsumir às adequações propostas pela normativa para a organização do currículo de seus cursos de Licenciatura à luz desses documentos oficiais que têm legitimado e valorizado a divisão técnica do trabalho pedagógico, implicando em sua precarização.

Com o propósito de ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional bem como a natureza política do currículo, concebe-se o trabalho docente impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos (PIMENTA; LIMA, 2012).

A profissão professor adquire um caráter dinâmico justamente por ser concebida enquanto prática social, na qual a construção dessa identidade docente está pautada pela experiência, pelo conhecimento oriundo da formação profissional e pelos saberes pedagógicos necessários desse profissional perante sua atuação carregada de intencionalidade. Sendo assim, inquietamo-nos com os caminhos que os documentos legais têm utilizado para nortear as políticas curriculares de formação de professores, dado sua tendência de se alinharem com as exigências dos organismos multilaterais, as quais pautam-se em uma lógica mercadológica. (LOPES, 2019, p. 61)

Percebe-se que a racionalidade instrumental sustenta o discurso da política educacional da atualidade e, nesse aspecto, se faz necessária a denúncia do desmonte promovido pelo CNE/MEC no que concerne à formação de professores e das Licenciaturas.

4. CONSIDERAÇÕES

Diante deste quadro, ao considerar-se a perspectiva de uma concepção ampliada de Educação enquanto prática construída sócio-historicamente, torna-se incompatível que se desconsidere o campo epistemológico da Pedagogia. Explorar o







Parecer (2019) em conjunto com as críticas realizadas pela Anfope e pela voz da Associação, Prof.ª Dr.ª Helena de Freitas permitiu-se compreender as políticas materializadas na construção desses documentos.

É com o olhar crítico que se indigna e reage diante desta forma autoritária do CNE de se instituir uma nova Resolução que, apesar de ocorrer de modo verticalizado (com a ausência de debates em torno da elaboração das políticas), considera-se que há espaço para discussões e disputa de narrativa e conceitual.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 375 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer – Texto Referência.** Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12 4721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192/>. Acesso em: 10.10.2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares
Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos
de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a
formação continuada. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ >. Acesso em: 10.10.2019.
Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.
Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais
para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação
Básica. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-
pdf/file>. Acesso em: 10.10.2019.
Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.
Resolução CNE/CP n. 1 de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso
de Pedagogia. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/. Acesso em: 10.10.2019.







DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. doi:10.1590/ES0101-73302015151909.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores – blog da Helena.** 2019. Disponível em: https://formacaoprofessor.com/>. Acesso em: 08.11.2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEITA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-

LOPES, Y. L. B. Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. 2019. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação – PPGEdu) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP).

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. Disponível em:

NETO, W. S.; ALMEIDA, M. L. P. **Políticas de educação superior e formação de professores**: (de)lineamentos de uma construção coletiva para o curso de Pedagogia. Campinas: Mercado de Letras, 2017. 222 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2011. 296 p.









DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO SUL DO BRASIL: análise das contribuições das ações formativas

ALINE SOUZA DA LUZ

Eixo Temático: 4 - Universidade e espaços formativos

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

Este artigo é oriundo de um processo investigativo em torno das ações formativas, realizadas no primeiro semestre de 2019, que buscaram fomentar o desenvolvimento profissional dos docentes de uma universidade pública do sul do Brasil. Buscou-se analisar as ações com vistas a identificar seu nível de consolidação, bem como a percepção dos docentes sobre elas. Os dados foram obtidos através das avaliações preenchidas pelos docentes participantes das ações no período 2019/01, tendo como princípios metodológicos a análise quantitativa e qualitativa das respostas. O referencial teórico que embasa a análise está pautado nos estudos da pedagogia universitária, no que diz respeito à docência universitária. Na análise preliminar, observou-se que 80% dos participantes afirmaram que as atividades desenvolvidas contribuíram para sua atuação docente. Com isso, entendemos que os objetivos das atividades propostas foram atingidos e que o desenvolvimento profissional através da qualificação didático-pedagógica dos docentes foi alcançado.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária. Desenvolvimento Profissional Docente. Ações Formativas.

1. INTRODUÇÃO

A consulta à literatura da área (Pimenta; Almeida; 2011; Cordeiro; Melo, 2008; Masetto,1998; Cunha, 2010) nos evidencia que os estudos e pesquisas sobre a formação continuada do docente universitário têm aumentado, o que nos permite inferir que essa temática tem se consolidado como campo de pesquisa e de conhecimento, principalmente através dos estudos sobre a Pedagogia Universitária.

Para Torres e Almeida (2018), a Pedagogia Universitária constitui-se de diferentes dimensões, tais como: Estado, Instituição, Sala de Aula e Formação de professores da Educação Superior. Já para Rossi; Leal e Knoll (2018) a Pedagogia Universitária constitui-se de três (3) categorias, sendo elas: Organização e avaliação institucional, Formação Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente.







Observa-se, em ambas as categorizações, o espaço da formação do docente universitário.

Mas porque falar em formação do docente universitário? Pois este é um profissional com saberes específicos da sua profissão e ingressou na docência por concurso. Ainda que esses profissionais tornem-se docentes a partir do concurso, na grande maioria das vezes não possuem os saberes constitutivos da atuação docente. Somam-se a esse aspecto, os novos desafios trazidos pelas mudanças sociais; a mudança no perfil dos estudantes do ensino superior e a constante atualização sobre os processos de ensino-aprendizagem que trazem implicações ao espaço universitário.

Por tudo isso, as instituições de Educação Superior têm percebido a necessidade de investir em processos de profissionalização para docência universitária, buscando, assim, profissionalizar o professor, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional como docente (Pimenta; Almeida; 2011; Cordeiro; Melo, 2008; Masetto, 1998; Cunha, 2010)

Neste artigo, buscamos apresentar e analisar as ações formativas realizadas institucionalmente, no primeiro semestre de 2019, em uma universidade pública do sul do Brasil, que visavam fomentar o desenvolvimento profissional dos professores dessa instituição. Trata-se de uma pesquisa em andamento, pois foram analisadas somente as ações formativas realizadas no primeiro semestre de 2019.

Buscou-se analisar as ações com vistas a identificar seu nível de consolidação, bem como a percepção dos docentes sobre elas. Para a análise das ações formativas, os dados foram obtidos através das avaliações preenchidas pelos docentes participantes das atividades e analisados quantitativa e qualitativamente à luz da análise de conteúdo.

O texto está estruturado de forma a apresentar inicialmente a contextualização da universidade e o espaço do desenvolvimento profissional na universidade. Em seguida, apresentam-se as ações desenvolvidas, bem como a análise dessas. Por fim, fazem-se as considerações finais, apresentando algumas reflexões a partir das ações desenvolvidas.







2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA

A UNIPAMPA está majoritariamente implantada na chamada "metade sul" do Estado do Rio Grande do Sul (RS), numa região de fronteira com o Uruguai e a Argentina. Foram designados dez municípios da Fronteira Oeste e região da Campanha do Rio Grande do Sul para a implantação dos campi: Bagé, com campus e com a Reitoria; Dom Pedrito; Santana do Livramento; Uruguaiana; Itaqui; São Borja; São Gabriel; Alegrete; Caçapava do Sul e Jaguarão podendo serem visualizados no mapa a seguir. Por ter essa posição geográfica, a UNIPAMPA organiza-se de forma multicampi.

Figura 1: Mapa do Rio Grande do Sul. Em destaque municípios onde estão os campi da UNIPAMPA.



Fonte: Projeto Institucional, 2009.

Foi implantada nessa região como resultado da reivindicação da comunidade para ampliar a oferta de ensino superior gratuito, indo nesse sentido ao encontro da implementação da política de expansão e renovação das Instituições Federais de







Educação Superior que o governo federal implementou fortemente entre 2003 - 2014, principalmente pela política do REUNI¹.

Atualmente², a UNIPAMPA tem 12.935 estudantes matriculados em 72 cursos de graduação e 1.546 estudantes de pós-graduação matriculados em 31 especializações, 20 mestrados e 5 doutorados. Todos os cursos de graduação e pós-graduação são totalmente gratuitos à comunidade. Para além da comunidade discente, quem faz a UNIPAMPA são 943 docentes e 906 técnicos-administrativos.

2.1 O ESPAÇO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UNIPAMPA

Desde o início de sua implantação, a UNIPAMPA demonstrou preocupação com a oferta de uma formação acadêmica de excelência. A atenção com a questão pedagógica fez com que a reitoria, no ano de 2010, criasse a Coordenadoria de Apoio Pedagógico – CAP. A Coordenadoria de Apoio Pedagógico visava assessorar o Vice-Reitor e a Pró-Reitoria de Graduação nas questões da Pedagogia Universitária e nos aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem da universidade, através do desenvolvimento de ações de formação continuada aos professores. Até 2013, o setor chamou-se Coordenadoria de Apoio Pedagógico – CAP e esteve vinculado ao Gabinete do Vice-Reitor.

Em 2013, a Coordenadoria de Apoio Pedagógico – CAP passou a se chamar Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico – COORDEP, vinculada à Próreitoria de Graduação – PROGRAD.

Desde 2016, a Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico – COORDEP passou a se chamar Divisão de Formação e Qualificação, vinculada a Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD.

-

¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007

² Dados referentes a 2019/01.







Em todos esses anos de existência do setor, o foco nas questões da Pedagogia Universitária e nos aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem da universidade através do desenvolvimento de ações de formação continuada aos professores permanece.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Divisão de Formação e Qualificação, no primeiro semestre de 2019, realizou nove (9) atividades e apoiou outras quatro (4) ações. Todas as ações buscaram promover a formação do professor universitário, incidindo principalmente sobre a sua formação didático-pedagógica, essa entendida como componente essencial ao seu desenvolvimento profissional docente.

Entendemos que contribuir para o desenvolvimento profissional, através da qualificação didático-pedagógica dos docentes, reflete diretamente na qualidade das aulas e, consequentemente, dos cursos, o que colabora também com minimização da evasão e da retenção na Universidade.

No início do segundo semestre de 2019, foi encaminhando um formulário (elaborado através do formulário do Google) por e-mail aos docentes para avaliar as ações das quais participaram. Não foi solicitada identificação do respondente, portanto, a resposta do instrumento era anônimo. O formulário era composto por questões abertas (onde os respondentes eram convidados a se manifestar) e questões fechadas em que os participantes deveriam assinalar numa escala de respostas.

Do quantitativo de servidores que foi enviado o instrumento, 22% atendeu a solicitação, respondendo a avaliação. Com relação aos respondentes, tivemos participação de todas as unidades e também da reitoria, sendo a grande maioria do campus Bagé.

A divulgação das ações ocorreu sempre por e-mail, com algumas divulgações também via site PROGRAD e poucas vezes no site institucional. Com relação ao







aspecto de divulgação, 84% dos respondentes ficaram totalmente satisfeitos ou satisfeitos.

A grande maioria das ações consistiu em palestras presenciais que foram transmitidas simultaneamente para todas as unidades da universidade através do sistema MCONF. Dos respondentes, 79% ficaram totalmente satisfeitos ou satisfeitos com a organização das atividades.

Foram pautas das ações formativas: Temas relacionados a prática pedagógica: avaliação no ensino superior; inserção da extensão nas atividades de graduação; concepções epistemológicas; metodologias de ensino, construção do conhecimento e como se aprende (neurociências); Temas relacionados ao contexto da prática pedagógica universitária: sobre inclusão com o curso de audiodescrição; sobre ações afirmativas com o tema sobre racismo; sobre as características psicosociais da geração dos jovens e da atual geração e Sistemas Institucionais.

Com relação aos temas, 88% dos respondentes ficaram totalmente satisfeitos ou satisfeitos. Dentre as manifestações, sobre os temas, os participantes afirmaram:

"Os temas assistidos foram relevantes para compreendermos melhor o processo de aprendizagem dos alunos".

"Assuntos variados, importantes para compreensão do processo de aprendizagem dos alunos"

"Diversidade de temas e um mesmo propósito: a formação pedagógica"

"Temáticas relevantes e atuais"

"Os temas abordados foram relevantes"

Quanto à contribuição das atividades formativas para a atuação docente, 54% ficaram satisfeitos e 26% ficaram totalmente satisfeitos. Ou seja, 80% dos participantes se sentiram contemplados com o curso. Com isso, entendemos que os objetivos das atividades propostas foram atingidos e que o desenvolvimento profissional através da qualificação didático-pedagógica dos docentes foi alcançado. Tal afirmação é respaldada também nas manifestações dos participantes das atividades no formulário de avaliação:







"Ajudará bastante na prática de trabalho."

"Considerei as formações que participei muito valiosas"

Embora tenhamos observado uma boa aceitação das ações e também tenhamos percebido, através das avaliações e manifestações, que as atividades tiveram repercussão na atuação docente, são os elementos de solicitação de continuidade das ações que, de alguma forma, nos indicam a consolidação dessas atividades junto ao corpo docente. Tal afirmação decorre das manifestações feitas do formulário de avaliação preenchido pelos docentes participantes. É importante ressaltar que as manifestações vieram nas questões abertas em que não havia obrigatoriedade de resposta. Ou seja, as manifestações foram voluntárias.

Confirmam a consolidação das ações ofertadas na instituição quando os professores participantes manifestaram-se solicitando a continuidade das ações:

"Gostaria da continuidade do processo de formação"

"Devem continuar com certeza [com relação as ações formativas]"

"Necessidade de continuidade nas formações"

"Precisam continuar neste padrão: boa divulgação, bons temas, bons palestrantes, boa organização".

"Mais atividades de formação devem ser desenvolvidas".

Esses depoimentos apontaram para a necessidade da continuidade e ampliação das ações formativas. Diante de tal percepção dos professores, entendemos que há uma consolidação dessas atividades nesse grupo e que as ações propostas vêm obtendo êxito na sua realização.







É possível também afirmar, diante dessas constatações, que as ações desenvolvidas rompem com o paradigma que tem prevalecido nas instituições de Educação Superior com relação a Pedagogia universitária: o desprestígio do conhecimento pedagógico, das ações formativas sobre formação pedagógica e da necessidade de formação para docência.

Entendemos também que, ao solicitar a continuidade das ações, os professores, a partir das atividades ofertadas, rompem a concepção predominante de docência no Ensino Superior, a qual predomina a lógica na qual para ser professor universitário basta saber fazer bem o seu ofício e saber bem a sua área de conhecimento.

A percepção de consolidação das atividades formativas junto ao corpo docente da instituição também é observável nas manifestações de elogio da promoção das ações formativas,

"Parabenizo a equipe por proporcionar formação para diversas áreas"

"Percebe-se o esforço da universidade em propor atividades de formação, o que é muito bom"

"Parabenizo a iniciativa de se tentar propor algo [com relação as ações ofertadas]"

"[Percebe-se] a Universidade preocupada com a formação docente"

"Parabenizo o esforço e dedicação por parte da equipe da PROGRAD na organização e execução das ações planejadas"

Essas posições, que enfatizam a satisfação dos professores com o desenvolvimento de ações formativas, ratificam o que a literatura da área aponta sobre a importância da institucionalização das ações de formação e a criação do espaço de formação docente.

Entretanto, para que esse *espaço* se transforme num *lugar*, na perspectiva de Cunha (2010, p. 55), é necessária uma atribuição de sentido pelos sujeitos que a vivenciam. Entendemos que há essa atribuição de sentido pelos docentes participantes das ações formativas através das manifestações de reconhecimento e







de valorização. Essas manifestações validam essas ações como o *lugar* da formação docente na UNIPAMPA.

Dos relatos apresentados ao longo desse trabalho, entendemos que o espaço da formação docente na UNIPAMPA está consolidado como um lugar de formação. Ainda, ao institucionalizar as ações, contribui-se para criar uma nova cultura pedagógica no interior da universidade (Cordeiro e Melo, 2008; Cunha, 2010).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das sinalizações dos professores no instrumento de avaliação das ações realizadas, consideramos que essas ações formativas, realizadas no semestre 2019/01, como formação pedagógica aos docentes da Universidade Federal do Pampa constitui-se um lugar de formação, a partir da perspectiva de Cunha (2010), a medida que 80% dos professores apontam que percebem contribuições dessas atividades na sua atuação docente.

Por fim, acreditamos que investir em processos de profissionalização para docência universitária, buscando, assim, profissionalizar o professor, contribui para o seu desenvolvimento profissional como docente.

Também entendemos que essas atividades desenvolvidas estão possibilitando a criação de uma cultura pedagógica na universidade, à medida que os professores não só apontam a necessidade de continuidade das ações, como também parabenizam a realização das mesmas.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira (Orgs.). **Formação Pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Trajetória e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.







MASETTO, Marcos. (Org.) **Docência na universidade**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. – Coleção Práxis

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

ROSSI, Caren; LEAL, Alzira Elaine Melo; KNOLL, Katiane Rossi Haselein. A construção da pedagogia universitária da UNIPAMPA nos primeiros anos de criação - visão institucional. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 967-978, jul./set., 2018. E-ISSN:1982- 5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.10092 Acesso em: 11 nov. 2019

SOARES, Sandra Regina Soares; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador, EDUFBA, 2010.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel de. A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONSTRUINDO UMA REFLEXÃO SOBRE O SEU CAMPO DE CONHECIMENTO. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária.** Anais...Rio Claro(SP) UNESP, 2018. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/CBPU/80696-A-PEDAGOGIA-UNIVERSITARIA-CONSTRUINDO-UMA-REFLEXAO-SOBRE-O-SEU-CAMPO-DE-CONHECIMENTO. Acesso em: 11 nov. 2019









AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO CONTÁBIL: Uma revisão sistemática

ELISABETH DE OLIVEIRA VENDRAMIN

Eixo Temático: Eixo 4 - Universidade e espaços formativos

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de levantar o estado da arte no que tange ao assunto avaliação de aprendizagem na educação contábil. O ensino superior em Ciências Contábeis tem passado por significativas mudanças tendo em vista alterações no mercado de trabalho, fato que vem exigindo habilidades diversificadas dos egressos. Tais habilidades tendem a ser inseridas no ensino superior por meio de métodos não tradicionais de ensino, então perguntase: o professor de Ciências Contábeis está apto a avaliar a aprendizagem do estudante mediante este cenário? Em busca de entender tal universo, cabe entender o que os estudos têm levantados sobre este cenário, na busca de pensa os estudos futuros. Os achados revelam que os estudos neste tema têm aumentado de forma exponencial, e concentram-se em periodicidade da avaliação, feedback, interpretação, autoavaliação e desempenho.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ciências Contábeis. Avaliação de Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Contabilidade tem passado por transformações profundas e importantes nas últimas décadas. Dentre tais transformações podemos destacar a adoção dos padrões internacionais de Contabilidade por meio da lei 11.638/2007 que alterou não só a maneira de se fazer Contabilidade, mas também a maneira de pensar e ensinar conceitos contábeis, assim como as expectativas do mercado de trabalho (JACKLING; HOWIESON; NATOLI, 2012; MARIN; LIMA; CASA NOVA, 2014). Especificamente no cenário brasileiro observa-se uma larga expansão dos cursos de graduação e pós-graduação na área contábil.

Segundo dados do Inep (2018) observa-se uma grande expansão dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, uma vez que em 1996 já existiam 384 cursos – um aumento de quase 100%. Já em 2002 existiam 641 cursos de graduação na área, mostrando um novo movimento de expansão, e em 2017 existiam 1.489 cursos espalhados pelo Brasil. Já no contexto da pós-graduação o primeiro curso de mestrado foi iniciado em









1970 e o de doutorado em 1978 (PELEIAS et al., 2007), sendo que até o de 2007 existia apenas um curso de doutorado na época. A partir de 2007 observou-se também a expansão dos cursos de doutorado na área e atualmente existem 36 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

A expansão dos cursos de graduação e o baixo número de programas de pósgraduação em Contabilidade levanta a preocupação em relação à formação dos docentes da área, visto que segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a preparação para atuar como docente no ensino superior deve ocorrer, preferencialmente, em cursos *stricto sensu* (LIMA, 2018). Tal preocupação tem sido adereçada por diversos trabalhos na literatura nacional e internacional, contudo, o cenário parece não mudar e as falhas na preparação didático pedagógica dos docentes em Contabilidade se mantém (NOSSA, 1999; NGANGA ET AL., 2015; SWAIN; STOUT, 2015; LAFFIN; GOMES, 2016).

As consequências da falta de formação e preparação específica para atuar na docência são diversas, visto que o sucesso do ensino, principal atividade do professor, exige domínio e articulação de vários elementos que fazem parte do seu trabalho (SLOMSKI et al., 2013). Apesar de o ensino ser a principal atividade do ensino é preciso lembrar que apenas ensinar não é suficiente, é preciso que tal processo seja eficaz e resulte no processo de aprendizagem do educando, uma vez que "não há docência sem discência" (FREIRE, 2000, p. 25).

Para verificar se a aprendizagem realmente ocorreu o docente pode valer-se de diferentes e diversos métodos e concepções de avaliação da aprendizagem. O conceito de avaliação vem do latim "avaliar" que significa "dar valor a", assim, avaliar é atribuir um valor ou qualidade a algo (LUCKESI, 2011; LIMA; VENDRAMIN; TONIN, 2019). Apesar de sua importância as atividades relacionadas à avaliação da aprendizagem costumam se tornar situações desagradáveis para os docentes, além de colocar em xeque suas crenças e posicionamentos pedagógicos (COLL; MARTIN, 2006; GIL, 2012; LIMA; VENDRAMIN; TONIN, 2019).







Especificamente na Contabilidade trabalhos nacionais e internacionais relatam a importância de desenvolver as competências docentes relativas à avaliação da aprendizagem e o sentimento de insegurança e insatisfação com tais competências (WYGAL; STOUT, 2015; FARIAS; ARAUJO, 2016; LIMA; VENDRAMIN; BERTOLIN, 2018; LIMA; VENDRAMIN; TONIN, 2019). A importância de desenvolver tal competência é inclusive reconhecida por órgãos internacionais como *Accounting Education Commission Change (AECC)* que recomenda que a formação dos docentes da área seja baseada em cinco competências, sendo uma delas "métodos de ensino diferenciados e dispositivos de avaliação".

Observa-se dessa maneira a importância atribuída à avaliação da aprendizagem, contudo, Borsatto Junior, Borçato e Silva (2016) afirmam existirem poucos trabalhos acerca dessa temática na literatura contábil. Diante de tal lacuna o presente artigo visa discutir o estado da arte acerca da avaliação da aprendizagem na literatura contábil por meio de uma revisão sistemática.

Tal estudo justifica-se por meio da importância de tal atribuição docente em sua prática e na constituição de sua identidade profissional, da importância da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Especificamente na Contabilidade tal estudo justifica-se no fato de os docentes da área relatarem um sentimento de insegurança relacionada à avaliação da aprendizagem e no fato de que tais docentes reproduzem práticas que podem acabar se tornando autoritárias e não relacionadas à aprendizagem.

O presente trabalho contribui para a literatura ao apresentar o estado da arte e a partir disso discutir características da pesquisa acerca da avaliação da aprendizagem em Contabilidade, além de apresentar possibilidades para pesquisas futuras e poder servir como ponto de partida para novos pesquisadores e pesquisadoras interessados/interessadas na temática. Por fim, contribui ao apresentar reflexões acerca de uma temática tão importante e pouco pesquisada na área contábil.

2. METODOLOGIA







Para atingir o objetivo proposto foi selecionada como ferramenta de desenvolvimento a revisão sistemática de dados, que é um método científico para busca e análise de artigos de uma determinada área da ciência (CONFORTO, 2011) e tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários (CORDEIRO, 2007). Para conduzir tal revisão sistemática foram utilizadas as palavras-chave "avaliação"; "aprendizagem"; "ciências"; "contábeis". A pesquisa foi realizada na base de dados das plataformas de periódicos Nacional Ibict Oasisbr, sciELO, e CAPES, determinando o período de relevância entre os anos de 2009 e 2019 para que fosse inseridos artigos que refletissem o estado da arte da área (PAGLIARUSSI, 2018).

Após as pesquisas, com os artigos encontrados, buscou-se reunir estudos semelhantes e que iam de acordo com a proposta da pesquisa, excluindo aqueles que não apresentavam relevância ou relação com o tema. Para esta revisão sistemática ficou definida o seguinte desenvolvimento de ações: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão.

Na etapa de identificação foram reunidos todos os artigos encontrados nas buscas nas plataformas de periódicos. Na triagem, foram excluídos aqueles artigos que se encontravam duplicados, já na elegibilidade foram definidos os artigos que efetivamente apresentavam relevância com o tema discutido, e por fim, a inclusão, em que foram estabelecidos quais artigos iriam compor a revisão sistemática. O processo detalhado, incluindo números de artigos excluídos em cada etapa, é apresentado na Figura 1.



3 artigos por fugirem do escopo inicialmente proposto. Gerando assim, uma amostra final composta de 14 artigos, os quais atendiam completamente os parâmetros estabelecidos na pesquisa.







3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 1 apresentado logo abaixo é possível visualizar os trabalhos científicos selecionados nesta revisão sistemática. Observa-se a predominância de trabalhos desenvolvidos no âmbito da graduação e pós-graduação *stricto sensu* e poucos trabalhos em periódicos e eventos científicos. Observou-se ainda que ao utilizar o período de 2009 a 2019 como o intervalo de pesquisa, que nos anos de 2009, 2010, 2013 não foram apresentados trabalhos nas bases pesquisadas. Observa-se ainda que todos os trabalhos apresentam autoria diferenciada, podendo indicar que nenhum dos pesquisadores adota a avaliação da aprendizagem como sua linha de pesquisa principal, sendo que tal resultado é semelhante aos de Vendramin e Araujo (2016) que analisou a trajetória de pesquisadores de ensino contábil.

Tabela 1 - Trabalhos selecionados

	labela 1 – Trabalnos selecionados						
Ano	Fonte	Autores	Título	Tipo de Trabalho			
2011	Repositório Institucional - Universidade do Extremo	Natieli Warmling Torres	Avaliação do ensino e aprendizagem: um estudo com discentes do Curso de Ciências Contábeis da UNESC	Trabalho de Conclusão de Curso			
	Revista Ambiente Contábil	Aneide Oliveira Araujo; Valdério Freire de Moraes Júnior	Avaliação da aprendizagem: uma experiência do uso do portfólio em uma disciplina do curso de ciências contábeis	Artigo de Periódico Científico			
2012	Repositório Institucional - Universidade do Extremo Sul Catarinense	Fernanda Bortolotto Alano	Análise do nível de aprendizagem dos alunos do Curso de Ciências Contábeis da UNESC em uma avaliação que contempla os principais conteúdos específicos da área contábil	Trabalho de Conclusão de Curso			
2014	Revista de Administração, Contabilidade e Economia	Marcia Zanievicz Silva; Rita R. Rausch; Viviane Theiss	Avaliação da aprendizagem na educação superior: relato de uma experiência	Artigo de Periódico Científico			
2015	Revista da Contabilidade da UFBA	Felipe Andre Jacomossi; Salete Turra; Vania Tanira Biavatt	Análise da preferência do estilo de aprendizagem dos alunos de graduação em ciências contábeis	Artigo de Periódico Científico			
2016	Revista Gestão Universitária na América Latina	Eliane da Silva Bezerra; Raimundo Nonato Lima Filho; Thiago Bruno de Jesus Silva	Estilo de aprendizagem dos alunos do curso de Ciências Contábeis	Artigo de Periódico Científico			
	Repositório Institucional - Universidade	Lara Fabiana Morais Borges	Estilos e estratégias de aprendizagem: um estudo com	Dissertação de Mestrado			







	Federal de Uberlândia		discentes do curso de Ciências Contábeis	
	Anais do seminário científico do UNIFACIG	Silvana Cristina dos Santos; Cícero José Oliveira Guerra.	Avaliação de aprendizagem no ensino superior: um estudo com enfoque na avaliação formativa	Artigo de Evento Científico
	Repositório Institucional - Universidade Federal de Goiás	Kerlley Lopes da Silva	Avaliação do docente na percepção do discente: uma análise do desempenho do período de 2010 a 2015 no curso de Ciências Contábeis	Trabalho de Conclusão de Curso
2017	Revista de Educação, Ciência e Cultura	Cleston Alexandre dos Santos; Edilson Bacinello; Nelson Hein	Fatores discriminantes dos estilos de aprendizagem dos acadêmicos de ciências contábeis	Artigo de Periódico Científico
	Repositório Institucional - Universidade Federal de Campina Grande	Jadelson Rodrigues Chagas	Processos de aprendizagem no contexto organizacional da Universidade Federal de Campina Grande	Dissertação de Mestrado
2018	EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana	Nielce Meneguelo Lobo da Costa; Vera Mônica Ribeiro	Um estudo das percepções de professores sobre avaliação de aprendizagem	Artigo de Periódico Científico
	Repositório Institucional - Universidade Federal de Juiz de Fora	Amanda Aparecida de Oliveira	Estilos de aprendizagem dos discentes a partir do modelo de avaliação de David Kolb	Trabalho de Conclusão de Curso
	Repositório Institucional - Universidade Federal da Paraíba	Flávia Arruda de Lima Rocha	Desempenho acadêmico dos alunos do curso de ciências contábeis da Universidade Federal da Paraíba	Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Ao analisarmos os procedimentos metodológicos, observa-se a existência de pesquisas qualitativas e quantitativas, sendo que dos 14 artigos utilizados podemos considerar que 9 (64%) apresentam a abordagem quantitativo-qualitativa, deixando 3 (21%) com a abordagem qualitativa e apenas 2 (14%) estritamente quantitativo. Tal resultado apresenta-se como uma surpresa, visto que a pesquisa *mainstream* em Contabilidade é pautada majoritariamente em métodos quantitativos (MARTINS, 2005). Esse resultado pode ajudar a explicar a baixa existência das respectivas pesquisas em periódicos e eventos científicos, como já mostrado por Borsatto Junior, Borçato e Silva (2016).







Dentre os diversos temas abordados pelos artigos desta revisão sistemática, alguns se repetem por diversas publicações, transparecendo os pontos fundamentais inerentes à avaliação de aprendizagem na educação contábil. No total 7 artigos tratam de periodicidade, 4 sobre feedback, 4 sobre interpretação, 3 autoavaliação e 2 versam sobre desempenho.

Para Turra, Jacomossi e Biavatti (2015) os alunos captam informações por meio da experiência concreta, expressam seus sentimentos enquanto aprendem e interagem com o professor, bem como, com seus colegas. Santos, Bacinello e Hein (2017) também pensam desta forma pois defendem que haja um estilo de aprendizagem em que as pessoas percebam que a teoria tenha não só um sentido lógico, mas também um valor prático.

Ao se compreender as estratégias de aprendizagem será possível propiciar um melhor aprendizado, o ensino de como se planejar, se organizar e conduzir os estudos. Estes são pilares fundamentais para delinear o processo ensino aprendizagem, que deveria ser incorporado nos anos iniciais do ensino (BORGES, 2016). Silva, Theiss e Rausch (2014) acreditam que a avaliação é muito mais do que se prestar a classificar os alunos, ela pode ser diagnóstica e formativa. No entanto, para que isso ocorra, é necessário planejamento e dedicação tanto de professores quanto de alunos, pois os papéis de atores principais e coadjuvantes, do processo de ensino e aprendizagem, são constantemente alternados.

De acordo com Torres (2011) é por meio da avaliação é possível acompanhar se os objetivos das disciplinas estão sendo cumpridos, assim como o desempenho dos discentes, verificando se estão compreendendo os conteúdos ministrados, além de poder avaliar a capacidade de clareza do professor. Silva (2016) vê os resultados obtidos com uma avaliação de aprendizagem, como uma etapa do processo de melhoria, em que são usadas as informações necessárias para o desenvolvimento auxiliando o docente no melhoramento da qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS







O desenvolvimento deste artigo partiu da necessidade de identificar na vasta gama de artigos desenvolvidos no âmbito das Ciências Contábeis, como estão posicionadas as publicações que tratam de avaliação da aprendizagem. Para isso, foi selecionado o método de revisão sistemática no intuito de analisar os dados distribuídos pelas pesquisas durante os anos de 2009 a 2019.

Após coletar os dados necessários, percebe-se durante os anos um crescimento exponencial no interesse nas avaliações de aprendizagem, pois através delas se obtém informações extremamente importantes para o aperfeiçoamento das disciplinas de ciências contábeis. A partir da leitura das publicações, conclui-se que alguns pontos em comum entre os artigos, expressam o panorama geral estudado, como por exemplo, a periodicidade da aplicação das avaliações, um fator essencial para que haja um constante acompanhamento do desenvolvimento das atividades, buscando sempre melhorias na sua aplicabilidade.

Nos trabalhos científicos fica clara a necessidade da interpretação dos dados colhidos para que seja feita uma análise concisa e efetivamente funcional dos índices de desempenho da educação contábil de uma forma geral, e para que também, posso gerar feedbacks para corrigir falhas nos processos de aprendizado.

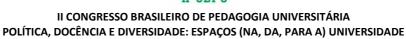
Outro ponto bastante citado em diversos artigos foi a autoavaliação, tanto dos professores quanto dos alunos, pois para que se consiga informações relevantes com uma avaliação de aprendizagem é necessário que o indivíduo se conheça em primeiro lugar, seus pontos fortes e fracos. De certa forma, tudo isso impacta na avaliação de aprendizagem e nos resultados obtidos.

Por fim, pode-se dizer que há uma boa quantidade de artigos que envolvem o assunto em discussão, porém a regionalização e especificidade das avaliações aplicadas podem dificultar a compreensão do panorama geral da educação contábil. Sendo assim, fica como sugestão de melhoria, o desenvolvimento de avaliações de aprendizagem que atendam não só a localidade analisada, mas que também contribuam para o fomento da educação contábil pelo país.

REFERÊNCIAS









BORSATTO JUNIOR, J. L.; BORÇATO, E. C. & SILVA, S. C. Avaliação da aprendizagem em ciências contábeis: um estudo bibliométrico. Anais do Congresso Anpcont. In: **Anais do X Congresso Anpcont**. Ribeirão Preto, SP, Brasil, 10. 2016.

COLL, C.; MARTÍN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, César et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. L. (2011); Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: 8º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto - CBGDP 2011, Porto Alegre, RS, Brasil. Instituto de Gestão de Desenvolvimento do Produto – IGDP. **Anais...** Porto Alegre: IGDP.

FARIAS, R.; ARAUJO, A. M. P. Percepção dos professores de contabilidade quanto aos espaços formativos para o ofício da docência no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 10, n. 28, p. 58-70, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIL, A. C. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019.

JACKLING, B.; HOWIESON, B.; NATOLI, R. Some implications of IFRS adoption for accounting education. **Australian Accounting Review**, v. 22, n. 63, p. 331-340, 2012.

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. S. Formação pedagógica do professor de Contabilidade: o Tema em Debate. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 77, p. 1-31, 2016.

LIMA, J. P. R. **Ser professor**: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis. 2018. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. doi:10.11606/D.96.2018.tde-23042018-103503

LIMA, J. P. R, VENDRAMIN, E. O. & BERTOLIN, R. V. Tenho competências para avaliar? Percepções de docentes de ciências contábeis. In: Anais do I Congresso







Brasileiro de Pedagogia Universitária, Rio Claro, SP, Brasil, 1. 2018

- LIMA, J. P. R., VENDRAMIN, E. O.; TONIN, J. M. F. "Diga-me como avalias e te direi quem és": as crenças pedagógicas e sentidos construídos para a avaliação da aprendizagem. **Qualitative Research on Critical Accounting Conference**. 2019 LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARIN, T. I. S.; LIMA, S. J.; CASA NOVA, S. P. C. Formação do contador o que o mercado quer, é o que ele tem? Um estudo sobre o perfil profissional dos alunos de ciências contábeis da FEA-USP. **Revista Contabilidade Vista & Revista**. v. 25, n. 2, p. 59-83, 2014.
- MARTINS, E. Normativismo e/ou positivismo em contabilidade: qual o futuro?. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 16, n. 39, p. 3-3, 2005.
- NGANGA, C. S. N.. et al. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, v. 14, n. 1, p. 83-99, 2015.
- PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no brasil: uma análise histórica. Revista Contabilidade & Finanças, v. 30, p. 19-31, 2007.
- SILVA, M. Z.; THEISS, V.; RAUSCH, R. R. Avaliação da aprendizagem na educação superior: Relato de uma experiência. **Race: revista de administração, contabilidade e economia**, v. 12, n. 3, p. 363-398, 2013.
- SLOMSKI, V. G. et al. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. Revista Universo Contábil, v. 9, n. 4, p. 71-89, 2013.
- SWAIN, M. R.; STOUT, D. E. Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. Journal of Accounting Education, v. 18, p. 99-113, 2000.
- TURRA, S.; JACOMOSSI, F. A.; BIAVATTI, V. T. Análise da preferência do estilo de aprendizagem dos alunos de graduação em ciências contábeis. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 9, n. 3, 2015.
- VENDRAMIN, E. O.; ARAUJO, A.M.P. Contribuição ao entendimento da formação da linha de pesquisa na área de Ensino Contábil no Brasil. **Revista Universo Contábil.** v. 12, n. 1, p. 66-86, 2016.
- WYGAL, D. E.; STOUT, D. E. Shining a light on effective teaching best practices:







Survey findings from award-winning accounting educators. Issues in Accounting Education, v. 30, n. 3, p. 173-205, 2015.







INCLUSÃO E AVANÇOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO EM EaD: APONTAMENTOS SOBRE A UNIVESP

FERNANDA GOMEZ

Eixo Temático: Eixo 4 – Universidade e Espaços Formativos

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída.

RESUMO

Esse trabalho tem como finalidade analisar a trajetória e a importância do Ensino a Distancia no Brasil (EaD), uma forma inclusiva para a formação de brasileiros que não conseguem a oportunidade de ter uma formação presencial. O texto aborda a importância e a eficácia desse modelo de ensino, especificamente o adotado pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), considerado referência em educação a distância e um avanço nas políticas públicas voltadas para a inserção de cidadãos no ensino universitário por meio do uso das tecnologias educacionais.

Palavras-chave: Educação. EaD. Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem aumentado significativamente no Brasil, por isso é de suma importância refletir como esse novo meio de formação está sendo implementado no currículo. A relação ensino/aprendizagem é mediada por tecnologias que auxilia o docente e o aluno a desenvolverem um ambiente de aprendizagem, apesar de estarem em ambientes físicos diversos. Dessa forma, o aluno consegue criar o seu próprio ambiente de estudo, pois normalmente são aulas ministradas via internet e há a necessidade do mesmo comparecer a instituição apenas para realizar as avaliações. Na educação EaD o aluno pode realizar as atividades em diversas mídias, tais como celulares, televisão, notebook, entre outros aparelhos eletrônicos.

De acordo com o texto e as análises das políticas públicas, houve uma inclusão muito significativa de pessoas que nunca teriam a oportunidade de realizar um curso presencial. A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) será estudada neste texto assim como e relatarei o trabalho realizado como tutora por um dos autores.







2. METODOLOGIA

O trabalho foi de caráter bibliográfico e com base no trabalho e na experiência de uma tutora da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Foram utilizados a plataforma da UNIVESP e artigos científicos para a pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação a distância foi aprovada pelo Decreto-Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 2008 pelo Ministério da Educação, sendo regularizado no artigo 80 nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dessa forma, cabe a União regulamentar essas instituições de ensino, deixando de lado os municípios, Estado e o Distrito Federal.

Diferentemente do ensino presencial, o aluno que faz parte do ensino EaD, pode administrar seu próprio tempo, rotina de estudos e decidir quando irá assistir as aulas, de acordo com a sua disponibilidade. Dessa forma, alunos que não possuem condições para presenciar as aulas devido a questões financeiras, pessoais ou de locomoção, podem ser inclusos nos cursos de graduação, pós-graduação, técnicos, profissionalizantes e de aperfeiçoamento.

As políticas públicas em prol da Educação em EaD existem no Brasil desde 2008, inclusive com instituições de ensino público passando a ofertar cursos a distância. A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) foi fundada em 2012 com parceria da USP, UNICAMP e UNESP. Foi criada pela Lei nº 14.836 de 20 de julho de 2012, é mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Os cursos ofertados são: Engenharia da Computação, Engenharia de Produção, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Quimica, Letras, Pedagogia, Bacharelado em Tecnologia da







Informação e Ciência de Dados. Em 2019 houve mais de 35 mil alunos matriculados, em 330 polos em mais de 287 municípios paulistas.

Os cursos são realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ou seja, uma plataforma na qual os alunos desenvolvem as grades acadêmicas. Nesses materiais estão inclusos vídeos, textos, exercícios, materiais de apoio para que os alunos, posteriormente, tirem dúvidas com o tutor. Os tutores são alunos de mestrado e doutorado das universidades públicas brasileiras, e recebem um auxílio para a atividade de orientar os estudantes.

A UNIVESP possui polos presenciais nos quais os alunos podem realizar as provas e tirar dúvidas sobre o AVA. O curso de Pedagogia, por exemplo, está disponível em 354 cidades, tem a duração de 4 anos e o aluno sai habilitado para trabalhar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Além das disciplinas pedagógicas, realizam cursos de formação em Educação Especial e em Gestão Pedagógica.

Essa preocupação com a educação a distância visa à inclusão de sujeitos e faz parte dos direitos humanos para equiparar diferenças. No Plano Nacional da Educação, no âmbito da inclusão e formação de professores há essa demanda no qual apresenta várias estratégias de como ensinar via EaD.

As políticas públicas atendem aos marcos legais que corroboram com as conquistas do direito à educação de todos em favor da igualdade. As políticas educacionais recentemente visam essa inclusão escolar, além de mudar a forma como é vista a educação, levando em consideração princípios escolares, aberta as diferenças e transformações.

A Declaração de Salamanca em 1994 afirma que a educação só é inclusiva quando é voltada para todos os grupos. Dessa forma, é necessário repensar princípios e práticas para reorganizar e adaptar a educação para a sociedade, incluindo a reestruturação do currículo e da formação docente.

O conceito de Educação a Distância, definido no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 200,5 diz que a educação ocorria por meio das Tecnologias da







Informação e Comunicação (TIC). O Decreto nº 5.622 de 2005, em seu Art. 1º, caracteriza a educação a distância como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de comunicação e informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A EaD passa em conjunto com a sociedade por uma transformação política, econômica e sociais. Essas tecnologias permitem que alunos tenham acesso ao ensino superior, democratizando o ensino para aqueles que vivem em regiões mais afastadas do país, ascendendo populações que nunca teriam condições de estudar.

No caso da UNIVESP, os perfis dos alunos são: 84,1% oriundos de escolas públicas, 31,9% possuem curso superior completo, 59% dos pais desses alunos têm apenas o ensino fundamental, 85,3% têm renda entre 2 e 4 salários mínimos, 79,3% são responsáveis ou contribuem para a renda familiar, 77% têm mais de 25 anos, e 41,3% são solteiros.

Além disso, a EaD tem disponibilidade de ofertar um grande número de vagas em cursos, diferentemente dos ensinos presenciais, sendo assim, democratizando o ensino superior. A formação de professores da rede publica muitas vezes se dá pela modalidade a distância, tal como no caso da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Segundo Guarezi e Matos (2012, p. 18), "a maioria das definições encontradas para EaD é de caráter descritivo, com base no ensino convencional, destacando, para diferenciá-las, a distância (espaço) entre professor e aluno e o uso das mídias." Na educação há a preocupação entre a comunicação entre pares, mas o ensino a distância já consegue suprir essa necessidade.

As características da EAD de acordo com Guarezi e Matos (2012, p. 20-24) são autonomia, comunicação e processos tecnológicos. Autonomia porque o aluno consegue definir seu horário, em relação à comunicação, o aluno está mediatizado e pode ocorrer de forma síncrona, ou seja, quando estudantes e alunos se comunicam de forma simultânea por meio de fóruns e mensagens eletrônicas, por exemplo.







De acordo com Maia e Matar (2007, p. 6) a EaD é "uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação". Landim estabelece uma diferenciação entre educação a distância e ensino:

O termo ENSINO está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo EDUCAÇÃO refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento (LANDIM, 1997, p. 10).

A EaD pressupõe a combinação de tecnologias com estudos individuais ou em grupos, nos locais de trabalhos ou fora com a supervisão de professores e tutores e com metodologias para a aprendizagem. O uso das TICs e da mediação do professor são de suma importância para que o ensino ocorra, sendo assim, um processo bilateral, tal como professor-estudante e estudante-estudante, pois o estudante é visto como construtor do seu próprio conhecimento. De acordo com Gonçalves (1996, p.13) "Quando incluída no ensino a distância, a presencialidade tem sua função revista, bem como a frequência, os objetivos e a forma das situações presenciais de contato dos alunos entre si e dos alunos com aqueles que os apoiam ao longo do processo de aprendizagem".

No ensino presencial, ou seja, nos cursos regulares, o ensino é mediado no mesmo espaço e no ensino a distância é virtualmente. Segundo Guarezi e Matos (2012, p.86) esse modelo de ensino da EaD é bimodal e a distância. No modelo bimodal é utilizado em partes a forma presencial e em parte a distancia por meio das tecnologias de comunicação. Nesse caso os estudantes podem trocar aprendizados e experiências quando se encontram. No modelo a Distancia ocorre de forma apenas virtual.







Em muitos cursos o modelo presencial é apenas na avaliação, como é o caso da UNIVESP e não há encontros presenciais para o desenvolvimento de atividades entre os estudantes, sendo assim, limitando a presença apenas em dias de avaliação. A importância do professor é essencial mesmo no ensino EaD, pois o estudante não é autodidata mas coparticipante com o professor nesse processo.

O Decreto nº 5.622 de 2005 também prevê que haverá necessidade de alguns ensinos obrigatórios, tais como estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. No Art. 2º do mesmo Decreto é estabelecido que a educação a distância pode ser ofertada em algumas modalidades, tais como na educação básica; na educação de jovens e adultos; educação especial; educação profissionalizante, no ensino nível médio; tecnológicos; nível superior: graduação, especialização, mestrado e doutorado. Na educação EaD no Brasil há muitas controvérsias, porque vários estudiosos são contra a educação a distância e defendem o ensino presencial. Há várias teorias relatando que o ensino a distancia pode comprometer a aprendizagem.

Ao longo da história, houve cinco gerações na formação EaD, segundo Moore e Kearsley (2007), tal como a primeira marcada pela comunicação textual; a segunda por meio de rádio e televisão; a terceira geração por meio das invenções das universidades abertas; quarta geração por meio da interação à distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferências; quinta geração envolve o ensino aprendizado on-line, em classes e universidades virtuais, pela internet.

No Brasil, a EaD foi conhecida principalmente pelos programas televisivos na Internet. De acordo com Nunes (1993) passou a ser divulgada no Instituto Rádio Monitor, em 1939, e com o Instituto Universal Brasileiro em 1941. Segundo Maia e Mattar (2007, p.25-36) houve o desenvolvimento da Educação EaD no decorrer das décadas, tais como na década de 40 na Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC). A seguir as demonstrações do desenvolvimento da EaD no Brasil:

Década de 50: o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) produziu alguns programas transmitidos por algumas emissoras;







Década de 60: Movimento Nacional de Educação de Base, concebido pela Igreja e patrocinado pelo Governo Federal (1961); Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM – RGS e a TV Universitária de Recife – Pernambuco (1967); Decreto n.º 65.239, de 1969, que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal.

Década de 70: Associação Brasileira de Teleducação (ABT) ou Tecnologia Educacional; Projeto Minerva, em Cadeia Nacional; a fundação Roberto Marinho inicia Educação supletiva à distância para primeiro grau e segundo graus; o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); a Emissora de Televisão Educativa (TVE) Ceará; Telecurso do 2º grau; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC; Programas de alfabetização – (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL).

Década de 80: a uUniversidade de Brasília (UnB) realiza os primeiros cursos a distância; TV Cultura de São Paulo; Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos;

Década de 90: Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante – Fundação Roberto Marinho e SENAI; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); Canal Futura – canal do conhecimento; Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED; Sistema Nacional de Educação à Distância – SINEAD; PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício; em 1992, é criada a Universidade Aberta de Brasília; em 1995, é criado o Centro Nacional de Educação a Distância e o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC; em 1996, é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira.

Anos 2000: a partir dos anos 2000 houve um aumento significatório das instituições públicas, é formada a UniRede (Rede de Educação Superior a Distância) no qual reúne cerca de 70 instituições públicas do Brasil; Em 2004 vários cursos foram implantados pelo MEC; em 2005 foi criada a Universidade Aberta do Brasil com







objetivo de cursos e pesquisas a distância no Brasil. Em 2011 a Secretaria da Educação a distância é extinta, mas outras administrações passaram a tomar conta.

Até meados dos anos 80, a oferta de curso da EaD foi feita, na maioria, por instituições provadas e organizações não-governamentais. Na década de 90 houve uma mudança para o ensino à distância devido ao uso das TICs, o ensino superior brasileiro se mobilizou para essa causa. Pode-se dizer que na 5º geração houve o surgimento da Educação a Distância no Brasil, sendo permeadas por leis, tal como na LDB no 9.994/96, de 20 de dezembro de 1996, mas somente sendo regulamentada em 2005.

Como foi dito acima, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu a modalidade de educação à distância. Nos artigos 80 e 87 há algumas regulamentações caracterizando o ensino, tal como a exigência do credenciamento nas Instituições de Ensino Superiores (IES) em qualquer curso; reconhecimento do curso da graduação; exigência de autorização; pós-graduação com a avaliação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e da Avaliação da CAPES e exigências nos exames presenciais nos cursos de graduação e pósgraduação stricto e lato sensu.

O ensino a distância não é solitário, há uma grande equipe de especialistas para que haja o funcionamento eficaz do ensino-aprendizagem. No processo de educação a distância é necessário:

- Apresentação da disciplina por meio de vídeos, fitas, áudios. Além de uma biblioteca virtual na qual facilita a leitura de textos, mais do que as bibliotecas funcionais.
- 2. Apoio à motivação do aluno: os professores devem manter o interesse dos alunos a partir de uma interação nas vídeo-aulas, fóruns, motivando, assim, o ato de aprender e a aperfeiçoar e manter o interesse do aluno. Uma boa forma para manter esse interesse do aluno é através de filmes, feedbacks, textos motivadores, diálogos;







- Estímulo à análise crítica: Por meio virtual, levar o aluno a fazer críticas e análises na disciplina, dessa forma, o professor deve deixar explícito as diferenças e as explicações na gravação.
- 4. Aconselhamento e assistência: O programa educacional deve oferecer orientação sobre o uso do material didático, das técnicas para o estudo e algum tipo de referencia. A maioria desses problemas podem ser resolvidos através do meio virtual ou eletrônico.
- 5. 5. Organização de prática, aplicação, testagem e avaliação o aluno deve ter a oportunidade de trabalhar de forma empírica o que está sendo aprendido na teoria. Por fim, o curso a distância deve ser bem estruturado para que não haja dificuldades no meio do caminho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre professor e aluno no meio virtual ocorre de forma diferente. O sucesso desse ensino depende de vários fatores, tais como a preparação de um bom material, o diálogo, incentivo e, para isso, é necessário que a distância transacional seja reduzida.

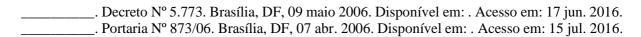
No entanto, no dia a dia, isso é bem complexo, o ensino "adequado" pode variar de acordo com as necessidades do aluno, a disciplina, características da turma. O tutor, professor deve ter habilidades para que o ensino seja realizado de forma eficaz e atender todas as demandas dos alunos. Há a necessidade de atenção especializada em cada disciplina, por exemplo, o professor de Ciências Sociais deve estar atento a abordagens mais teóricas, diálogo com o aluno, trabalhos em grupos. No entanto, cursos como Ciências e Matemática normalmente requerem uma abordagem mais focada no professor e com menos diálogo.







REFERÊNCIAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 01 jun. 2016. MOORE, M.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

RIBEIRO, Renata Aquino. Introdução à EaD. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.







(RE) ABRINDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Percepções do Curso de Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL

GERSON DOS SANTOS FARIAS

EUGENIA BRUNILDA OPAZO URIBE

PAULO FIORAVANTE GIARETA

Eixo Temático: Eixo 4 - Universidade e espaços formativos

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

O artigo discute a formação do professor de Matemática, a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso ofertado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). A análise será feita com base nas categorias: conteúdo específico; conteúdo pedagógico e conteúdo curricular propostas por Shulman (1996), articuladas às categorias de ensino, pesquisa e extensão, inerentes à pedagogia universitária e às categorias saberes docentes, prática docente e identidade docente, amplamente discutidas como parte essencial para a formação de professores que ensinam Matemática. Metodologicamente, o trabalho se estrutura por meio da Análise Documental, capaz de expressar as intencionalidades presentes no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Assim, a pesquisa aponta para a falta de clareza e uma caracterização genérica da proposta de formação de professores no Curso de Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL.

Palavras-chave: Formação de professores. Curso de Licenciatura em Matemática. Projeto Pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor de Matemática tem sido tema frequente de diversos estudos, buscando contribuir com os desafios que o professor de Matemática enfrenta em sala de aula.







Por outro lado, a formação inicial de professores está presente em discussões sobre a qualidade do ensino básico, sendo, muitas vezes, responsabilizada por resultados negativos obtidos em avaliações nacionais e internacionais e apontada como um dos pontos mais frágeis da educação básica brasileira.

O trabalho, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GForP), objetiva contribuir, a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso ofertado pela UFMS/CPTL, com a produção de conhecimento científico sobre a caracterização político-pedagógica da formação do professor de Matemática, a partir da pedagogia universitária.

A pedagogia universitária, aqui, responde pelo exercício teórico-metodológico de formação de professores a partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nas palavras de Cunha (2004) a pedagogia universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, pressupondo conhecimentos na área do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender, articulando as dimensões do ensino e da pesquisa nos espaços de formação.

Considerações que motivam o estudo, a partir da Análise Documental, do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL).

2. METODOLOGIA

O presente trabalho, metodologicamente, estrutura-se a partir da Análise Documental (FIORENTINI; LORENZATO, 2006) e recebe o aporte teórico de autores como Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999); Gauthier *et al* (1998); Fiorentini (1998); Tardif (2002) e Shulman (1986). Será utilizada as divisões do conhecimento do professor propostas por Shulman (1986), a saber: Conteúdo Específico, Conteúdo Pedagógico e Conteúdo Curricular. Interligados aos Saberes, Práticas e Identidade Docente







Convém destacar o caráter qualitativo da investigação, que responde, tanto pela busca de resultados obtidos diante da análise documental, quanto possibilita a abertura de novos campos de análise acerca da formação dos professores de Matemática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade de ensino de Matemática na escola básica exige, do professor, conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre as metodologias de ensino. A forma como estes conhecimentos, tanto de conteúdos quanto de metodologias de ensino se articulam é construída e acionada ao longo da formação e da prática docente. Nessa direção, para Fiorentini (1998), o professor se constrói em um núcleo de saberes e percepções, de maneira contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como problematização, significação e exploração dos conteúdos de formação, repensando diariamente seu trabalho na formação humana e seu papel ético-político-pedagógico.

Esta constatação é potencializada por Shulman (1986), ao ressaltar que a construção das relações do saber docente, não se dá apenas pela transmissão de conteúdos já pré-estabelecidos por currículos e sim pelas diferentes relações de saberes construídos entre professor/aluno/ambiente escolar, uma vez que o saber, não é algo imutável, todavia, é constituído por um conjunto de elementos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais.

E se tratando do curso de Licenciatura em Matemática e a formação do professor inserido neste meio, Shulman (1986) destaca que o conhecimento pode ser dividido em três categorias: conteúdo específico, conteúdo pedagógico e conteúdo curricular. Seguindo o raciocínio do autor, o conhecimento específico potencializa o professor a dominar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e suas demandas, pois a Matemática possui uma série de particularidades para a construção do saber matemático.







O conhecimento pedagógico, por sua vez, perpassa um conjunto de saberes não restritos ao traquejo do conteúdo específico, sendo capaz de articular movimentos de exemplificação, ilustração, demonstração, em síntese, trata do modo de se ensinar. Por fim, ainda sobre a influência de Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo curricular se refere às disciplinas ministradas pelo professor: estruturas, organização, livros didáticos, materiais de apoio institucional e suas demandas.

Contudo, este processo, na formação do professor de Matemática, não se apresenta de forma linear e pacífica. Um conjunto de contradições permeia todo o processo formativo. O esforço de elucidar as dimensões norteadoras para a formação de professores permite, a indagação: sobre quais categorias o professor de Matemática deve se apropriar?

Nessa direção, o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL) obteve reconhecimento oficial por meio da Resolução nº 19, COUN, de 7 de julho de 1986, sendo implantado no ano seguinte e reconhecido pela Portaria nº 1.023, MEC, de 26 de outubro de 1990.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) apresenta como objetivo central a formação profissional inicial de professores de Matemática do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio, com sólida formação em Matemática e uma formação pedagógica que permita uma visão abrangente do papel de educador com capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares (UFMS, 2019, p. 10).

O alcance e a caracterização deste objetivo, no âmbito da proposta formativa da universidade, articula-se ao próprio PPC, uma vez que figura como documento capaz de sintetizar as intencionalidades político-pedagógicas do curso. Essas intencionalidades se expressam, no PPC, pelas dimensões de: concepção do curso, fundamentos da gestão pedagógica e administrativa, perfil dos formandos, competências e habilidades, conteúdos curriculares de formação geral e os







conteúdos de formação específica, formato dos estágios e das atividades complementares e estrutura e formas de avaliação do curso.

A capacidade atribuída ao PPC de orientar a proposta formativa do curso vincula-o à presente pesquisa como documento norteador das categorias/concepções de ensino, pesquisa e extensão, ilustrativas dos necessários saberes, práticas e identidade docente, aqui, apresentados como características centrais no processo de formação do professor de Matemática.

Assim, a análise do PPC de Matemática objetiva elucidar a referida caracterização pela leitura detalhada do projeto por meio das categorias ensino, pesquisa e extensão, enquanto categorias inerentes à pedagogia universitária que acomoda e regula a oferta do Curso.

A leitura cuidadosa do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL, buscando identificar como é articulada a categoria ensino, relacionada ao conteúdo específico proposto por Shulman (1986), revela dispor de 198 menções ao longo do texto.

Não obstante, a expressiva menção da categoria ensino no PPC de Licenciatura em Matemática, de imediato, é possível afirmar que em nenhum momento apresenta preocupação quanto a explicitar e caracterizar o que se entende por ensino.

O documento toma posse da categoria ensino, ao longo de todo o texto, sem antes explicitar seu alcance, espelhando, apenas, uma função formal, conforme indicado na Concepção de Curso, no subitem Política, o seguinte fragmento:

O curso de Licenciatura em Matemática tratará destas questões de modo transversal, sem, contudo, deixar de ter momentos nos quais se faça a sistematização destes campos conceituais. São eles: 1. História do desenvolvimento das teorias políticas; 2. História dos sistemas de educação no Brasil; 3. O Ensino e sua relação com o desenvolvimento econômico e social (UFMS, 2019, p. 07).

Ou seja, o PPC não assume o compromisso de expor o significado do ensino para a formação do futuro professor de Matemática, apenas o apresenta, todavia não possui nenhum comprometimento tácito do ponto de vista da formação







do professor, ou pelo menos não expressa em nenhum trecho, como apontado nas Metodologias de Ensino:

Deste modo, as seguintes metodologias de ensino poderão ser utilizadas: 1. Aula Expositiva e de resolução de problemas; 2. Trabalhos individuais e em grupo; 3. Estudos Dirigidos individuais, para aprofundamento de temas complexos; 4. Projetos (individuais ou em grupo); 5. Seminários (UFMS, 2019, p. 11 e 12).

São apresentadas as metodologias a serem abordadas para o ensino, porém nota-se a ausência da definição e caracterização da categoria ensino.

Ao eximir-se do compromisso de explicitar o alcance e as características da categoria ensino, o PPC parece abrir possibilidades para proposições formativas centradas na abordagem tecnicista da formação do professor de Matemática, uma vez que o próprio documento define que se espera formar o professor com "uma base sólida de conhecimentos e técnicas matemáticas" (UFMS, 2019, p. 10).

Nota-se, inclusive, o apego, do referido PPC, a uma adjetivação específica, ao ensino de algo, a caracterização própria de uma ciência, nesse caso, a Matemática. Acerca disso, vale destacar o que o documento expressa quanto a definição do Perfil desejado do Egresso:

Considerando este contexto, o curso de Matemática - Licenciatura/CPTL deve garantir que seus egressos tenham: Uma base sólida de conhecimentos e técnicas matemáticas bem como sua prática pedagógica; Uma formação pedagógica voltada para o ensino de Matemática; Uma compreensão do contexto histórico e sociocultural em que a Matemática e seus futuros alunos estão situados; A inquietação de buscar novas metodologias para ensinar Matemática, seja incentivado e entusiasmado pela sua beleza intrínseca ou pelas suas múltiplas aplicações; [...] (UFMS, 2019, p. 10).

Novamente, há apontamentos essenciais para a formação do futuro professor de Matemática, descrevendo qual o perfil desejado do egresso do curso de Licenciatura em Matemática. Contudo, quando a categoria ensino é mencionada, há preocupação em demonstrar o ensino de uma ciência, o que de certa forma pode limitar a compreensão em sua totalidade, como expresso novamente nas Metodologias de Ensino - "O eixo articulador da formação comum e da formação específica refere-se à articulação da construção das competências comuns a todos







os profissionais da Educação Básica com as específicas relativas ao ensino da Matemática [...]" (UFMS, 2019, p. 11).

Proposição que parece distanciar a categoria ensino do campo das intencionalidades formativas do professor, promovendo inúmeras repetições, expressas matematicamente em aplicações operacionais, pautado majoritariamente na racionalidade técnica, conforme o seguinte trecho:

Proposta de temas para atividades de ensino orientadas: 1. O Ensino de Matemática em contextos multidisciplinares. [...] Outros eixos poderão ser desenvolvidos, desde que aprovados pelo Colegiado de Curso e envolvam, obrigatoriamente, o Ensino de Matemática (UFMS, 2019, p. 46).

O PPC apresenta, também, um movimento de aproximação da categoria ensino com as matrizes de competência e habilidade, propondo que o curso se comprometa em mobilizar saberes, pelo exercício do ensino.

Objetivando o desenvolvimento de determinados comportamentos com potencial de aplicabilidade, bem como apresentado no Perfil desejado do Egresso, "o futuro professor deve atentar para algumas funções básicas que nortearão o seu papel no processo de ensinar Matemática [...]. São elas: Organizador; Facilitador; Mediador; Incentivador; Avaliador" (UFMS, 2019, p. 10).

Por fim, é possível identificar um caráter genérico na forma de apresentação da categoria ensino ao longo do texto do PPC, com o intuito de cumprir uma formalidade textual, como expresso no seguinte trecho - "a unidade responsável por orientar as Coordenações de Curso e outros setores acadêmicos em procedimentos e normativas relativas ao ensino de graduação (UFMS, 2019, p.14).

Embora o expressivo conjunto de menções da categoria ensino no PPC, não há percepção de qualquer preocupação com a caracterização e significação da categoria ensino, que é compreendida como parte atuante no processo de construção do saber docente.

Dificultando, portanto, a própria vinculação do curso com o compromisso de garantir, na formação do professor de Matemática, o acesso ao conhecimento específico - conteúdo específico, na perspectiva proposta por Shulman (1986).







O PPC do Curso de Licenciatura em Matemática repete, para a categoria pesquisa, a estratégia indicada na categoria ensino, desobrigando-se de explicitar ou caracterizar o que se entende, no âmbito do curso, por pesquisa, não superando 15 menções no conjunto do documento.

A falta de clareza ou compromisso com a definição e delineamento de alcance do conceito de pesquisa resulta em profundo esvaziamento do papel da pesquisa, da reflexão, da investigação na formação do professor de Matemática.

A leitura e análise detalhada do PPC aponta para uma pró-formalidade no uso da categoria pesquisa, materializada em traços como os que segue:

[...] colaborando com o levantamento das demandas do Curso quanto à distribuição de encargos docentes, levantamento de demandas de Professores para o curso, organizando o uso do espaço físico, divulgando e orientando os docentes quanto às diretrizes e normas relacionadas á área de ensino, pesquisa e extensão (UFMS, 2019, p.16).

Ou seja, abordando de maneira restrita, atendendo a uma formalidade jurídica, pois até mesmo quando menciona o Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), entre outros, em nenhum instante o PPC tem o cuidado de especificar como a pesquisa se comporta nos referidos programas.

A pró-formalidade se mescla com o aspecto formal, propriamente dito, apresentado no decorrer do texto como complemento narrativo, para indicar movimentos institucionais frente ao curso, facilmente percebido nos seguintes trechos:

Existem materiais pedagógicos mais simples e que podem ser desenvolvidos pelos próprios acadêmicos sob supervisão do professor responsável no decorrer da disciplina, bem como através de projetos de ensino, pesquisa e extensão, utilizando para isto o Laboratório de Ensino de Matemática (UFMS, 2019, p.48).

Garantindo o fluxo do documento com o uso da categoria pesquisa de maneira a atender uma demanda textual, para contemplar narrativas, porém sem compromisso com a caracterização e significação do conceito.

Resulta a constatação de que as menções à categoria pesquisa, no PPC, não possibilitam perceber qualquer preocupação com a função educativa da pesquisa na







proposta de formação do professor de Matemática, restando evidente uma desarticulação entre teoria e prática, dificultando a relação da pesquisa com o conteúdo pedagógico.

Dito de outra forma, o já indicado limite de alcance e caraterização da categoria ensino ao materializar-se também na categoria pesquisa, indica certa impossibilidade. Tanto de acessarmos o conteúdo específico necessário para a formação do professor de Matemática, quanto os conhecimentos científicos, saberes e práticas necessários para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, que potencialize, metodologicamente, qualificados processos de ilustração, demonstração, analogia, exemplificação. Nas palavras de Shulman (1986), um arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática.

A aproximação da categoria extensão, com as categorias inerentes à formação do professor de Matemática definidas por Shulman (1986), exige reconhecer a contribuição da extensão na articulação entre teoria e prática, tendo em vista a construção da identidade docente. Mas, a análise do PPC, aponta para uma estratégia recorrente na organização do documento, que é a falta de preocupação com o alcance e caracterização das categorias analisadas, também da categoria extensão.

A categoria extensão é praticamente nula no documento, com apenas 11 menções. Quando encontrada, parece receber uma funcionalidade secundária, expressa como adendo complementar, vinculada, por exemplo, ao título de uma disciplina: "Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional" (UFMS, 2019, p.41).

A definição do alcance e caracterização da categoria extensão, no PPC de Licenciatura em Matemática se apresenta inviabilizado, fragilizando a própria definição do papel da extensão na formação de professores objetivada por Shulman (1986), que a compreende como fator que integra e confere identidade ao professor ao articular a teoria com a prática.







4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para a forma manifesta das categorias ensino, pesquisa e extensão, no PPC de Licenciatura em Matemática, é possível perceber uma disparidade, indicando grande valorização à categoria ensino e a expressiva desvalorização das categorias pesquisa e extensão. Caracterização que aponta para indícios de desarticulação entre teoria e prática na formação inicial dos futuros professores de Matemática.

Portanto, do ponto de vista da contribuição da proposta do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática para a formação do professor, buscando compreender como ele se apropria do conhecimento específico, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular, transpassados em saber, prática e identidade docente atrelados ao ensino, pesquisa e extensão, cuidadosamente analisados no Projeto Pedagógico do Curso, é possível concluir que não temos uma contribuição clara para a formação do futuro professor de Matemática da UFMS/CPTL.

A análise indica pela existência de uma visão generalista da categoria ensino, preocupada essencialmente com o ensino de um conceito científico, priorizando competências/habilidades em detrimento da construção do saber docente. Já a categoria pesquisa, comporta-se, no projeto pedagógico, de maneira pragmática, ou seja, como forma de atender a uma formalidade mais jurídica do que político-pedagógica. Por fim, a ausência de definição em relação à categoria extensão, não estabelecendo articulação entre a teoria e prática, fornece aos formadores um campo aberto às discussões, promovendo reflexões que possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores que ensinam Matemática.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. In: MOROSINI, Marilia (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**, MEC/Inep/Ries, 2006. v. 2







FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. Investigação em educação matemática percursos teóricos e metodológicos. Autores associados, 2006.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair M.; PINTO, Renata A. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Quadrante: Revista teórica e de investigação**, v. 8, n. 1-2, p. 33-60, 1999.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR, AJ de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, p. 307-335, 1998.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, fev - 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UFMS. Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática - Licenciatura. Três Lagoas: CPTL, 2019.







PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FISIOLOGIA: espaços de formação pedagógica?

GISLAINE ALVES DE OLIVEIRA

Eixo Temático: EIXO 4 - Universidade e espaços formativos

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída

RESUMO

A legislação brasileira recomenda que a preparação para a docência no ensino superior seja feita em cursos de pós-graduação stricto sensu, omitindo direcionamentos quanto à formação pedagógica destes docentes. Isto decorre da ideia de que o domínio técnicocientífico de determinada área do conhecimento seja suficiente para ensiná-la, desconsiderando a complexidade do exercício da docência e a formação específica necessária à esta atividade. Assim, questionamos o papel dos Programas de Pósgraduação (PPGs) em Fisiologia como espaços formativos para a docência no ensino superior. Analisamos o conteúdo dos comentários de 118 pósgraduandos, 37 docentes e 5 coordenadores de 10 PPGs em Fisiologia sobre a sua formação pedagógica, coletados por meio de questionários eletrônicos. Os comentários dos docentes foram divididos em 5 categorias: "atividades", "avaliação", "autoavaliação", "dificuldades" e "sugestões". Já os comentários dos pós-graduandos foram divididos em 4 categorias, semelhantes às dos docentes, à exceção da categoria "autoavaliação". A partir dos comentários da comunidade acadêmica dos PPGs em Fisiologia, evidenciou-se deficiências na formação pedagógica proporcionada aos pós-graduandos e aos docentes neste espaço formativo, tendo como ponto central desta problemática a supervalorização da produção científica em detrimento da formação pedagógica. Assim é preciso repensar a valorização dada à atividade docente na busca por um ensino superior de qualidade e atentar para o papel da pósgraduação stricto sensu na formação pedagógica desses docentes.

Palavras-chave: Formação Pedagógica. Docência. Ensino Superior.







1. INTRODUÇÃO

A legislação brasileira prevê que a preparação para a docência no ensino superior seja feita, prioritariamente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996, s.p.), omitindo qualquer direcionamento no que diz respeito à formação pedagógica destes docentes. Outrossim, o atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) estabelece nas suas metas 12, 13 e 14, a expansão de matrículas no ensino superior, a melhora na qualidade do ensino superior, o aumento do número de professores doutores e matrículas em programas de pósgraduação (BRASIL, 2014, s.p.). Porém, na hipótese de que as metas do PNE sejam atingidas, não há recomendação, ou qualquer sugestão, de formação pedagógica para os docentes atuantes no ensino superior.

A ideia de que o domínio técnico-científico de determinada área do conhecimento seja suficiente para ensiná-la é a raiz da ausência de diretrizes para a formação pedagógica dos docentes de ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36). Entretanto, o conhecimento técnico-científico proporcionado pelos títulos acadêmicos de mestrado e doutorado, por si mesmos, não dão conta da complexidade do exercício da docência. Assim, a formação para a docência é um processo que envolve outras estratégias de formação do profissional docente (SILVA; CUNHA, 2018, p. 48), e este processo "se constrói ao longo da trajetória do profissional, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e institucional" (VEIGA et al., 2012, p. 85). Deste modo, também a formação pedagógica deverá levar em consideração estas dimensões, com ações de responsabilidade do indivíduo e da instituição à qual esteja vinculado. Além disto, pesquisas relacionam a formação pedagógica dos professores com a melhora na qualidade do ensino ofertado nas instituições (SILVA; CUNHA, 2018, p. 59).

Neste cenário, faz sentido que questionemos se e como os programas de pós-graduação tem sido espaços formativos para a docência no ensino superior, visto que são os espaços legalmente destinados à preparação para esta atividade.







A área de conhecimento da Fisiologia foi escolhida devido ao fato de ser o campo de atuação das autoras e, principalmente, devido às características inerentes à sua comunidade acadêmica. Por ser uma área básica da saúde, a Fisiologia é destino de profissionais oriundos de vários cursos de graduação, a maioria deles na modalidade bacharelado, cursos que habilitam profissionalmente, mas não formam o docente (FRANCO, 2000, p. 69). É nesse contexto, portanto, que se desenha este estudo, que teve como objetivos analisar os comentários livres em um questionário eletrônico acerca da sua formação pedagógica fornecidos pelos alunos, docentes e coordenadores de cursos de pós-graduação em Fisiologia.

2. METODOLOGIA

Neste trabalho, realizou-se uma pesquisa do tipo qualitativa, onde a opinião da comunidade acadêmica dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Fisiologia do Brasil sobre a sua formação pedagógica foi coletada por meio de questionários eletrônicos. Foram incluídos como sujeitos da pesquisa alunos de mestrado e doutorado acadêmicos, matriculados no ano de 2015 em PPGs da área Ciências Biológicas II da CAPES — Fisiologia ou Ciências Fisiológicas, além dos coordenadores e docentes permanentes desses Programas. Solicitou-se a cada PPG o e-mail dos seus alunos e docentes, para que fosse enviado o questionário eletrônico. Do total de 15 PPGs selecionados nesta pesquisa, 10 enviaram as informações necessárias dos docentes e discentes, para os quais foram enviados 550 questionários aos pós-graduandos, 241 aos docentes e 14 aos coordenadores.

Os questionários permaneceram disponíveis no sistema eletrônico SurveyMonkey© por 30 dias e foram reenviados uma vez, uma semana após o primeiro envio. No e-mail com o link enviado aos participantes havia uma breve descrição da pesquisa, informando sobre a confidencialidade das informações obtidas, e garantia de anonimato no tratamento dos dados. Incluiu-se no estudo apenas as respostas dos que concordaram em participar da pesquisa. Ao final dos questionários, os respondentes dispunham de um espaço para manifestações livres,







com o seguinte enunciado: "Você pode colocar aqui os comentários que considerar relevantes sobre o tema desta pesquisa". As demais questões avaliadas a partir do questionário são objeto de outro artigo.

Os comentários foram submetidos à análise de conteúdo, a partir da criação de categorias para classificar as unidades de comunicação. Utilizou-se metodologia similar à descrita por Almeida, Bizeto e Silva (2007, p. 390-391), seguindo-se as regras: 1) identificação da ideia central do comentário; 2) comentários com mais de uma ideia foram segmentados; 3) o tópico principal de cada segmento foi utilizado para a geração das categorias, de acordo com sua similitude; 4) os segmentos de mesma categoria foram assim classificados; 5) se necessário, os segmentos foram classificados em subcategorias.

Responderam aos questionários eletrônicos enviados um total de 273 pósgraduandos, 89 docentes e 11 coordenadores, destes, 43,2% (118) dos pósgraduandos, 41,6% (37) dos docentes e 45,5% (5) dos coordenadores teceram comentários livres ao final do questionário. Apenas os comentários dos docentes e pós-graduandos passaram pela análise de conteúdo, entretanto, as manifestações dos coordenadores serão trazidas à discussão quando oportuno. Para indicar quais categorias foram predominantes nos comentários, calculou-se a frequência de aparição das mesmas com relação ao número total de comentários.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 37 comentários dos docentes gerou 5 categorias relacionadas à formação pedagógica na pós-graduação (PG) em Fisiologia, relacionadas e exemplificadas na Tabela 1. A categoria "atividades" incluiu as ações realizadas no âmbito da PG relacionadas com a formação pedagógica dos alunos. Esta categoria foi subdividida de acordo com a origem destas atividades em "institucionais" (disciplinas, estágios docentes, seminários) ou se realizadas por "iniciativa do docente" (orientações durante seminários ou na relação orientador-orientando), ambas igualmente representativas.







TABELA 1. Comentários livres dos docentes, estratificados por categorias e subcategorias

	Comentários livres dos docentes, estratificados por categorias e subcategorias			
Categoria (F)	Subcategoria	Exemplos de comentários		
Atividades	Institucionalizadas	"Pensando na formação didática do aluno, temos disciplina específica para este fim."		
(16,2%)	Iniciativa do docente	"() eu procuro também orientar os alunos (no momento de alguma apresentação [de seminários]) sobre aos aspectos didáticos."		
Avaliação	Inexistente	"Hoje, o programa de PG que participo, assim como o programa do qual eu me formei, não apresenta atividades específicas para formação didática."		
(21,6%)	Insuficiente/ Inadequada	"Entretanto, o tempo que o aluno pode dedicar na atuação da disciplina [de didática], em relação ao desenvolvimento de temas da disciplina é reduzido."		
	Ausente ou insuficiente	"Não tive formação didático-pedagógica na graduação ou pós-graduação, ao longo dos 30 anos de carreira acadêmica" "Mesmo vindo de uma Curso de Licenciatura em minha graduação, tive pouquíssimas oportunidades de lidar com a questão ao longo de minha formação."		
Autoavaliação	Papel da IES	"Que as Universidades oferecessem cursos de aprendizagem/reciclagem pedagógica para os docentes.		
(16,2%)	Relacionada com o conhecimento técnico aprofundado	"Como em minha graduação eu tive uma Fisiologia muito aprofundada e que exigiu muito dos alunos, tornou-se fácil depois ensinar sobre Fisiologia, pois eu sei como ajudar os alunos a aprenderem como raciocinar para resolverem suas dúvidas sobre os conteúdos de Fisiologia que estiverem aprendendo."		
	Inerentes ao pós-graduando	"Os grandes problemas atuais na formação didático-científica dos pós-graduandos são basicamente: 1) a falta de motivação, não digo de todos (há alunos excelente), mas de uma parcela substancial dos mesmos; 2) o fato de vários deles usarem a pós-graduação como cabide de emprego."		
Dificuldades (21,6%)	Priorização da produção científica	"Atualmente, para atender os critérios de avaliação da CAPES, os programas têm exigido mais tempo no laboratório, o que de certa forma reduz a atenção à formação didático-pedagógica dos pós-graduandos"		
	Docentes sobrecarregados	"Com nossas diversas demandas, no meu caso administrativa, na graduação, pesquisa e extensão (esta parte sempre é omitida nas pesquisas de pós, infelizmente) não conseguimos recuperar, a contendo, pós-graduando."		
	Obrigatoriedade e ampliação	"É imprescindível que seja ofertada disciplina sobre metodologia de ensino superior em todas as pós-graduações stricto sensu"		
Sugestões (18,9%)	Integração com núcleos de apoio pedagógico	"Os programas de pós-graduação deveriam estabelecer vínculos com as comissões de graduação e grupos de apoio pedagógicos das Unidades para possibilitar uma formação pedagógica adequada aos nossos pós-graduandos, favorecendo o seu desenvolvimento como docentes"		
	Valorização	"precisa ser feito muito mais nesse caminho e disciplinas didático-pedagógicas precisam ser mais valorizados."		

(F) = Frequência da categoria no conjunto de comentários

A categoria "avaliação" incluiu relatos sobre a percepção dos docentes acerca da formação pedagógica dos pós-graduandos, sendo subdividida em "inexistente" e







"insuficiente/inadequada". Nesta categoria fica clara a avaliação negativa que os docentes fazem da formação pedagógica dos pós-graduandos, haja vista que nenhum dos comentários foi positivo.

Já na categoria "autoavaliação", que reuniu comentários acerca da percepção do docente sobre a própria formação pedagógica, as subdivisões foram em "ausente ou insuficiente", "papel da IES (instituição de ensino superior)" e "relacionada com o conhecimento técnico aprofundado". A subcategoria mais representativa foi "ausente ou insuficiente", mostrando que os docentes avaliam negativamente a sua formação bem como a dos seus alunos. É interessante observar que apenas um dos docentes se colocou centralmente no seu processo formativo, quando comenta: "busquei sozinha conhecimento". Entretanto, Silva e Cunha (2018, p. 47), indicam que o docente é peça fundamental na sua formação, "afinal, é dele a decisão principal de querer ou não mudar".

A categoria "dificuldades" tratou da percepção dos docentes quanto às dificuldades enfrentadas na formação pedagógica dos alunos da pós-graduação. Esta categoria foi subdividida em "inerentes ao pós-graduando", "priorização da produção científica" e "docentes sobrecarregados", sendo a segunda subcategoria a mais representativa. A desvalorização do ensino é, muitas vezes, decorrente de uma supervalorização da pesquisa, quando comparadas estas duas atividades. Entretanto, é preciso lembrar que excelência na produção científica não é sinônimo de excelência no desempenho pedagógico, haja vista que são duas atividades distintas. Com isso não se advoga contra a pesquisa, mas sim em favor do reconhecimento da necessária valorização da docência no ensino superior, e a consequente mudança de cultura institucional para a promoção da formação pedagógica docente (LAUXEN; FRANCO, 2018, p. 254-255).

E por fim, na categoria "sugestões" reuniu-se os comentários dos docentes a respeito de suas opiniões sobre ações que melhorariam a formação pedagógica dos pós-graduandos. Esta foi subdividida em "obrigatoriedade e ampliação", "integração com núcleos de apoio pedagógico" e "valorização", com uma representatividade muito similar entre elas. A necessidade de estabelecimento de interlocuções com núcleos







de apoio pedagógico que forneçam todo o tipo de assessoria para cursos de pósgraduação *strictu senso* e *latu senso* é defendida por Veiga et al. (2012, p. 106) como forma de melhorar a formação pedagógica nestes espaços.

Quando analisamos os 118 comentários dos pós-graduandos, observamos a geração de 4 categorias, semelhantes às atribuídas aos comentários dos docentes, à exceção de "autoavaliação". Outro ponto de divergência na análise dos comentários dos docentes e pós-graduandos, são as subcategorizações, como observado na Tabela 2. Na categoria "atividades" a subcategoria com maior representatividade foi "disciplinas", mostrando que alguns programas de pósgraduação em Fisiologia, utilizam-se de disciplinas para a formação pedagógica dos seus acadêmicos. Um dos coordenadores comentou sobre este aspecto:

Em nosso PPG temos professor colaborador com Doutorado em Educação credenciado ao programa para oferecer disciplina de metodologia de ensino (específica). Isto tem agregado um valor a formação dos discentes, os quais tem avaliado positivamente a contribuição para sua formação didático-pedagógica. Entre nossos docentes, alguns trabalham com metodologias ativas na sua atuação na graduação e acabam por aplicar essas metodologias na pós-graduação, o que agrega uma dinâmica muito interessante as disciplinas da pós.

Apesar do avanço representado pela oferta de disciplinas relacionadas à metodologia do ensino e/ou didática para o ensino superior em programas de pósgraduação de Fisiologia, porém, muitas vezes, essas disciplinas são pontuais e não estabelecem relação prática com a docência de Fisiologia (MACIEL, 2009, p. 63-65).

A categoria "avaliação", que reuniu comentários dos pósgraduandos quanto à sua percepção sobre a formação pedagógica promovida pelo PPG, a subcategoria mais representativa foi "inadequada/insuficiente" com vários comentários dos pósgraduandos queixandose da ausência de formação e do consequente despreparo para atuação como docente. Os comentários desta categoria fazem coro ao debate que se estabelece sobre qual o papel da pós-graduação na formação para a docência dos pós-graduandos e com que qualidade esta formação tem sido proporcionada.

A categoria com mais destaque nos comentários dos pós-graduandos foi "dificuldades", referente aos empecilhos encontrados no processo de formação pedagógica no PPG, com destaque para a subcategoria "pesquisa como prioridade". A observação da priorização da pesquisa em detrimento da formação pedagógica no







ambiente de pós-graduação está em consonância com o apontado pelos docentes, como já mencionado. Nesta linha de raciocínio, outro coordenador foi bem claro quanto a sua posição: "Entendemos que a nossa missão é formar pesquisadores e orientadores de pós-graduação". Pode-se dizer que este comentário reflete a percepção dos pós-graduandos e docentes quando enxergam a pesquisa como uma prioridade de tal maneira que esta cria obstáculos para a melhora na formação pedagógica. O comentário de um dos pósgraduandos chama a atenção quando afirma: "Somos máquinas de produzir *papers*", refletindo a pobreza da formação científica e humana que paira sobre a pós-graduação brasileira; especificamente, neste caso, na área de Fisiologia, mas muito provavelmente é o que ocorre em outras áreas também. Outra subcategoria de destaque foi "formação didática deficiente dos docentes", corroborando a concepção que os próprios docentes manifestam sobre sua formação pedagógica.

A última categoria gerada a partir dos comentários dos pós-graduandos foi "sugestões", com destaque para a subcategoria "ampla discussão no PPG". Esta subcategoria reflete a necessidade de um debate ampliado sobre as questões relacionadas à formação pedagógica dos pós-graduandos, tanto no que diz respeito aos conteúdos a serem ministrados em disciplinas voltadas à esta finalidade, como também no papel da pós-graduação na formação do futuro docente. De modo geral, a forma como a Instituição de Ensino Superior está estruturada, a cultura nela prevalente, é determinante para as suas políticas e gera reflexos na docência universitária (MOROSINI, 2000, p. 14).







TABELA 2. Comentários livres dos pós-graduandos, estratificados por categorias e subcategorias

		pós-graduandos, estratificados por categorias e subcategorias			
Categoria (F)	Subcategoria	Exemplos de comentários			
	Disciplinas	"Temos muito poucas disciplinas relacionadas a didática em nossa formação"			
	Outras atividades	"A monitoria e uma ótima opção, porém não é suficientemente bem paga e não se é muito estimulado."			
Atividades (14,4%)	Estágio docente	"Na maioria [dos estágios] os professores estão poucos dispostos a abertura de espaço, troca de informações, ajuda que propiciariam uma formação ao aluno como futuro docente (acaba sendo usado apenas como mero corretor de provas, trabalhos e fiscal de avaliações)"			
	Docência em outra IES	"Tive a grande oportunidade de dá aulas na UFS por 1 ano que foi de grande importância para minha formação como professora."			
	Cursos em outras IES	"Se o aluno de pós-graduação strictu sensu quiser se aperfeiçoar na área didático-pedagógica tem que procurar uma pós-graduação lactu-sensu."			
Avaliação	Inadequada/ Insuficiente	"Certamente este ponto da nossa formação fica a desejar."			
(24,6%)	Adequada	"É muito importante para o nosso programa de pós- graduação conciliar o lado pedagógico com o científico!"			
	Dedicação exclusiva	"Na maioria das vezes, não podemos dar aulas nas universidades particulares porque nos comprometemos com a dedicação exclusiva."			
	Pouca prática docente	"() assim como existem poucas oportunidades para o aluno da pós-graduação atuar na prática do ensino."			
Different de de c	Pesquisa como prioridade	"Não há foco nenhum na formação pedagógica dos alunos. Somos máquinas de produzir papers."			
Dificuldades (52,5%)	Foco no conhecimento técnico	"Acredito que há maior enfoque no ensino de conteúdos de fisiologia na pós-graduação do que no ensino de didática"			
	Formação didática deficiente dos docentes	"Alguns docentes precisam de uma reciclagem, melhorar a didática, tornar as aulas mais interessantes"			
	Ausência de orientação para a docência	"poucos ou raríssimos orientadores ensinam seus alunos ao longo do curso de pós-graduação como ser um professor"			
	Ampla discussão no PPG	"Acredito que seja importante uma reavaliação do sistema de pós-graduação, onde os alunos sejam incentivados e treinados para ministrarem aulas dentro da instituição."			
	Eventos científicos	"Seria interessante incentivar os eventos científicos relacionados a fisiologia a inserir mais os temas de Atuação pedagógica em fisiologia"			
Sugestões	Integração com núcleos de apoio pedagógico	"Seria interessante ter profissionais da área de educação envolvidos para melhorar a formação didático-pedagógica dos alunos de pós-graduação."			
(22,9%)	Obrigatoriedade	"Disciplinas como metodologia e didática do ensino superior, deveriam compor as grades curriculares de forma obrigatória."			
	Liberação da	"Como exercitar a didática em sala de aula se não posso dar			
	dedicação exclusiva Pesquisas	aulas?" "Pesquisas sobre a relação ensino-aprendizagem em fisiologia são sempre interessante e podem contribuir para a			
		formação didático-pedagógica do pós-graduando"			







(F) = Frequência da categoria no conjunto de comentários

Como as categorias suscitadas pelos comentários dos docentes e dos pósgraduandos foram similares, pode-se traçar um paralelo entre elas a partir da centralização dos comentários em uma ou outra categoria. Mais explicitamente, enquanto os comentários dos docentes foram distribuídos de forma mais equânime entre as categorias, os comentários dos pós-graduandos concentraram-se na categoria "dificuldades". Dado o caráter livre dos comentários acerca da pesquisa sobre a formação pedagógica na pósgraduação, pode-se inferir que os pósgraduandos enxergam esse aspecto da sua formação com mais receio que os docentes. Uma explicação para este fato observado pode ser devido às expectativas de atuação profissional ao final da pós-graduação, uma vez que

(...) grande parte dos professores nelas [universidades públicas] formados irá lecionar em instituições de ensino superior bastante diferente daquelas onde foram titulados. Dessa forma quando chegam a estas instituições muitos têm dificuldades para realizar a transição do mestre ou doutor formado com ênfase na pesquisa para a sala de aula (LAUXEN; FRANCO, 2018, p. 256).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os comentários feitos pela comunidade acadêmica dos programas de pós-graduação em Fisiologia, evidenciou-se que há deficiências na formação pedagógica proporcionada aos pós-graduandos e aos docentes neste espaço formativo. Além disso, observou-se como ponto central desta problemática a supervalorização da produção científica, de tal modo que esta se apresenta como um obstáculo para a realização da formação pedagógica. Diante deste cenário, torna-se premente repensar as concepções hegemônicas nas universidades com relação à atividade docente e sua importância na busca por um ensino superior de qualidade. E, a partir destas discussões, é preciso atentar para o papel da pósgraduação *stricto sensu* na formação pedagógica desses docentes.

REFERÊNCIAS







ALMEIDA, Stella Pereira; BIZETO, Juliana; SILVA, Maria Tereza Araujo. Análise de comentários espontâneos elaborados por usuários de ecstasy em pesquisa on-line. **Rev Panam Salud Publica.** v. 22, n. 6, p. 389-395, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 25 de junho de 2014.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 1.ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. A formação do professor iniciante na educação superior e a prática docente: desafios e possibilidades. In: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior.** 1.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (org.). **Pedagogia Universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. 1.ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 1.ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Vera Lúcia Reis; CUNHA, Maria Isabel da. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios para o contexto inicial da docência universitária. In: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior.** 1.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza, Fernandes da; XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana C. de A. Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática e docência no ensino superior:** implicações para a formação de professores. 1.ed. Campinas: Papirus, 2012.







QUEM ESCOLHE O TEMA DE PESQUISA NO MESTRADO E NO DOUTORADO? Reflexões e provocações

IGOR VINICIUS LIMA VALENTIM

Eixo Temático: Eixo 4 – Universidade e espaços formativos

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

Quem escolhe o tema a ser pesquisado na pós-graduação? O orientador? O orientando? O que entra em disputa na relação entre os dois? Com o método autoetnográfico, este texto busca provocar reflexões a respeito do que as atitudes relativas à escolha de temas de futuros orientandos de mestrado e doutorado estimulam e produzem em termos de mundos. De sociedades. De subjetividades. Um e-mail recebido na primavera de 2019 de um desconhecido, interessado em cursar doutorado, que quer agradar o possível orientador com relação à escolha e definição do seu próprio tema de pesquisa de doutoramento. Desassossego. Angústia. Inquietude. O que as diferentes posturas com relação à escolha do tema de pesquisa estimulam e produzem em termos de modos de ser, estar, ver, sentir e nos enxergarmos?

Palavras-chave: Universidade. Pós-Graduação. Orientação.

1. INTRODUÇÃO

As universidades têm como missão histórica, ao menos em teoria, serem arenas do livre pensar, da construção de conhecimentos, do estímulo ao pensamento crítico e ao livre questionamento de ideias e pensamentos.

No Brasil, uma das atribuições inerentes ao cargo de professor nas universidades públicas é a orientação de estudantes, que acontece em diversas modalidades. Em algumas, os estudantes fazem parte de projetos elaborados por professores ou mesmo pela instituição e desenvolvem suas atividades relacionadas diretamente a esses projetos, ao fim dos quais não há a atribuição de grau acadêmico. Nessa dimensão, algumas das possibilidades são iniciação científica, extensão, atividades culturais e iniciação à docência. Outras modalidades de orientação ocorrem ligadas diretamente ao trabalho de conclusão de algum curso que confere







um grau acadêmico, tais como monografias de graduação ou trabalhos de conclusão em nível de pós-graduação.

A pós-graduação está dividida, em território nacional, em lato sensu (majoritariamente cursos de especialização) e stricto sensu (programas de pós-graduação com cursos de mestrado e doutorado). Foco meu olhar, neste artigo, apenas nas orientações em cursos de mestrado e doutorado.

Como orientador de estudantes de mestrado e de doutorado em uma universidade pública brasileira, de tempos em tempos sou procurado por pessoas interessadas em participarem da seleção para ingresso nesses cursos. Algumas vezes por e-mail, outras pessoalmente e, outras ainda, a partir da participação como ouvintes em disciplinas oferecidas pelo programa de pós-graduação no qual trabalho hoje.

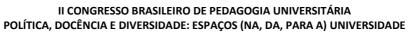
Na primavera de 2019, recebi um e-mail de um interessado em possivelmente se candidatar ao curso de doutorado. A conversa, transcrita abaixo após edição para preservar o anonimato, se constituiu como o elemento disparador deste texto.

Bom dia Professor Dr..
Sou servidor público na área de Educação.
Desejo muito ingressar no Doutorado
e estive na universidade pesquisando potenciais futuros orientadores
e linhas de pesquisa e indicaram seu nome.
Se possível, gostaria de pessoalmente conhecer melhor
seu trabalho para me preparar para a próxima seleção.
O Sr. teria essa possibilidade!?

Como de costume, respondi imediatamente dando as indicações para que o possível candidato conhecesse um pouco do que tenho publicado e me dedicado. Mas, ao mesmo tempo, fiquei inquieto. Angustiado. Um trecho específico da mensagem me preocupou: conhecer meu trabalho para se preparar para a seleção? Como assim? Eu precisava compreender melhor o que era sequer esperado do próprio processo de seleção na ideia do possível candidato.









Você pode saber um pouco mais do meu trabalho e do que tenho escrito e me dedicado no Lattes, você já deu uma olhada? Entretanto, creio que para um doutorado, o mais importante é o que VOCÊ QUER TRABALHAR. Quais as suas curiosidades? Interesses? Problemas a pesquisar? Você já tem um projeto?

A conversa continuou e o possível candidato logo respondeu minha mensagem, explicitando melhor sua perspectiva a respeito da seleção, de um possível orientador e do próprio curso.

No momento ainda não tenho nenhum projeto. Penso em fazer parte de um grupo de pesquisa (se possível), desenvolver artigos científicos e ingressar no Doutorado na próxima seleção.

Minha chefia me apoia muito para ingressar no Doutorado já que trabalho na área de Ensino.

Meu chefe chegou a sugerir que eu pudesse fazer algo em relação a Qualidade na Educação/Gestão da Qualidade no Ensino ou algo similar a isso (sendo isso apenas sugestão). O que o Sr. acha?

A resposta do possível candidato corroborou minha ideia inicial e me preocupou ainda mais. O que respondo? O que digo? Como eu posso achar isso ou aquilo? Não há um projeto. Há um tema sugerido por uma chefia. Onde entrou o desejo do possível candidato? Onde entrou a curiosidade, a vontade?

Prezado,
pra mim, a questão de se fazer uma investigação,
seja a respeito do que for,
ou mesmo em um mestrado ou doutorado,
precisa estar centrada na curiosidade,
na vontade, na angústia, no prazer, no interesse, na busca.
Nesse sentido,
pra mim é fundamental que seja a partir da pessoa.
A autonomia tem um papel chave nesse aspecto.

Por fim, a conversa se encerra com uma última mensagem do possível candidato, a qual não respondi mais.







Professor

Fico muito feliz em saber que o Sr. pensa assim!

O mais comum é o professor "impor" uma determinada pesquisa e me coloquei "disponível" para saber o que mais te agradava.

Para dizer a verdade, o tema Qualidade que meu chefe sugeriu não é um tema que eu seja apaixonado!

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

É interessante ressaltar que este é um trabalho em andamento. Um esforço de iniciar uma elaboração a respeito da temática proposta. O presente texto é uma primeira versão a ser debatida e discutida com o intuito de aprimoramento.

Com o apoio do método autoetnográfico (VERSIANI, 2005), deixo claro que este trabalho não tem pretensão de trazer generalizações nem de tecer verdades e afirmações imutáveis. Trago à reflexão e à discussão uma situação vivenciada por mim. Devido à preocupação com aspectos relacionados à ética na pesquisa, realizo um esforço com relação à descaracterização de nomes de outras pessoas envolvidas.

A autoetnografia me ajuda a colocar em foco o que me passa, o que me acontece, e em colocar isso em movimento e em diálogo com contextos, relações e subjetividades construídas. O rigor científico do método está relacionado, principalmente, ao seu potencial em afetar, produzir reflexões. No caso do tema deste artigo, colocando em foco um tema relativamente silenciado nas investigações e publicações acadêmicas.

Autoetnografias são construídas com pensamentos, sentimentos, sensações e experiências que nos trazem dúvidas e incertezas (VALENTIM, 2016). De acordo com Versiani (2005, p. 101), o método tenta lidar com o "reconhecimento da subjetividade como fator importante no processo de construção de conhecimento".

Em consonância com o método utilizado, é importante ressaltar que este texto não busca ter um caráter moralizante. Não busco aqui dizer como deve ser a relação de orientação ou mesmo a escolha do tema de uma pesquisa de mestrado ou doutorado.

Tenho como objetivo, com este trabalho, analisar o processo de orientação de estudantes de mestrado e doutorado com foco em um aspecto: como acontece a







escolha, definição e/ou construção do tema da pesquisa a ser desenvolvida? Meu intuito principal é analisar o que estamos fazendo com o intuito de provocar, questionar, suscitar discussão, debate, reflexão. Desassossegar. Trazer a temática para que se possa pensar a respeito do que ela pode produzir em termos de modos de ser, de estar, de trabalhar, de estudar. De subjetividades. De mundos que produzimos e construímos. O que a forma como se dá a escolha do tema de uma pesquisa de mestrado ou doutorado produz? O que mostra a respeito do que estamos construindo na universidade?

3. ORIENTAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

O tema da orientação na pós-graduação é relativamente pouco discutido. Não é mera coincidência que Bianchetti e Machado (2002, p. 17) afirmam que embora a orientação tenha suma importância na formação de pesquisadores, "há uma enorme desproporção entre a relevância do tema e a quantidade, ou até qualidade, de publicações que a exploram".

Apenas nas últimas duas décadas, principalmente a partir da publicação de A bússola do escrever (BIANCHETTI e MACHADO, 2002), a temática tem começado a ser timidamente mais discutida, ainda que represente um assunto marginal em comparação a outros temas ligados ao universo educacional e universitário no Brasil: continuam insuficientes, no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros, "espaços para discussão, realização de seminários, encontros e grupos de estudo, focados no processo da orientação, na relação entre orientador e orientando" (MACHADO e VIANA, 2010, p. 49-50).

Concordo integralmente com Machado quando ela questiona: "como poderíamos aceitar que, justamente, o procedimento nobre sobre o qual repousa o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa não seja, ele mesmo, alvo de pesquisa?" (MACHADO, 2000, p. 144, grifos da autora). É preciso falar, discutir, trazer à mesa. Romper com os silêncios que, em muitos momentos e sobre muitos assuntos, perduram na universidade.







A urgência em se discutir mais temáticas relacionadas à orientação acadêmica é tanta que Berndt (2003) pesquisou estudantes de mestrado e doutorado em Administração que desistiram dos cursos em duas instituições de educação superior localizadas no estado de São Paulo. Em sua investigação, concluiu que uma das principais motivações para os abandonos estava ligada era justamente relacionada a problemas relacionados à orientação.

3.1 Como é definido e escolhido o tema?

Para Bollos (2014), a necessidade de estudar um determinado assunto precisa vir dos próprios pesquisadores, já que, para ela, o tema guarda uma relação com a vida e com a história intelectual de quem pesquisa. Para além disso, "uma pesquisa científica nasce de uma curiosidade de investigação sobre determinada temática, seja por questões de observação da realidade ou por lacunas de conhecimentos e reflexões de outros autores em um campo de saber específico" (BOLLOS, 2014, p. 36).

Em linha de pensamento semelhante à apresentada no parágrafo anterior, para Marques (2002, p. 232) o orientando precisa desenvolver uma pesquisa de autoria própria e cabe ao orientador "não se imiscuir no texto alheio, muito menos sujeitá-lo a objetivos que não os do orientando. O orientador terá lá suas próprias pesquisas, deve, por isso, cuidar-se em não usar o orientando como auxiliar, mas respeitá-lo como autor de seu próprio texto".

O orientador precisa ter uma atitude de valorizar a escolha do tema feita pelo orientando, servindo como facilitador do aprendizado do orientando "sob a perspectiva em que o orientando deseja abordar" (WOLFF, 2007, p. 413).

Entretanto, essa linha de pensamento e atitude perante a definição do tema a ser pesquisado pelos orientandos está longe de ser considerada um ponto pacífico.

Em pesquisa com orientandos de pós-graduação,

Verificou-se que, no processo de escolha, os orientadores foram tendenciosos ao direcionar o esforço de pesquisa dos orientandos para seus interesses de pesquisa, além de exigirem a dedicação do orientando com as atividades do programa de pós-graduação [...]: Primeiro requisito foi pesquisar o que ele quer, o que ele acha que é relevante. Quando cheguei







ao mestrado, já tinha uma idéia do que pesquisar, mas, segundo ele, existiam coisas mais prioritárias que deveriam ser pesquisadas. Já no primeiro encontro ele não aceitou o meu tema, depois conversamos muito e eu acabei aceitando o tema sugerido por ele. (Orientando 2) (LEITE FILHO e MARTINS, 2006, p. 103).

4. CONSIDERAÇÕES

Não há respostas certas ou erradas. O que há são caminhos. Escolhas. Decisões. E cada uma acarreta diferentes estímulos, diferentes produções, sentimentos, sensibilidades. O que estamos estimulando com nossas atitudes, enquanto orientadores – ou orientandos – com relação à nossa postura frente à escolha dos temas das investigações em nível de mestrado e de doutorado?

Aversa e Bianchetti (2014, p. 331) consideram que precisamos ser desafiados a tornar nossos estudantes 'inteiramente humanos'; "autoconscientes, autogovernados e capazes de reconhecer e respeitar a humanidade de todos os seres humanos não importando etnia, origem, classe, gênero, religião, etc". É possível estabelecer alguma conexão entre esse objetivo e a escolha dos temas de pesquisa dos estudantes de mestrado e doutorado?

Estamos contribuindo para a educação de pessoas autônomas, respeitando e contribuindo para o desenvolvimento dos desejos delas, buscando ajudar na consecução de seus sonhos e objetivos de pesquisa enquanto pessoas criativas ou estamos buscando recrutar pessoas para trabalharem naquilo que nós desejamos? Para fazer o que nós queremos e buscamos construir como desejo delas?

Discutir sobre a orientação em nível de mestrado e doutorado é pertinente caso concordemos que é preciso estarmos atentos, darmos visibilidade (MACHADO e VIANA, 2010) e debatermos a respeito não apenas de produtos (publicações, resultados), mas principalmente dos processos educativos como elementos formadores e, principalmente, produtores de subjetividades.

Por fim, reconheço que existem diferenças entre o que é esperado dos estudantes em nível de mestrado e de doutorado. Nesse sentido, em estudos







posteriores, é possível aprofundar as especificidades relativas à escolha dos temas de pesquisa de acordo com as singularidades de cada curso.

REFERÊNCIAS

BERNDT, A. **A questão da orientação na pós-graduação em Administração**. Disponível em http://www.forvm.org.br/educarnav.html. Acesso em: 18 ago. 2003.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Apresentação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-24.

BOLLOS, Liliana Harb. Caminhos da pesquisa científica: o delineamento do tema. In: ANAIS DO SIMPÓSIO PERFORMA CLAVIS - INTERNACIONAL 2014 2014, São Paulo. **Anais...** In: SIMPÓSIO PERFORMA CLAVIS - INTERNACIONAL 2014. São Paulo Disponível em: https://www.academia.edu/25701186/Caminhos_da_pesquisa_cient%C3%ADfica_o_delineamento_do_tema>. Acesso em: 26 nov. 2019.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **RAE**, v. 46, edição especial, 2006, p. 99-109.

MACHADO, Ana Maria Netto. A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações. **Revista Famecos**, v. 7, n. 13, p. 140–147, 2000.

; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Peculiaridades do trabalho da orientação na pós-graduação: como se 'formam' orientadores? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior**: Processos formativos. Campinas: Papirus, 2010, p. 47-69.

MARQUES, Mario Osorio. A orientação da pesquisa nos programas de pósgraduação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 227-234.

VALENTIM, Igor Vinicius Lima. Cafetinagem acadêmica: alguém tem medo de pesquisar as relações acadêmicas? **Polêm!ca**, v. 16, p. 19-36, 2016. DOI: 10.12957/polemica.2016.25200.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.







WOLFF, Lillian Daisy Gonçalves. O papel do professor na orientação de trabalho científico. **Cogitare Enfermagem**, v. 12, n. 4, p. 413–415, 2007.







O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e a formação pedagógica para a docência na área das Ciências Exatas e da Terra: Um estudo sobre as disciplinas oferecidas nos *campi* do Interior de São Paulo.

JULIA BARBOSA GENEROSO

Eixo Temático: EIXO 4 - Universidade e espaços formativos

Categoria: (Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento)

RESUMO

As reflexões contidas neste texto abordam a formação pedagógica de professores para o ensino superior, no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), da Universidade de São Paulo, consubstanciado no campo do currículo. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho descritivo-exploratório que teve como objetivo analisar as ementas das disciplinas da etapa preparatória do PAE ofertadas pela área de ciências exatas e da terra, de quatro diferentes *campus* do interior paulista, identificando a concepção de docência impressas nas mesmas.

Palavras-chave: Programa de Aperfeiçoamento do Ensino. Formação de Professores. Docência Universitária.

1. INTRODUÇÃO

pedagógica, é possivelmente, a base para uma docência considerada de qualidade, capaz de atender a demanda dos processos de ensino-aprendizagem que se configuram na universidade nos tempos atuais. O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da

disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e aos saberes

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação

pedagógicos que caracterizam a docência. Porém, pesquisas realizadas evidenciam que a grande maioria dos professores universitários possui lacunas na sua formação pedagógica (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008; CUNHA, 2006; BATISTA, 2005).

Neste sentido, é preciso considerar que a formação do docente para atuar no ensino superior, segundo o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394\96) que normatiza a preparação para o exercício do magistério







superior, será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Porém, essa lei não concebe à docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em cursos de pósgraduação stricto sensu. (VEIGA, 2006).

A formação pedagógica para a docência universitária, tratada legalmente de forma pontual e reducionista, encontra desafios no âmbito da pós-graduação. Estes cursos de pós-graduação (mestrado/doutorado) foram constituídos com o objetivo de formar professores competentes para atender a demanda da expansão do ensino superior, além de contribuir para a elevação dos níveis de qualidade do ensino oferecido. Contudo, observa-se, na atualidade, que este espaço formativo está mais voltado para a capacitação técnica-científica de mestres e doutores para o apresentando. desenvolvimento de pesquisas, desta maneira. possibilidades para compreensão das questões didático-pedagógicas, bem como para o entendimento da amplitude de conhecimentos pedagógicos que fundamentam a educação de nível superior (PIMENTEL, 2007; ANASTASIOU, 2001;). Entretanto, apesar da pesquisa científica ter lugar privilegiado, estes cursos não deixaram de ser, mesmo que de forma secundária, os principais espaços de formação do docente universitário. (CAPES, 1999; CHAMILLAN, 2003).

De acordo com Cunha (2006), a formação para a docência tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como relativo quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Sendo assim, espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área de atuação, tendo-se apropriado, com o curso da pós-graduação stricto sensu, do conhecimento científico legitimado academicamente.

Desta maneira, a atual formação para a docência universitária estimula a reprodução de um cenário em que os profissionais de sucesso na área específica do seu curso de bacharelado, não dominam o referencial pedagógico necessário ao desempenho da sua ação na sala de aula, e por isso não incorporam ao processo de







ensino aprendizagem as habilidades e competências que vão além da mera objetividade técnica (ROSA, 2003; SACRAMENTO, 2003).

Corroborando nesta direção, Almeida (2011) relata que o ensino na graduação decorre das demais atividades assumidas pelo docente. Em outras palavras, o professor universitário não tem formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente lhe são desconhecidos cientificamente, tais como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno.

A docência no Ensino Superior é uma atividade complexa do ponto de vista "político, social, intelectual, psicológico e pedagógico" (Almeida, 2011). Assim, a compreensão de docência universitária como atividade complexa pressupõe apreender que o conjunto de atividades que envolvem essa profissão ocorre em contextos diversos relacionados às questões epistêmicas, éticas, políticas, econômicas, culturais e institucionais, bem como em condições singulares tendo em vista sua natureza formativa. A formação pedagógica proporciona ao professor o tempo e o espaço necessário para pensar a educação, seus objetivos e ter compromisso com a formação do estudante para que o mesmo seja capaz de se inserir e atuar criticamente na sociedade. Decorre dessa problemática o papel fundamental da universidade na formação para o ensino superior.

Cunha (2010) destaca que os pós-graduandos, ao vincularem-se como professores na educação superior, percebem que há uma gama de saberes para o exercício da docência, para o qual não possuem qualificação e domínio. A preparação que tiveram para o exercício da docência não responde às exigências, tornando-os profissionais que não conseguem teorizar sobre a dimensão pedagógica do seu trabalho.

O trabalho e as pesquisas de Tardif (2002) ressaltam a amplitude de todos esses saberes que constituem a docência. Segundo o autor, os saberes que constituem a docência são plurais: saberes da experiência, saberes pedagógicos, e







saberes científicos, de caráter temporal, que foram construídos durante a vida e a partir de experiências profissionais.

Podemos entender, então, que a trajetória da formação docente é processual, articula práticas e saberes de um sujeito historicamente situado, cuja formação reflete um determinado contexto e momento histórico (PIMENTA, 2002). Todavia, nos programas de pós-graduação, essa formação tem espaço reduzido e, inequivocamente, a possibilidade de aproximação com os saberes que constituem o campo epistemológico da docência, ocorre de forma pontual por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

Na Universidade de São Paulo (USP), a formação para a docência na pósgraduação tem se constituído institucionalmente, no contexto do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP), programa pertencente à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. O PAE é uma oportunidade de aproximação com as questões referentes ao ensino e, com as questões mais amplas que dizem respeito ao processo do ensino superior e seus desafios no século XXI.

O PAE foi criado com o intuito de manter os níveis de qualidade do ensino ofertado pelas instituições, e minimizar os impactos da falta de preparação pedagógica. Em 1999, a CAPES tornou obrigatória a participação em estágio supervisionado como parte das atividades de alunos de mestrado e doutorado. (CHAMLIAN, 2003).

De acordo com as diretrizes elaboradas em 2010 (USP, 2010) o Programa PAE- USP tem como principal objetivo aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação. O Programa consiste em duas etapas: Preparação Pedagógica (EPP) e Estágio Supervisionado em Docência (ESD). Neste trabalho, nos concentraremos na primeira etapa.

. A Etapa de Preparação Pedagógica assume diferentes características de acordo com a forma como a Unidade de Ensino a estrutura, podendo ser encontrada em três modalidades:

Uma disciplina de Pós-Graduação oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior;







Conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do Ensino Superior;

Núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de curriculum, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017)

A etapa de preparação pedagógica deve "assegurar aos pós-graduandos o acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior" (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2010). A EPP na área de ciências exatas e da terra, objeto de estudo dessa pesquisa, acontece via disciplinas e neste sentido, compreende-se que as disciplinas se constituem enquanto espaços formativos que viabilizam a compreensão da dimensão didático-pedagógica que fundamenta à docência enquanto campo epistemológico.

Reafirma-se, assim, que "o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de uma formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los" (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p.27).

2. METODOLOGIA

Para identificar e compreender as concepções acerca da docência universitária, impressas nas disciplinas que constituem a EPP, foram analisadas as ementas das disciplinas ofertadas nos Campi do Interior de São Paulo, nos cursos da área de Ciências exatas e da Terra. Inicialmente, a caracterização dos cursos por área de conhecimento foi realizada pautada na classificação proposta pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) que possibilitou identificar 19 disciplinas distribuídas em 4 diferentes Campi.

Após o mapeamento das disciplinas ofertadas, realizou-se a análise das ementas, disponibilizadas na plataforma Janus, utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin (2016). No caso dessa pesquisa não foram construídas categorias a priori,







mas depois de coletados os dados e realizada a "leitura flutuante" (BARDIN, 2016, p.126) optou-se por discutir a concepção de docência para tratar dos conteúdos disciplinares presentes nas disciplinas PAE, pautando-se no documento que aponta as Diretrizes para a proposição das Disciplinas da EPP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO,2010).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa PAE apresenta diretrizes, para a EPP "com a intenção de assegurar aos pós-graduandos o acesso a algumas referências essenciais a uma importante dimensão do seu futuro exercício profissional, que é a docência" (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO,2010).

Nesse sentido, analisando as ementas das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica/PAE foi possível observar uma diversidade de concepções acerca da profissão docente. As concepções foram organizadas em três diferentes categorias, definidas a partir do documento: diretrizes para as disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação/ USP.

Quadro1- Categorias Definidas para a análise das ementas das disciplinas da EPP

Categoria	Conceituação		
Dimensão didático-Pedagógicos	Disciplinas que apresentam predominantemente conteúdos relativos aos saberes pedagógicos que constituem a docência		
Dimensão relacionados a questões metodológicas do ensino	Disciplinas que apresentam, predominantemente, conteúdos que abordam a docência com ênfase em uma concepção instrumental.		







Dimensão Conteúdos específicos da área	Disciplinas	que	apresentam
	predominantemente		conteúdos
	específicos da	específicos das diversas áreas do saber.	

Fonte: elaborado pelas autoras

A primeira categoria caracteriza-se por valorizar os conhecimentos pedagógicos na formação dos professores tendo como pressuposto que a docência na universidade é uma atividade profissional complexa, que requer uma formação específica e, portanto, é imprescindível dotá-la de profissionalismo e identidade, para além da racionalidade técnica e dos modismos tecnológicos.

Os saberes da docência são construídos no âmbito da ciência da educação e pressupõe apreender que o conjunto de atividades que envolvem essa profissão ocorre em contextos diversos relacionados as questões epistêmicas, éticas, políticas, econômicas, culturais, ideológicas e institucionais e, todas essas questões devem permear a formação do docente universitário.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), embora os professores universitários possuam experiências significativas em sua determinada área de atuação, ou tenham um amplo embasamento teórico, predominam no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem. Portanto, fica evidente que a ausência dessa formação pedagógica vem encarregar um peso enorme a esses professores frente ao o "que ensinar" "como ensinar" e a "quem ensinar".

Identificou-se que as disciplinas: ECO 5039 – Ambiente, Sociedade e Prática Docente de Ensino Superior; LCE 5870 – Preparação Pedagógica em Estatística e Experimentação Agronômica; ZEA 5882 – Preparação Pedagógica em Ciência da Engenharia de Alimentos; PBA5025 – Introdução à Docência para o Ensino Superior; SMM5720 - Preparação Pedagógica: Estratégias de Ensino em Engenharia Elétrica; SET5927 - Preparação Pedagógica: Estratégias de Ensino em Engenharia de Estruturas; SMA5839 - Preparação Pedagógica e SFI5836 - Práticas Pedagógicas no







Ensino Superior, apresentam em suas ementas elementos que refletem a dimensão didático-pedagógica da formação docente, os saberes que constituem a profissionalidade e a reflexão sobre a atuação intencional da atividade pedagógica.

A segunda categoria, identificada nesse estudo, caracteriza-se por conceber a docência a partir de uma visão instrumental e constitui-se de disciplinas que, predominantemente, apresentam em suas ementas elementos relacionados ao fazer, às estratégias e métodos de ensino. Enquadram-se, assim, nessa categoria as disciplinas: LCF 5875 – Oficina de Educação Superior; LES 5812 – Preparação Pedagógica PAE; ZEM 5012 – Preparação Pedagógica em Engenharia e Ciência de Materiais; SEM5892 - Metodologia e Pesquisa Bibliográfica; SEM5931 - Preparação Pedagógica; SEP5823 - Métodos e Tecnologias para Apoiar o Processo de Ensino e Aprendizagem em Engenharias; STT5893 - Estratégias Instrucionais e SEL5720 - Preparação Pedagógica: Estratégias de Ensino em Engenharia Elétrica. As disciplinas anteriormente elencadas fazem correspondência a uma concepção instrumentalizadora da docência, na qual na perspectiva da racionalidade técnica algumas instruções e guias são suficientes para formar o professor universitário.

Por fim, a terceira categoria é caracterizada por voltar-se à conteúdos específicos da área das Ciências exatas e da terra. Segundo Franco (2009), não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina, para se tornar automaticamente, um bom professor; assim também, não basta ser um pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa. Assim, embora o domínio de conteúdos específicos seja imprescindível, não é a única dimensão da formação docente.

As disciplinas PEQ5021 - Didática e Prática do Ensino de Engenharia; LET 5836 — Preparação Pedagógica em Entomologia; LSO 5907 — Preparação Pedagógica para o Ensino de Solos e IAU5918 - Procedimentos e Métodos de Ensino em Arquitetura e Urbanismo, apresentam ênfase em conteúdos da área específica.

Segundo Tardif (2002, p.13) "o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho"





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos com a realização da pesquisa que a formação de professores para ensino superior fica muitas vezes relegada a seminários, congressos e programas muitas vezes pontuais, que tratam da importância dos saberes pedagógicos, mas por suas restrições com relação à duração acabam não suprindo as necessidades dos discentes. Vemos no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) uma oportunidade que os alunos possuem dentro da Universidade para uma formação que contemple sua formação enquanto futuros professores universitários. Já que é fundamental compreender que a docência na educação superior requer conhecimentos acerca da didática, do currículo, do planejamento educacional, dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, da interação professor-estudante, entre outros. Porém como já assinalado os cursos de pós-graduação voltam-se mais para a formação de pesquisadores ou especialistas em determinados campos do saber, ficando na maior parte das vezes a formação docente restrita às experiências práticas quando o profissional já se encontra atuando em sala de aula.

Demarcamos como essencial o amparo dado pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, tanto nas disciplinas quanto no estágio, visto que os conhecimentos obtidos auxiliarão tanto na sua prática docente, quanto na autorreflexão sobre tal, considerando que sua formação não depende apenas dos conteúdos específicos da área de especialização, o professor não age como mero transmissor de conhecimentos, mas atua como mediador entre estes e os educandos. (CUNHA, 2006; FRANCO, 2009; PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Orgs.) **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001.p.57-69.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.







CHAMLIAN, H. C. **Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP**. Cadernos de Pesquisa, nº 118. Março, 2003.

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

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: **Cadernos de Pedagogia Universitária** USP. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo, set. 2009.

IMBERNON, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo (SP): Cortez; 2004.

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

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

ROSA, A. M. Ensino holístico da contabilidade: ofício de mestre. CRC Bahia: Rev. Contábil. V.1, n.1, p.19-23, 2003.

SACRAMENTO, C. Curso de Ciências Contábeis: possibilitando a atualização consistente dos programas dos cursos de Ciências Contábeis. **CRC Bahia: Rev. Contábil.**, v.1, n.1, p.47-50, 2003.

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

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17a Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae. Acesso em: 19 nov. 2019.

VEIGA, I.P. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006







Viver a universidade: caminhos dos estudantes de Veterinária da UFPel – PRONERA

Ouvir os estudantes de Veterinária que integram a terceira turma do Curso no contexto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi uma experiência singular, pela suas características e condições de permanência na Universidade, capacidade de resiliência e compromisso político com a formação.

São estudantes recrutados pelo MST para realizarem uma formação acadêmica e qualificarem as condições de vida e produção nos Assentamentos. O Curso decorre de uma política pública que contou com empenho e recursos dos Ministérios de Reforma Agrária e da Educação. A Universidade Federal de Pelotas abriga turmas na área da Veterinária. O acolhimento dessa proposta de Curso envolveu polêmicas na dimensão política, com repercussões acadêmicas que retardaram seu inicio, incluindo uma ação judicial. Decidido esse impasse, a primeira turma iniciou seus estudos em 2010.

Para dialogar com os depoimentos dos estudantes organizamos algumas dimensões que orientaram as questões da entrevista e a organização dos dados obtidos. São elas: o recrutamento, as expectativas e as condições de permanência; a escolarização prévia; a vida que ficou para trás; estratégias de sobrevivência; o currículo; a extensão e a relação teoria-prática; a dimensão coletiva do estudo: o lugar de formação e o MST; as relações com docentes e colegas; quebrando preconceitos; dificuldades/realizações e perspectivas para o Programa; importância da pesquisa sobre o PRONERA.

Com a palavra o estudante

Ouvimos os estudantes do ultimo ano da terceira turma do Curso com o pressuposto de que teriam a experiência completa da sua formação, facilitando a reflexão e os questionamentos. Como eles vivem num alojamento próprio durante todo o percurso, fomos ouví-los nesse espaço de morada e estudo. Para selecionar os interlocutores nos valemos da indicação inicial do Coordenador do Curso. O







primeiro entrevistado indicou outros colegas e contamos com a anuência daqueles que se dispuseram a participar e assinaram o termo de adesão ao estudo.

Fazia muito frio nesse dia, corria um minuano *pampeano* e ainda se notava resquício de chuva. Logo ao chegar ficamos impactadas com a precariedade das condições da moradia, adaptada para esse fim num ginásio esportivo. Para nossa surpresa, entretanto, nossos respondentes não aludiram a esse aspecto nos seus depoimentos, o que leva a crer que essa condição fazia parte do contexto de sua permanência na Universidade. Apesar de haver um recurso especifico para dar condições de realização ao Projeto, este nem sempre chega a tempo e com suficiente aporte. Assegura o transporte para a Universidade. A alimentação é oferecida pelo Restaurante Universitário. As tarefas de organização e asseio do espaço, incluindo refeições pontuais, são realizadas pelos próprios estudantes em sistema de rodízio. Além do alojamento para dormitório, o espaço coletivo é usado para algumas aulas pontuais, sala de estudo e de recreação. As paredes são lugar de manifestações sociais, políticas e culturais, revelando a história e o contexto do MST.

Toda a logística da permanência e sucesso acadêmico é organizada por dois "coordenadores pedagógicos" selecionados pelo MST. São pessoas qualificadas para acompanhar os estudantes nessa especial jornada de quatro anos de formação. Assumem as tarefas organizacionais e administrativas de apoio e garantia da permanência dos alunos e fazem a gestão junto à Universidade. Apóiam emocional e pedagogicamente os estudantes, com especial papel no acompanhamento do rendimento acadêmico e a responsabilidade coletiva pelo estudo. A partir dessas compreensões, ouvimos os estudantes e organizamos os achados nas dimensões acima mencionadas.

O recrutamento e as expectativas. O MST é o responsável principal pela seleção dos candidatos ao Curso. Esse aspecto foi o argumento usado na ação judicial para embargar a iniciativa. Certamente encobrindo outros de ordem política e cultural, como ficou expresso posteriormente na reação do Colegiado e de um grupo de professores. Entretanto a possibilidade de que a essa seleção não tivesse o rigor







acadêmico pode ser facilmente contestada. O processo é mais rigoroso do que é usual na maioria dos cursos de nossas universidades.

A primeira condição é ter imersão no Programa da Reforma Agrária com vínculo com o MST, que abre uma inscrição ampla para tal. Selecionam, então, 90 candidatos, que fazem uma imersão de 30 dias num espaço de formação do próprio Movimento. Recebem aulas em regime intensivo de História da Agricultura, Física, Matemática, Agroecologia e Português. Vão fazendo provas processuais e somando pontuações. Ao final desse período a Universidade aplica uma prova e seleciona os sessenta que integrarão a turma.

Os depoentes afirmam que essa é uma oportunidade ímpar, pois não teriam condições econômicas para ingressar num curso superior regular, mesmo em uma Instituição Pública, pelos custos de permanência nas cidades sedes.

Foi uma grande oportunidade. Eu vim aqui para aprender medicina veterinária...quero voltar para o assentamento e ajudar o pessoal da base que fica nos esperando.

Ou,

Para a maior parte de nós essa era a única chance de fazer um curso superior; então foi entrar com aquela vontade...quero voltar para casa formado.

Alcançar essa possibilidade se reveste de muita expectativa por parte dos estudantes, afirmou um dos respondentes. Sabem que, entre as condições do Movimento, está a de que a reprovação implica em desligamento do Curso. Portanto a possibilidade de sucesso para eles é fundamental. Trata-se de grande desafio, uma vez que boa parte dos alunos têm uma história escolar com condições precárias, como revelam as afirmativas que seguem. Sempre estudei em escolas do campo, nunca saí do Assentamento. Alguns fizeram curso técnico oportunizado pelo PRONERA, entretanto a fase escolar inicial foi em escola de pau a pique, na Cartilha do ABC e minha professora tinha quarta série fundamental, na época. Reconhecem que esta trajetória implica nas suas condições de aprendizagem, mas reafirmam o compromisso com o estudo sistemático.







Provocados a ampliar as reflexões sobre suas trajetórias discorrem sobre a vida que ficou para trás, amigos, trabalho e, especialmente a família. Muitos, dadas as distâncias e condições financeiras, afastaram-se por períodos maiores do que um ano de seus lares e lamentam por isso. Mesmo assim relatam: Durante o primeiro semestre do Curso nasceu minha filha, em Tocantins. Me deu muita vontade voltar. Então foi a força dos colegas que me fez persistir. Tens de ficar para contar a ela que o pai estava no sul para ajudar a família e o Movimento que confiou em ti. Na mesma direção ouvimos outro depoimento que confirmou o desafio da vida que ficou para trás: Minha mãe adoeceu e faleceu quando eu estava no sexto semestre. Foi muito difícil para mim. Embora o registro formal da trajetória dos estudantes não mencione as questões subjetivas, é perceptível o impacto das mesmas na aprendizagem e nas condições de resiliência, especialmente para os estudantes do PRONERA. O papel dos coordenadores pedagógicos, nesse caso, é muito importante pois, segundo os nossos interlocutores, são eles que estão ao lado dos alunos no dia a dia.

A peculiar forma de ingresso da turma evidenciou a *resistência* presente na comunidade universitária em relação a ela e foi acompanhada pelos estudantes da terceira turma. Entretanto reconhecem que os caminhos mais duros foram do grupo que inaugurou a chegada no Curso de Veterinária. O nome de *turma especial*, de certa forma, *nos caracteriza como diferentes*, afirma uma estudante. E outro complementa, inconformado: *eu me considero regular, pois é assim a minha situação na Universidade. A discriminação já se dá pela nomenclatura. Somos os de fora...*

Esta manifestação lembra os estudos de Sharma-Brymer (2013) que explora a compreensão da exclusão na universidade que se manifesta na figura do "outro", ou seja aquele é visto como outro, sente-se como outro, vive preconceitos como outro, fala como outro. Em geral dele se exige muito esforço para mostrar seu valor e sua condição de interlocutor. Seus parceiros são "os outros outros", de origem, raça, afinidade cultural e de resiliência frente ao novo. No caso do Pronera, a condição dos alunos formarem uma turma especial, indica que há uma concessão para eles estarem na universidade, pois são vistos como alienígenas nesse lugar. Certamente essa condição também se revela em outros espaços acadêmicos com as políticas de







inclusão, como as cotas raciais e a presença de estudantes com necessidades especiais. A diferença é que estes não estão apartados formalmente como os jovens do PRONERA.

Nos processos de democratização *o outro* não pode ser visto como exógeno ao ambiente universitário, em geral em posição subalterna em relação ao conhecimento científico, ainda que seja possuidor de um conhecimento empírico e da prática social. Estes, entretanto, não costumam ser valorizados na academia. No caso dos estudantes do PRONERA, dada a sua origem rural, certamente teriam muito a contribuir num diálogo epistêmico democrático. Mas em geral o conhecimento acadêmico se reveste de verdades e há pouca troca de saberes com o *outro*, que só é reconhecido em situação subalterna (Cunha, 2017).

Esse cenário pressupõe o desenvolvimento de **estratégias de sobrevivência** e a orientação do Movimento, sabiamente, é de valorizar o desempenho acadêmico. Mais do que os outros estudantes, a turma do Pronera demonstra compromisso, assiduidade, respeito e capacidade intelectual. Para tal produzem estratégias que, paulatinamente, foram minando os discursos preconceituosos a respeito de seu desempenho acadêmico.

Qual a fórmula para tal? As respostas são unânimes em apontar a condição coletiva de vida e de estudo como referente do trabalho que desenvolvem. Os depoimentos são ricos nesse sentido.

O grande diferencial nosso é que vivemos todos juntos, temos uma organização para o estudo, horários definidos, é nossa rotina. Quem tem alguma dificuldade se aproxima de que tem facilidade.

Ou

Muitas vezes saímos da aula a noite e ainda íamos para os grupos estudar, mesmo tendo de levantar as sete horas no outro dia. Nunca faltamos a aula, sempre com regularidade e compromisso.

Há uma especial unanimidade em atribuir o sucesso da aprendizagem ao estudo coletivo. Aqui não basta um ser aprovado...todos temos de alcançar aprovação. Esta disciplina para o estudo e para o trabalho coletivo está incorporada







pela própria cultura do Movimento. *Nascemos num Assentamento e aprendemos como as coisas funcionam com rodízio de tarefas. É o que acontece aqui*, afirma uma estudante. O que se observa é uma disciplina que vem com o compromisso de estar numa posição que, para o Movimento, é privilegiada em relação a tantos jovens ainda alijados de tal oportunidade. Há uma necessária valorização. *Em cinco anos minha rotina foi acordar as cinco da manhã* e estudar, estudar e estudar...

Vale especular, também, se essa não é uma estratégia de legitimação do grupo, pois o rendimento da "turma especial" vem alcançando patamares superiores em relação às "turmas regulares". Esse fenômeno calou muitas vozes reacionárias e conquistou adeptos entre os professores do Curso.

Joga importante papel nesse contexto a ação dos Coordenadores Pedagógicos, que acompanham o grupo de forma próxima, articulando uma rotina de comunicação e apoio.

Uma vez por semana temos uma reunião com o Núcleo de Base da Turma e depois com a coordenação. Fizemos esta ponte para repassar o que foi discutido e acordado. As equipes se organizam e dividem as tarefas. Cada equipe tem um coordenador e todos, durante o Curso, passam pelas coordenações.

Ao ouví-los fomos compreendendo o funcionamento da turma e a perspectiva de coletivo que incorporam. Se há problemas ou tensões logo se desenvolvem estratégias para delas tratar. Não percebemos sintomas de mal estar ou desconfiança.

Não deve ser simples a partilha em tais condições de vida e estudo. Certamente pressupostos políticos anteriores estão articulados para o sucesso da experiência.

Apesar da legislação que implementou o PRONERA indicar a proposta da Pedagogia da Alternância como matriz dos currículos de suas formações, o Colegiado do Curso de Veterinária da UFPel se mostrou resistente a esta proposta e impôs a condição de que fosse adotado **o mesmo currículo das chamadas turmas regulares.** Aparece aí uma visão conservadora e equivocada de qualidade, como se fosse um referente universal, baseada na compreensão cientificista do conhecimento







e distante dos sujeitos aprendentes. Houve, o que Sousa Santos (2010) denomina, de desperdício da experiência. A qualidade da formação foi tomada como um percurso pela teoria e por uma prática universal. Essa visão se mostrou preponderante no contexto de aprovação do Curso evidenciando uma perspectiva epistemológica baseada na visão positivista e genérica da ciência.

Sousa Santos (1988) tem chamado a atenção de que todo o conhecimento é autobiográfico e, portanto, ensinar envolve conhecer e potencializar as condições culturais, cognitivas e emocionais dos aprendizes. É potencializar seus conhecimentos prévios e ancorar neles as novas aprendizagens. Aliás, corroboram com esta posição muitos autores cognitivistas como Auzubel (2000) e Piaget (1970) e também os que valorizam as condições culturais e motivacionais dos aprendizes, entre os quais estão Morin (2012), Schulmann (2007) e Freire (1979).

A decisão do Colegiado expõe uma condição usual na educação superior onde os docentes pouco se envolvem com temas da pedagogia universitária e tomam decisões a partir de perspectivas que reproduzem visões históricas, muitas vezes, reducionistas.

Esta posição abriu mão da Alternância que leva em conta o tempo acadêmico, mais centrado na teoria, e o tempo de prática, onde os estudantes tem permanência no campo para favorecer a articulação entre estas duas perspectivas do conhecimento.

Os estudantes do Pronera serão futuros profissionais identificados com as demandas dos Assentamentos. Vou trabalhar com o INCRA, com as prefeituras, com o Movimento. Na Universidade há um direcionamento para outro mercado de trabalho, para o engajamento em empresas..isso foge da nossa realidade, mencionou um dos nossos interlocutores.

Há alguns professores que se aproximam mais das demandas dos alunos e procuram propor atividades mais próximas do interesse do grupo. Até o quinto semestre tivemos mais possibilidade de prática, mas depois ficou difícil em função das exigências do calendário e os custos do deslocamento.







A possibilidade dos **estágios** é considerada muito positiva, segundo os estudantes. No Curso se vê muita teoria; são os estágios que compensam. Muitos fiz por minha iniciativa na região de Pelotas, Turuçu e São Lourenço, com pequenos produtores de leite.

Aproximando-nos da discussão sobre a **relação teoria-prática** na experiência de formação que vivenciam, logo se explicitou a importância que atribuíam a um **Projeto de Extensão** coordenado por professores do Curso em parceria com professores e estudantes da Universidade de la Republica, em Montevidéu

Este é um Projeto muito importante porque atuamos junto aos nossos Assentamentos, a nossa realidade, mesmo reconhecendo as diferenças na produção entre sul, nordeste e centro-oeste. Aqui no sul a tecnologia é mais avançada. Mas foi de extrema importância os conhecimentos que produzimos.

A ênfase que os estudantes, em seus depoimentos, deram a esse Projeto chamou a nossa atenção. Fomos compreendendo que ele se constituiu numa alternativa compensatória ao currículo tradicional a que foram submetidos. Foram muitos os depoimentos nessa direção evidenciando o significado de um processo ensino aprendizagem que tem a relação teoria prática como pressuposto.

Disse um estudante: No caso das Clinicas, conhecer os tratamentos e os protocolos é simples. Mas não se aprende a tratar e a prevenir. O ensino deve ser diferente. No que outro completou: a experiência no Projeto de Extensão agregou aprendizagens para nós e para os assentados da base que nos recebeu. Foi uma oportunidade de vivenciar uma metodologia do nosso jeito: algumas aulas teóricas, discussões sobre o tema e permanecer um fim de semana, durante dois anos, na casa de um agricultor assentado da região... participamos do dia a dia e das demandas da produção de leite. E ainda, nesse Projeto aprendemos os aspectos sociais do nosso trabalho. Não é só ver a parte clínica, mas sim saber conversar com o agricultor, saber entender de onde ele fala. Essa aprendizagem vou levar para o resto da vida.

Esses depoimentos interpelam as práticas usuais de uma pedagogia baseada na transmissão e acumulação de informações com ênfase nas dimensões







exclusivamente técnico-científicas. E vale para uma reflexão dos processos pedagógicos de todos os cursos universitários.

A proposta inspira-se nas convicções do professor Tommazino, mentor do Projeto de Extensão, em parceria com docentes da UFPel, na direção da formação como integralidade. Diz o autor que trata-se de conceber de forma integral os processos de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito aos conteúdos como às metodologias que se utilizam Para isto é necessário partir de uma ecologia dos saberes, expressão cunhada por Sousa Santos (2010), compreender o ensino como um processo ativo e a aprendizagem com base na problematização (Tommazino et alii, 2010).

É notório que essa perspectiva pressupõem um paradigma científico que implique numa nova epistemologia. Para Sousa Santos (2010 b, p. 15) toda a experiência social produz e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou idéia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais.

Nos depoimentos dos estudantes fomos identificando a valorização dada à perspectiva de aprendizagem que vivenciaram no Projeto de Extensão e que, de alguma forma, compensou o currículo que abriu mão da possibilidade da Alternância. Em alguma medida é compreensível esta posição do Colegiado do Curso de Veterinária pois, certamente, não havia prontidão quer teórica, quer procedimental, para a nova experiência. Entretanto, o que foi impactante, é que esse não se configurou como o argumento principal para manter o currículo existente; mas sim uma enviesada noção de qualidade alicerçada na uniformidade, que se contrapõem com a posição de importantes teóricos do conhecimento e da aprendizagem. Certamente também esteve em jogo uma visão política de mundo e um projeto social atingido pela racionalidade instrumental.

Já no Projeto de Extensão é possível identificar uma outra perspectiva, talvez uma distinta visão epistemológica, aproximada do que Sousa Santos denomina de







epistemologias do sul. Para o autor o sul, nesse contexto, é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo (2010 b, p. 29).

Parece urgente uma reflexão nesse sentido que favoreça uma reação da universidade, tomando para si as posições teóricas que podem ajudar a entender a prática que vêm desenvolvendo que, a ser mantida, corre o risco da deslegitimação, pela obsolescência de suas práticas acadêmicas e, por outro lado, à perda de seu histórico papel intelectual, pela substituição da sua capacidade crítica (Lucarelli, Cunha, 2019). É importante a energia para empreender as mudanças. Morin (2002, p. 61)) afirma que é preciso ligar o que era considerado como separado e aprender a fazer com que as certezas interajam com as incertezas.

O currículo do Curso, ao não levar em conta a especificidade dos estudantes do Pronera, assume uma posição a favor da neutralidade do conhecimento, num antagonismo com o que defende Arroyo (2018), quando afirma que se são outros os sujeitos é preciso que sejam outras as pedagogias. Para o autor, a teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Para ele, são os movimentos sociais que desconstroem a perspectiva de uma pedagogia única, neutra, apolítica e mostram que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constrói concepções e práticas educativas diversas e contraditórias (p. 28).

Parece que foi essa a mensagem dos estudantes que não culpam os professores pelas posições que assumem, mas que, por outro lado, dão um depoimento vital que grita por outras alternativas. Como afirmou um dos nossos depoentes, *muitos professores pautam projetos que não são os nossos, defendem outra idéia de desenvolvimento*. Se é compreensível que a docência não seja neutra e que o professor é inegavelmente um ser político, sempre haverá contradições na prática da formação. Entretanto a ciência pedagógica tem sido enfática na denuncia do paradigma da racionalidade técnica para produzir a aprendizagem dos alunos que, diante das incertezas do futuro, precisam ser cada vez mais protagônicos de suas







próprias aprendizagens. E essa condição requer o reconhecimento das condições de produção dos sujeitos e a valorização dos processos complexos de pensamento, que incluem as capacidades interpretativas da realidade e, portanto, se gestam em espaços de tensão entre a teoria e a prática.

Os estudantes afirmam que *procuram quebrar os preconceitos* e apontam as atividades culturais que protagonizam como espaços exponenciais para a aproximação com os demais colegas e professores. Noites temáticas, trazendo a cultura de cada região de origem, foram partilhadas com colegas e professores, num clima amigável, favorecedor de aproximações.

O próprio rendimento que obtiveram nas diferentes disciplinas, o respeito ao professor através da frequencia às aulas, do cumprimento das tarefas e da dedicação ao estudo foram conquistando espaço e acolhimento da maior parte do corpo docente. Também afirmam que foi importante um movimento deles nessa direção:

Ás vezes não são as pessoas que se distanciam de ti, mas é tu que te distancia das pessoas. Isso dificulta o diálogo. Participar dos eventos na Universidade, discussões, palestras e oficinas é o canal. Inclusive o campeonato de futebol favoreceu a quebra do gelo.

Reconhecem, também, que as turmas anteriores ajudaram a diminuir a rejeição e que pretendem contribuir nessa direção para a turma que está entrando no Curso. Ou seja, parece haver um empenho em diminuir barreiras, mesmo reconhecendo que a estrutura acadêmica não facilita muito.

Por fim, perguntamos sobre as perspectivas deles em relação a **continuidade do Programa.** Três focos direcionaram as respostas. Um deles pontuou a importância da Universidade oferecer cursos e experiências em outras áreas do conhecimento, favorecendo maior integração. Outra respondente ponderou: *gostaria que a proposta para as novas turmas se pautassem na mesma lógica do Projeto de Extensão, que nos possibilitou fazer a prática e a teoria e que houvesse uma formação política, pedagógica e interdisciplinar. Mais uma manifestação foi no sentido de agradecer a importância dos professores apoiadores. Se não fossem essas pessoas acreditarem no Projeto, não estaríamos aqui. E sabemos que também para eles foi muito difícil.*







Ouvir os estudantes foi muito importante para compreender a proposta do PRONERA a partir da experiência concreta de seus principais atores. Suas vozes nos estimularam a conhecer melhor o Projeto de Extensão e seus protagonistas. Ampliaram nossa visão sobre os dispositivos de formação e a relação entre a coordenação do MST em parceria com a Universidade. Emocionaram nossos corações com suas histórias de vida e de superação. Principalmente pelo compromisso social e o desejo de retornar para fortalecer o Movimento que proporcionou, junto com a Universidade, a condição da formação. Certamente entre eles pode se instalar contradições e diferenças. Mas parece preponderante a esperança na contribuição de seus saberes para a prática social.

Bibliografia

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*.Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

AUZUBEL, David. *The acquisition and retention of knowlwdge: a congnitive view.* Publisnor: 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da educação superior e tensão entre democratização e internacionalização na universidade. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.) *Internacionalização e democratização. Uma tensão na qualidade de educação superior*? São Leopoldo: Oikos Editora. 2017.

FREIRE, Paulo. *Extensão e comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, 1979. LUCARELLI, Elisa. CUNHA, Maria Isabel da. Reconfigurando as práticas pedagógicas na universidade: outros contextos, outros sujeitos, outras pedagogias. In: CERDEIRA, ..MOROSINI 2019.

MORIN, Edgar.O *problema epistemológico da complexidade.* 3 ed. Mira-Citra: pubvlicações Europa-América, 2002.

PIAGET, Jean . Psicologia e pedagogia. São Paulo: Editora Forense, 1970. SHARMA-BRYMER, Vinathe. Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora. In: COWEN, Robert; KAZAMAS, Andreas; UNTERALTER, Elaine (orgs.) *Educação Comparada.* panorama Internacional e Perspectivas. Brasilia: UNESCO/CAPES, 2013, v. II, p. 15-30.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A Universidade do século XXI. Para uma reforma democrática e emancipadora da universidade.* São Paulo, Cortez Editora. 2010.

___, MENESES, Maria Paula (orgs.).

Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SCHULMANN, Lee et alii Professores de Sustancia: elconocimiento de La materia para laenseñanza. Reve currículum y formación del profesorado [Internet]. 2005 [cited 2017 Jan 06]; 9(2):1-11. Available from: www.ugr.es/~recfpro/ rev92ART2.pdf







TOMMAZINO, Humberto et alii. Comision Social de Extensión y Actividades en el Medio. *Integralidad, Cuadernos de Extension* n. 1. Universidad de la Republica. Montevideo/Uruguay.







O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – CAMPUS RIBEIRÃO PRETO: Potencialidades curriculares e formativas

MARIANA ROBERTA DE FARIA EVANGELISTA

Eixo Temático: Eixo 4 – Universidade e espaços formativos.

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída. Trabalho resultante de pesquisa realizada por estudante de graduação.

RESUMO

Este texto apresenta recorte da pesquisa "O Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras" no âmbito da Universidade de São Paulo, realizada no ano de 2018 e 2019, sendo financiada pelo Programa Unificado de Bolsas da USP. Tem como objetivo analisar os cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo - campus de Ribeirão Preto, no que se refere ao estágio curricular supervisionado. Esta pesquisa de cunho qualitativo tem como corpus o Programa de Formação de Professores na USP (PFPUSP), as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, os Programas das disciplinas e os roteiros relacionado aos estágios curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo - campus Ribeirão Preto (Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Artística - habilitação em Música, Licenciatura em Química e Licenciatura em Enfermagem). Utiliza a Análise Documental como instrumento de coleta de dados e análises, mediado pelos referenciais teóricos deste campo epistemológico. A partir dos documentos analisados, foi possível perceber que a maioria das disciplinas inovam em seus estágios, com ações que unem a teoria e a prática, que proporcionam a aproximação com a docência e a formação da identidade docente. Assim sendo, o estágio proporciona considerações das práticas com referenciais teóricos consistentes, auxiliando os futuros professores no processo de aproximação com a escola básica e seu contexto.

Palavras-chave: Curso de Licenciatura. Estágio Curricular Supervisionado. Programa de Formação de Professores da USP.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere na pesquisa "O Estágio Supervisionado dos

Cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras", no âmbito do Programa Unificado de Bolsas da Universidade de São Paulo 2018/2019. Constitui como foco principal as relações estabelecidas entre o Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo (PFPUSP) e o papel do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas, Química, Educação Artística (Habilitação em Música) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de







Ribeirão Preto (FFCLRP/USP) e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem da EERP.

Os atuais desafios da sociedade vêm exigindo qualificações profissionais, o que faz crescer a importância dos Cursos de Graduação, compreendendo-se que as Instituições de Ensino Superior não podem se restringir ao preparo do indivíduo para exercer uma profissão, mas devem ter como pressuposto a formação do cidadão. A graduação, enquanto lócus de formação profissional, contempla as dimensões técnica (domínios de saberes e técnicas), estética (sensibilidade e perspectiva criadora) e política (participação e exercício de direitos e deveres). (DINIZ-PEREIRA, 2013). A descaracterização dos cursos de licenciatura representa um movimento pendular nas últimas décadas, porém há necessidade de adquirir nova identidade profissional, que requer redimensionamento de todo o projeto formativo. (RIVAS et al., 2019; CONTRERAS, 2017; PIMENTA; LIMA, 2017; DINIZ-PEREIRA, 2013; PIPITONE et al., 2010; SAVIANI, 2009). Esta não tem sido tarefa fácil, tendo em vista o desprestígio destes cursos, o qual passa também pelo desprestígio da escola pública de educação básica. Salienta-se que há um cipoal de legislações reconfigurando a formação do professor para a educação básica (LDB 9394/96; Resolução CNE/CEB nº 1/2002, revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/20015 (Também em processo de revogação) e a atual discussão sobre Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica- 3ª versão do Parecer). Portanto, nos últimos quinze anos muitas reformas foram efetivas pelas Universidades, notadamente no campo da formação inicial de professores. Este texto, aborda um dos elementos de políticas relacionadas à reformulação dos cursos de licenciatura no que diz respeito ao estágio curricular supervisionado.

Saviani (2009) ao analisar os modelos formativos de professores no Brasil, aponta dois modelos: a) *Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:* a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento, correspondente à disciplina que irá lecionar; b) *Modelo didático-pedagógico*: a formação se efetiva por meio do preparo pedagógico. Estes modelos, segundo o autor, resultam da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, cuja saída deste dilema implica na "recuperação da referida indissociabilidade,







considerando o ato docente como fenômeno concreto" (p.152), isto é, tal como se efetiva no interior das escolas de educação básica.

Corroborando com o autor, reproduzimos abaixo, nota da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), publicada em 24 de outubro de 2019, no que concerne ao movimento atual de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica:

Esta proposta retoma a concepção de competências como nuclear da formação docente, vinculada à preparação de professores (as) para o mercado de trabalho e empresas da educação, alinhando os cursos de licenciaturas ao neotecnicismo consubstanciado pelo neoliberalismo em vigor, em uma perspectiva instrumental e fragmentada da prática pedagógica e do estágio curricular, que dissocia teoria e prática na formação de professores da educação básica. A substituição do estágio curricular obrigatório por outros dispositivos de experiência prática fragiliza esse lugar privilegiado de unidade teórico-prática nos cursos de licenciatura. Entre esses dispositivos situam-se programas institucionais como PIBID e Residência Pedagógica, que possuem abrangência limitada a grupos de estudantes e estão condicionadas a editais específicos e descontínuos, subsumindo o estágio como elemento fundantes e integrador da formação inicial de professores (as). (...).(ANPED, 2019).

Discutir estágio curricular, pressupõe analisar a política educacional que envolve a Formação de Professores e seus contextos. Para Pimenta (2019, p.5) o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a "desconstrução de mitos e preconceitos, ao possibilitar que os estudantes tenham o seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos". O estágio é um espaço de conhecimento, que abrange (...) "estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e compreende a reflexão sobre práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situados nos contextos sociais, históricos e culturais. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

Nesse âmbito, entende-se que o estágio se constitui como atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar realizada pelos docentes nas escolas públicas. Se constitui como eixo central e articulador do conjunto das disciplinas (teóricas e práticas) de um curso de Licenciatura. Pimenta (2017) argumenta que o sentido teórico das disciplinas prepara o estudante para compreender a práxis educativa e docente que são realizadas nas escolas. Também, auxilia na compreensão de que o







trabalho do professor não é algo individual e sim coletivo, pois as ações coletivas resultam na tarefa escolar, de acordo com a realidade da instituição (contexto histórico, social e cultural). "Sua finalidade é a de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários para realizarem as leituras, análises, problematizações da práxis educativa que ocorrem nas escolas, nas salas de aula, nas atividades curriculares(...) e nas escolas públicas. (PIMENTA, 2019, p.9). Estas atividades são fundantes para o processo transformação dos estudantes estagiários bem como de sua emancipação humana e social.

A Universidade de São Paulo, em 2004, elaborou um Programa de Formação de Professores, orientando seus cursos para a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso. Este Programa tem passado por diversos revezes, principalmente, nos últimos anos em função das políticas adotadas pelos gestores que atuam na Graduação, mas não foi extinto, o que tem possibilitado resistências em alguns cursos de graduação.

1.1 O Programa de Formação de Professores da USP e a questão do estágio curricular supervisionado

A Universidade de São Paulo instituiu, em 2004, o Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP), estabelecendo os princípios, as bases e os fundamentos curriculares da formação inicial de professores para a educação básica. Criou-se a Comissão Interunidades de Licenciatura (CIL), composta por representantes de todos os cursos de licenciatura da Instituição, para acompanhar a implantação do referido programa. O PFPUSP está estruturado da seguinte forma: a) Princípios e Objetivos Orientadores: Entre os princípios torna-se evidente a constatação de que a licenciatura deixa de ser entendida como complementação ao bacharelado, no qual o aprendizado do saber disciplinar específico antecede o saber pedagógico. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é considerada nos cursos de licenciatura, bem como na formação continuada dos professores egressos destes cursos (USP, 2004). Os objetivos do PFPUSP estão pautados na compreensão do contexto da realidade social da escola brasileira, na escolha e decisão profissional baseada por princípios éticos, na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem e reelaboração dos saberes. Para efetivar tais objetivos, tão somente uma reforma curricular não é suficiente.







b) Estrutura Mínima Comum às Licenciaturas: Para a elaboração do currículo, a CIL propôs uma estrutura mínima comum a todos os cursos de licenciaturas no que diz respeito à formação integrada e que atendesse às resoluções legais vigentes, tanto no âmbito do Conselho Nacional de Educação como no do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Esta estrutura está organizada em quatro blocos de disciplinas e atividades que correspondem a diferentes dimensões da formação dos licenciandos: Bloco I – Formação Específica: disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica; Bloco II – Iniciação à Licenciatura: disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da educação básica; Bloco III – Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação: disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral e Bloco IV – Fundamentos Metodológicos do Ensino: disciplinas e atividades relacionadas ao ensino das áreas específicas (PFPUSP, 2004).

No PFPUSP o "estágio supervisionado" é distribuído entre diversas disciplinas que integram o programa de formação de professores — sejam elas ligadas aos institutos de origem ou aos departamentos responsáveis pelas "disciplinas pedagógicas" — e assume múltiplas modalidades. Suas atividades não devem ser fragmentadas e justapostas, mas ligadas aos Projetos de Formação de Professores da USP, sempre visando à integração das disciplinas e atividades entre si.¹ Dos diferentes aspectos relevantes a serem investigados, este trabalho foca a sua análise nos elementos referentes ao estágio supervisionado a partir da questão de pesquisa: Como os Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo do Campus de Ribeirão Preto, se organizam em relação aos estágios supervisionados e qual sua relação com o Programa de Formação de Professores da USP?

2.METODOLOGIA

¹ A estrutura curricular mínima está organizada em quatro blocos de disciplinas e atividades que correspondem a diferentes dimensões da formação dos licenciandos e se articulam com os componentes comuns previstos na legislação: os "estágios supervisionados", a "prática como componente curricular", as "atividades acadêmico-científico-culturais" e os "conteúdos curriculares de natureza científico-cultural".







A investigação utilizou como referencial metodológico, a abordagem qualitativa (BOGDAN; BICKLEN, 2014), a técnica de Análise Documental (CELLARD, 2008) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2017), além da revisão da literatura (CARDOSO; et al., 2010) como ancoragem para análise dos dados coletados. Constitui o corpus da pesquisa os projetos pedagógicos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- FFCLRP (Cursos de Licenciatura em Música, Química e Biologia) e da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto- EERP (Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem), bem como os Projetos de Estágio, referentes a estes cursos e os roteiros de estágios que são utilizados pelos professores para orientar os alunos nos estágios supervisionados. Utilizou-se a plataforma digital e pública da USP, o JupiterWeb, para ter acesso aos PPCs, as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura citados acima, bem como os programas de disciplina. Os Roteiros de Estágio (documentos próprios dos docentes) foram solicitados diretamente aos docentes (responsáveis pelo estágio) ou aos educadores, que acompanham estágios, em cada Departamento. Os documentos foram analisados à luz das normativas legais, documentos internos e referenciais teóricos do referido campo epistemológico.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO: Delineando os estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto

Os cursos de licenciatura como uma das áreas de formação acadêmica demandam organização voltada ao desenvolvimento de um profissional, habilitado para docência, sendo esta, característica diferenciadora dos outros tipos de graduação. A formação docente inicial para a educação básica se reveste de processo dinâmico e complexo e pressupõe no exercício da docência, uma ação do profissional do magistério, a qual é permeada por "dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional". (BRASIL, 2015, p.3).







Considerando o Programa de Formação de Professores da USP, houve a readequação do estágio supervisionado no que concerne às disciplinas, carga horária e lugar que ocupa no curso. (Ver Quadro I). Observa-se que o estágio está sendo oferecido por disciplinas do Bloco III – Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação e Bloco IV – Fundamentos Metodológicos do Ensino (PFPUSP, 2004). Há diversificação de carga horária variando entre 30 horas a 180 horas na FFCLRP e 150 horas a 210 horas na EERP. Um dos pressupostos dos PFPUSP diz respeito a ancoragem de recursos humanos, para fazer frente aos desafios do estágio. Neste sentido, a inserção de educadores, atuando junto aos docentes foi considerada demanda importante. Porém, não está sendo cumprida, tendo em vista que nem todos os cursos de licenciatura conseguiram alocar este profissional, como explicitado no Quadro1.

TABELA 1- CURSOS DE LICENCIATURA ESPECIFICAS DA USP CAMPUS RIBEIRÃO PRETO: DISCIPLINAS DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E BLOCOS DE ACORDO COM O PFP/USP

UNIDADE	CURSO	DISCPLINA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO	EDUCADOR	BLOCO
		Comunicação e Linguagem no Ensino de Biologia		IV		
		Política e Gestão Educacional no Brasil	cacional no 5º 30	2 Educadores	Ш	
	Licenciatura em Ciências CLRP Biológicas	Espaços de Ensino não Formal de Biologia	6º	30	(Departamen to de Biologia e Departament o de Educação,	III
FFCLRP		Psicologia Educacional	6°	60		III
		Prática de Ensino de Biologia I	7º	60	Informação e Comunicaçã o)	IV
		Didática Geral I	7°	60		III
		Prática de Ensino de Biologia II	80	90		IV
		Psicologia da Educação	5°	60	1 Educador	III







		Política e Gestão Educacional no Brasil	5°	30	(Departamen to de Educação,	III
		Didática Geral II	7º	60	Informação e Comunicaçã o)	III
	Licenciatura em Educação Artística (Habilitação em Música)	Metodologia do Ensino de Música com Estágio Supervisionado I	7º	180		IV
		Metodologia do Ensino de Música com Estágio Supervisionado II	80	180		IV
		Política e Gestão Educacional no Brasil	5°	30	2 Educadores (Departamen to de Química e	Ш
		Metodologia do Ensino de Química I	5°	30		IV
		Psicologia Educacional	6°	60		Ш
	Liangeigh	Metodologia do Ensino de Química II	6°	30		IV
	Licenciatura em Química	Didática Geral I	7°	60	Departament o de	III
		Didática das Ciências	7°	30	Educação, Informação e Comunicaçã	IV
		Química para o Ensino Médio I	90	50	o)Educador	IV
		Química para o Ensino Médio II	10°	50		IV
		Atividades Integradas de Estágio	10°	60		IV
	Bacharelado	Estágio Curricular Supervisionado: Promoção da Saúde na Educação Básica	8°	150	Não há educador alocado, mas	Não
EERP	e Licenciatura em Enfermagem	Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem	9º	210	técnicos em enfermagem, que desenvolvem tal função	trabalhou com Blocos
		Estágio Curricular: Enfermagem na Atenção Básica	10°	210	tai rangao	







	Estágio Curricular: Enfermagem na Área Hospitalar	10º	210		
--	--	-----	-----	--	--

Fonte: Dados organizados pelas autoras. (20

3.1 Atividades desenvolvidas nos estágios supervisionados

De forma geral, os Cursos de Licenciatura desenvolvem atividades diversificadas. Evidencia-se nestas disciplinas a relação com a formação docente e com os princípios e objetivos do PFPUSP, conforme descritos abaixo:

- a) Atividade de Observação Participante: é uma atividade em que os estudantes observam a sala de aula atentando-se nos aspectos metodológicos utilizados pelo professor. Desse modo, são analisadas a coerência entre o plano de ensino e as aulas; a consideração do cotidiano dos estudantes; os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos abordados nas aulas, e por fim, as estratégias e recursos utilizados para o ensino-aprendizagem.
- b) Atividade de Participação nas reuniões pedagógicas: nesta atividade são evidenciados os aspectos referentes as reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com observação de pautas e temas abordados; como são estabelecidas as relações entre os participantes; responsável pela condução da reunião; discussões e encaminhamentos propostos; considerações dos estudantes estagiários referente à reunião.
- c) Atividade de Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP): pressupõe que o estudante entre em contato com o PPP, observando e analisando os princípios teóricos e aspectos relevantes para compreensão do mesmo, tais como, as concepções que permeiam o projeto, seus objetivos, perfil do estudante, organização curricular, projetos interdisciplinares, e questões relacionadas à formação continuada e estágio supervisionado.
- d) Atividade de Análise Documental: esta atividade é compreendida como referencial para que os futuros licenciados possam a partir dos dados analisar e compreender, o funcionamento da instituição escolar e suas relações, principalmente envolvendo o PPP.







- a) Atividade de Docência: Os estudantes estagiários constroem/planejam um projeto de intervenção sobre um conteúdo específico, de acordo com o que é sugerido pelo (a) docente, responsável pela sala. A partir da aprovação por parte da educadora e docentes, os estudantes ministram as aulas na escola/sala estagiada.
- b) Atividade de Observação das relações interpessoais do micro ao macro: nessa atividade é preciso que os estudantes observem como ocorrem as relações entre as pessoas no cotidiano escolar, entre professores, estudantes, pais e responsáveis, funcionários e equipe gestora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

currículos Licenciatura Compreende-se que os dos cursos de redimensionados, na ótica do PFPUSP, trazem avanços na medida em que se propõem a superar o modelo "3+1" e a racionalidade técnica, incorporando em sua proposta pedagógica as dimensões continuum, flexibilidade e pluralidade. Os Cursos de Licenciatura do campus de Ribeirão Preto atendem aos princípios fundamentais do PFPUSP, no sentido de que a formação do professor ocorre ao longo de todo o processo formativo, sendo a organização curricular construída de modo flexível e plural. Assim sendo, o estágio proporciona considerações das práticas com referenciais teóricos consistentes, auxiliando os futuros professores no processo de aproximação com a escola básica e seu contexto. Porém, ainda persistem questões de falta de infraestrutura e ou de funcionários para a realização do Estágio Curricular Supervisionado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. PIMENTA, Selma Garrido (orgs.) Centralidade do Estágio em cursos de Didática nas licenciaturas – rupturas e significações. In: _____. Estágios supervisionados na Formação Docente. São Paulo, Cortez, 2014. p. 15- 40. ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. MOÇÃO Nº 01 (GT04 E ENDIPE, GT08 E GT12) - Moção de repúdio ao Parecer do CNE 2019 que altera a Resolução 05/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica). 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/mocoes-aprovadas-em-assembleia-geral-na-39a-reuniao-nacional-da-anped. Acesso em:30.05.2019







BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2017.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 2014.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP 1/2002.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 1º d ejulho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP º 2/2015.

CARDOSO, Teresa.; ALARCÃO, Isabel.; CELORICO, Jacinto Antunes. **Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2010.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P.; GROULX, L-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. P. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. from: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/758

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. FREIRE, Luciana. SOUSA, Ernesto Coelho. (Orgs). **Imagens da Formação Docente**: o estágio e a prática educativa. Goiânia: Ed. da UEG, 2018. p. 11-21.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora, 2014. p. 31 - 57.

PIPETONI, Maria Angélica. ZUFFI, Edna.RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Um programa de formação de professores: o caso da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 91 n. 227, p.144-160, jan/abr de 2010.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. BEZERRA, Delma DIDÁTICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. FREIRE, Luciana. SOUSA, Ernesto Coelho. (Orgs). **Imagens da Formação Docente**: o estágio e a prática educativa. Goiânia: Ed. da UEG, 2018. p. 267-282.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, p.143-145,jan./abr. 2009.

USP. **Programa de Formação de Professores da USP**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2004. Disponível em: http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores/programa-de-formacao-de-professores.pdf Acesso em: 29 nov. 2019.







PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO PARA O PÓS-GRADUANDO: quando os caminhos da formação docente e da produção científica se encontram

MARLENE FAGUNDES CARVALHO GONÇALVES

Eixo Temático: Eixo 4 – Universidade e espaços formativos

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento

RESUMO

Este trabalho tem como foco o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na Formação docente do pós-graduando, visando a diversidade de possibilidades de aprendizado no contexto da formação docente na Pós-Graduação. Esse trabalho é um recorte que objetivou analisar produções científicas de pós-graduandos, cujo objeto fosse a formação docente na pós-graduação, por meio do PAE da EERP/USP. Foram encontrados 15 trabalhos, sendo que em sua maioria trouxeram relatos de experiências de formação docente durante a pós-graduação. São trabalhos que discutem as disciplinas preparatórias para a docência do Programa de Pós-Graduação, os estágios de docência na graduação e experiências coletivas de avaliação do PAE. Também foram encontrados trabalhos de conclusão de curso – TCC e Mestrado – cujo objeto de pesquisa é o próprio PAE. Olhar para os pós-graduandos, que desde cedo já estão inseridos num ambiente de pressão para a produção científica, encontrando disposição para trazer a formação docente em seus trabalhos, ainda que este não seja seu objeto de pesquisa, aponta caminhos no sentido de inclui-los nessa discussão tão importante sobre a formação do professor para o Ensino Superior.

Palavras-chave: Formação docente. Pós-graduação. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a formação docente na pós-graduação implica trazer esse aspecto para dentro das vivências que os pós-graduandos estão tendo nesse contexto. A formação docente não deve ficar à parte, como se fosse apenas um apêndice na formação, mas ocupar um importante espaço.

Os pós-graduandos buscam a formação stricto sensu almejando, na maior parte das vezes, a carreira acadêmica. Não estão enganados, já que a única referência na legislação sobre a formação docente para o ensino superior está justamente apontando que esta deve ser feita prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).







Visando atender essa demanda de formação docente para nível superior na Pós-Graduação, a Universidade de São Paulo instituiu o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), regulamentado pela Portaria GR no 3588/2005, destinando-se exclusivamente a alunos de pós-graduação matriculados na Universidade de São Paulo (USP, 2005). Tal Programa prevê disciplinas preparatórias para a docência e estágios de docência na Graduação, sob supervisão dos próprios docentes das disciplinas.

Mas no contexto dos Programas de Pós-graduação, os estudantes também sentem, de imediato, certa pressão direcionada para a produção científica, visando atender aos processos avaliativos regulares a que os Programas são submetidos. Em geral, a produção dos estudantes é direcionada à área de conhecimento em que o estudante está inserido.

Buscando conhecer melhor o alcance do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na Formação docente do pós-graduando, está sendo proposto um projeto maior, cujo foco é a diversidade das possibilidades de aprendizado no contexto da formação docente na Pós-Graduação.

Esse trabalho é um recorte que objetivou analisar produção científica cujo objeto fosse a formação docente na pós-graduação, por meio do PAE da EERP/USP.

2. METODOLOGIA

Este artigo propõe-se a fazer uma análise, olhando para as produções científicas (livros, artigos em periódicos, publicações em congressos e trabalhos de conclusão de curso) sobre o PAE da EERP/USP, que apresentem conteúdos voltados à experiência de formação docente no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

Foi realizada uma busca diretamente com docentes das disciplinas preparatórias e supervisores PAE, bem como uma busca em periódicos em bases de







amplo acesso (Scielo e Google Scholar), considerando-se os termos PAE e EERP, apresentados de forma abreviada e por extenso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da busca realizada foram encontrados, até o momento, 15 trabalhos que fazem referência ao PAE na EERP, como um processo de formação docente, apresentados a seguir no Quadro 1.

Quadro 1 - Produção científica sobre o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP).

TÍTULO	AUTORES	INFORMAÇÕES
O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na formação docente de pós-graduandos: um estudo a partir do processo avaliativo	Uekane, M.P.; Rivas, N.P.P.; Silva, G.M.; Gonçalves, M.F.C.	Trabalho completo em anais - IV Congresso Nacional de Formação de Professores – UNESP, Águas de Lindóia, 2018.
Formação docente na pós-graduação em saúde: análise de uma experiência	Oliveira, W.A.; Silva, J.L.; Scarpini, N.A.M.; Munõz,S.S.; Silva, M.A.I.; Gonçalves, M.F.C.	Periódico - Rev Bras Enferm. 2018;71 (6): 3293-8.
Programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na formação docente: uma experiência de avaliação formativa	Nakano, M.M.; Camargo, R.A.A.; Gonçalves, M.F.C.	Trabalho completo em anais - VII CBE - Congresso Brasileiro de Educação, 2019.
Reflexão sobre a disciplina de docência no ensino de saúde: experiência instituinte de uma pós-graduanda	Santana, F. R.; Fortuna, C. M.; Clapis, M. J.; Gonçalves. M. F. C.	Resumo em anais -13o. Congresso Paulista de Saúde Pública, 2013.
Construção de conhecimentos sobre docência no ensino superior em saúde: relato de experiência da pós-graduação	Gatto Júnior, J.R.; Gonçalves, M.F.C.; Fortuna, C.M.; Clapis, M.J.; Bueno, S.M.V.	Resumo expandido em anais – 14º. SENADEN, 2014.
A elaboração de plano de aula como exercício de formação docente: um relato de experiência	Rodríguez, A.M.M.M.; Silva, L.K.D.; Dorneles, L.L.; Peppe, M.V.; Gonçalves, M.F.C.; Fortuna, C.M.; Clapis, M.J.	Resumo em anais -1o. Congresso Graduação USP, 2015.
A Prática Educativa Docente sobre o Projeto Político Pedagógico: Relato de Experiência junto à Pós-Graduação em Enfermagem	Rodríguez, A.M.M.M.; Silva, L.K.D.; Dorneles, L.L.; Peppe, M.V.; Gonçalves, M.F.C.; Fortuna, C.M.; Clapis, M.J.	Periódico - Rev. Grad. USP, vol. 2, n. 3, dez 2017.
Relato de experiência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na Escola de Enfermagem de Ribeirão- USP	Mendes, M.M.R.; Freitas, M.C.	Resumo expandido em anais - 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem, 2001.
Programa de aperfeiçoamento de ensino no aprimoramento da formação do aluno de pós-graduação: relato de experiência	Vieira, L.J.; Sassaki, C.M.; Protti, S.T.; Pinto, I.C.; Villa, T.C.S.; Palha, P.F.	Resumo expandido em anais - Brazilian Nursing Communication Symposium, 8, 2002.
A psicologia e a enfermagem na admissão hospitalar: o relato de uma experiência	Almeida, A.M.; Ferreira, C.B.	Periódico - Em Extensão, Uberlândia, 4 (1), setembro, 2004.
Estágio preparatório para a docência	Scatena, L.; Ferriani, M.G.C.; Esteves, M.R.	Trabalho completo em anais – XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013.







O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo: desafios e contribuições para a formação docente	Rivas, N. P. P.; Silva, G. M.; Gonçalves, M. F. C.; Scarpini, N. A. M.	Capítulo no Livro: CORREA, A.K.; SOUZA, M.C.B.M. Formação de professores em debate. Curitiba: CRV, 2016.
Zona de Desenvolvimento Proximal como base para relatar experiência de estágio na graduação de enfermagem	Esteves, R.B.; Clapis, M.J.; Fernandes, M.N.F.; Gonçalves, M.F.C.; Gherardi- Donato, E.C.S.	Periódico - Paraninfo Digital, v. 27, p. 268, 2017.
O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades	Martin-Franchi, G.O.O.; RIVAS, N.P.P.	Mestrado concluído – FFCLRP/USP, 2017.
Avaliação do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) por pós-graduandos da EERP/USP: um estudo sobre formação docente	Uekane, M.P.; Gonçalves, M.F.C.	Trabalho de Conclusão de Curso – EERP/USP, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora

Alguns trabalhos foram excluídos dessa organização pelo fato de, embora constar referência de que autores seriam bolsistas do PAE, os trabalhos eram voltados para área de conhecimento específico, sem relação com ensino ou formação em docência.

Os 15 trabalhos que atenderam aos critérios da busca – formação em docência no PAE da EERP/USP – situam-se entre os anos 2001 e 2019. São, em sua maioria, produções de estudantes, em parceria com supervisores e/ou orientadores, e o foco é a formação docente de pós-graduandos.

Foram identificadas cinco unidades temáticas nos trabalhos, apresentadas no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Temáticas dos Trabalhos Encontrados

	No. de
Temáticas dos Trabalhos Encontrados	trabalhos
Análise da avaliação do PAE realizada pelos alunos	1
Experiências em atividades avaliativas PAE	2
Experiências em disciplinas preparatórias PAE	4
Experiências no estágio PAE	6
Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC (Graduação e Mestrado)	2
Total das produções	15

Fonte: Elaborado pela autora







Em geral, são trabalhos de relatos de experiência dos estudantes. Quatro deles descrevem e analisam experiências no contexto das disciplinas preparatórias do PAE, buscando sintetizar os elementos trabalhados nesse contexto para apropriação dos saberes da educação. Segue um fragmento de trabalho nesse contexto:

Diversos conhecimentos sobre a docência em saúde foram trabalhados nesta disciplina. Assim, pôde-se perceber que, ao longo dos encontros, os estudantes em grupos, foram aprofundando progressivamente as discussões teóricas, quanto mais as aproximações destes aspectos teóricos com seus momentos de prática ou de experiência da docência. Certamente, há ainda muito que se construir para embasamento da prática docente: principalmente transformações nos referenciais de homem, de sociedade, de mundo, de universidade, de educação, que, implícita e explicitamente, interferem nas concepções e abordagens pedagógicas. (GATTO JUNIOR, 2014, p. 2).

Tal reflexão aponta para a importância dos saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência (CUNHA, 2010), apontando-a como atividade complexa que exige uma preparação cuidadosa, elevando a importância da formação docente no contexto da pós-graduação.

Os relatos de experiências nos estágios de docência foram os que mais apareceram entre os trabalhos (seis). Trata-se de um estágio em que os estudantes se inserem em disciplinas de graduação, acompanhados pelos próprios docentes das disciplinas, que supervisionam e acompanham as atividades dos estagiários. O trecho a seguir remete a esse aspecto.

O pós-graduando, ao engajar-se em um programa de estágio na graduação, assume um papel complexo no cenário de ensino/aprendizado, pois ao mesmo tempo que ele é especialista em determinada área diante dos alunos, ele também assume papel de aprendiz para os docentes da disciplina. Ele migra de aprendiz para expert no mesmo contexto, por isso, é necessário desenvolver estratégias com os demais envolvidos no processo (docentes e alunos) para ajudá-lo a desempenhar harmonicamente o seu papel. (ESTEVES et al., 2017, p. 5)

A questão dos diferentes papéis assumidos pelos estagiários PAE vem sempre à tona nas avaliações e discussões sobre a experiência. Nesse artigo ficou registrada a ambiguidade em que se encontram, colocando-se como docentes diante dos alunos – pois este é o exercício que o estágio propõe a eles – e ao mesmo tempo sentindo-







se alunos dos docentes, mas agora não mais em relação aos conteúdos das disciplinas (em que já se veem *experts*), mas sobre os conteúdos didático-pedagógicos com que se deparam.

Esse ponto remete à discussão sobre o quão preparados os docentes estão para assumir esse papel: supervisionar estagiários de docência. Muitos também não tiveram formação didático-pedagógica, e se constituíram professores em sua prática docente. Nesse sentido, as atividades coletivas do PAE na EERP têm se mostrado uma ótima oportunidade de compartilhamento e socialização de diferentes experiências dos estagiários, cada qual com supervisores, disciplinas e contextos bem diferentes.

Relatos dessas atividades coletivas realizadas no PAE da EERP/USP, também estão presentes nos trabalhos encontrados. Essas se dão no formato de processo avaliativo formativo, realizado no meio do período de estágio (em geral coordenado pela comissão do PAE e docentes das disciplinas preparatórias) e no final do semestre letivo (elaborado e coordenado por uma comissão de estagiários definida no início do período letivo). O extrato a seguir traz reflexões a partir de um encontro final de avaliação do PAE, coordenado por estagiários:

Crenças e concepções sobre o ser docente e suas responsabilidades tradicionais voltadas estritamente para a tarefa de transmitir conteúdos foram, também, confrontadas com as demandas da prática (inovação, metodologias ativas e responsabilidades das disciplinas) e da relação com os estudantes da graduação, exigindo a produção de novos conhecimentos sobre "o que é ser professor universitário na contemporaneidade". (OLIVEIRA et al., 2018, p.3295)

Fica evidente o trabalho de desconstrução e construção da identidade profissional do professor do ensino superior, fruto das diferentes oportunidades de formação docente em que puderam vivenciar ao longo do processo da pósgraduação.

Nesse sentido, faz-se importante destacar a própria contribuição que os estagiários trazem aos docentes, seja levando reflexões a partir das apropriações







teóricas nas disciplinas preparatórias, seja pelo exercício e possibilidades de desenvolvimento de novas estratégias e olhares para o ensino nas salas de aula.

Os trabalhos de conclusão de curso (TCC e Mestrado) encontrados na busca realizada, já assumem outra característica, pois não se trata mais de uma produção diferente que vem somar à área de pesquisa dos autores, mas sim da própria opção pelo estudo da formação docente via PAE.

Vale destacar, então, que o TCC é resultado de um trabalho de aluno de Graduação, que o desenvolveu a partir de uma Bolsa do Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação - PUB-USP, na vertente do Ensino.

O Mestrado, por sua vez, embora tenha focado a EERP/USP, foi realizado por uma pedagoga no programa de Pós-graduação em educação da FFCLRP, portanto, fora da EERP.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhos que têm como foco a formação docente para o Ensino Superior no contexto da Pós-graduação constituem uma importante vertente a ser desenvolvida, no sentido de trazer contribuições, seja no âmbito de políticas públicas, ou do próprio saber fazer didático-pedagógico.

Este trabalho encontra-se em fase preliminar, de elaboração de um projeto maior, mas já aponta interessantes possibilidades. Olhar para os pós-graduandos, que desde cedo já estão inseridos num ambiente de pressão para a produção científica, e que encontram disposição para trazer a formação docente em seus trabalhos - ainda que este não seja seu objeto de pesquisa - aponta caminhos no sentido de incluí-los nessa discussão tão importante sobre a formação do professor para o Ensino Superior.







REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria de; FERREIRA, Cintia Bragheto. A psicologia e a enfermagem na admissão hospitalar: o relato de uma experiência. **Em Extensão** (Uberlândia), Uberlândia, v. 4, n.1, p. 59-64, 2004.

BRASIL. Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

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

ESTEVES, Rafael Braga; CLAPIS, Maria José; FERNANDES, Maria Neyrian de Fátima; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho; GHERARDI-DONATO, Edilaine Cristina Silva . Zona de Desenvolvimento Proximal como base para relatar experiência de estágio na graduação de enfermagem. **Paraninfo**, v. 27, p. 268, 2017.

GATTO JUNIOR, José Renato; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho; FORTUNA, Cinira Magali; CLAPIS, Maria José; BUENO, Sonia Maria Vilela. Construção de conhecimentos sobre docência no ensino superior em saúde: relato de experiência da pós-graduação. 2014. In: **14 SENADEn - Seminário Nacional de Diretrizes para Educação em Enfermagem**, 2014, Maceió, AL. Anais 14 SENADEn, 2014.

MARTIN-FRANCHI, Giovana Ofretorio de Oliveira. **O programa de** aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

MENDES, Maria Manuela Rino; FREITAS, Maria Célia de. Relato de experiência no programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto -USP. In: **51º Congresso Brasileiro de Enfermagem** - 10º Congreso Panamericano de Enfermeria, 2001. Educação e Enfermagem. p. 192.

NAKANO, Mônica Mitsue; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na formação docente: uma experiência de avaliação formativa. **VII CBE – 2019, Congresso Brasileiro de Educação**: "Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo" Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, SP, 2019.







OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; SILVA, Jorge Luiz da; SCARPINI, Neire Aparecida Machado; MUNÕZ, Susana Segura; SILVA, Marta Angélica Iossi; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Professor training in health postgraduate studies: analysis of an experience. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 3115-3120, 2018.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; SILVA, Glaucia Maria; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho; SCARPINI, Neire Aparecida Machado. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo: Desafios e Contribuições para a Formação Docente. In: CORRÊA, Adriana Katia; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello. (Org.). Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. 1ed.Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 113-130.

RODRIGUEZ, Anna Maria Meyer Maciel; CASSEMIRO, Larissa Karoline Dias Da Silva; DORNELES, Letícia Lopes; PEPPE, Mariana Vitor; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho; FORTUNA, Cinira Magali; CLAPIS, Maria José. A elaboração de plano de aula como exercício de formação docente: um relato de experiência. In: **1º. Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo**, 2015, São Paulo, SP. Anais do 1º. Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2015. v. 1. p. 93-94.

RODRÍGUEZ, Anna Maria Meyer Maciel; CASSEMIRO, Larissa Karoline Dias Da Silva; DORNELES, Letícia Lopes; PEPPE, Mariana Vitor; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho; FORTUNA, Cinira Magali; CLAPIS, Maria José. A prática educativa docente sobre o Projeto Político Pedagógico: um relato de experiência junto à pós-graduação em enfermagem. **Revista de Graduação USP**, v. 2, p. 179-182, 2017.

SANTANA, Fabiana; FORTUNA, Cinira Magali; CLAPIS, Maria José; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Reflexão sobre a disciplina de docência no ensino de saúde: experiência instituinte de uma pós-graduanda. In: 13° Congresso Paulista de Saúde Pública, 2013, São Paulo. Saúde e Sociedade - Anais do 13° Congresso Paulista de Saúde Pública. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e Associação Paulista de Saúde Pública, 2013. v. 22. p. 421-422.

SCATENA, Liliana; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; ESTEVES, Michelly Rodrigues. Estágio Preparatório para a Docência. In: **XI Congresso Nacional de Educação**, 2013, Curitiba - PR. XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Curitiba-PR: PUC-PR, 2013.

UEKANE, Maria Paula; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; SILVA, Glaucia Maria; GONCALVES, Marlene Fagundes Carvalho. O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na formação docente de pós-graduandos: um estudo a partir do







processo avaliativo. In: **IV Congresso Nacional de Formação de Professores** - CNFP e do XIV Congresso Estadual de Paulista sobre Formação de Educadores, CEPFE, 2018, Águas de Lindóia-SP. Anais do IV Congresso Nacional de Formação de Professores - CNFP e do XIV Congresso Estadual de Paulista sobre Formação de Educadores, CEPFE. São Paulo: Unesp, 2018. v. 1. p. 1-12.

UEKANE, Maria Paula. **Avaliação do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) por pós-graduandos da EERP/USP**: um estudo sobre formação docente. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP. Orientador:

USP. Portaria GR no 3588, de 10 de maio de 2005. **Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**. São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.leginf.usp.br/?portaria=consolidada-portaria-gr-no-3588-de-10-de-maio-de-2005>. Acesso em: 10 nov. 2015.

VIEIRA, Lúcio José, SASSAKI, Cinthia Midori, PROTTI, Simone Teresinha et al. Teaching development program in enhancing graduate students' education: an experience report.. In: **Brazilian Nursing Communication Symposium**, 8., 2002, São Paulo. Proceedings online... Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP, 2002.







PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE): estudo sobre a formação docente de pós-graduandos em saúde da USP Campus Ribeirão Preto

MÔNICA MITSUE NAKANO

Eixo Temático: (Exemplo: Eixo 4 – Universidade e espaços formativos)

Categoria: (Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento)

RESUMO

Os pós-graduandos são formados para atuar como docentes e pesquisadores, porém a preparação docente ainda se faz secundária à pesquisa. Este trabalho é parte de uma pesquisa maior, que tem como objeto a formação docente, mais especificamente o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP), nas unidades da área da saúde do Campus de Ribeirão Preto (Escola de Enfermagem, Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia e Escola de Educação Física). Este recorte tem como objetivo apresentar elementos da literatura, por meio de uma revisão narrativa, que fundamentam a formação docente no ensino superior relacionada ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP). O PAE é um programa que possibilita aos pós-graduandos vivenciarem uma preparação teórica e posteriormente o estágio em docência, que os possibilita experienciar o ambiente de sala de aula, deparar-se com as dificuldades e discuti-las com o supervisor, formando-se, assim, para a prática docente no ensino superior.

Palavras-chave: Docência no ensino superior. Formação docente. Estágio supervisionado em docência.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente nos programas de pós-graduação stricto sensu ainda se faz secundária à pesquisa (OLIVEIRA et al., 2018); mesmo que estes profissionais sejam formados para atuar como pesquisadores e docentes. Neste sentido, Vieira, Fukaya e Kunz (2015) ressaltam que as atividades de pesquisa na pós-graduação tem maior ênfase quando comparadas com as atividades de ensino.

Almeida e Pimenta (2011), trazem essa questão da pesquisa muito presente nos programas de pós-graduação stricto sensu, nos quais este futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da pesquisa e se apropria dos conhecimentos de seu campo de atuação. Mas praticamente não há uma formação relacionada aos processos de ensino e aprendizagem, pelo qual é responsável







quando inicia sua carreira como docente; em geral sendo por ele desconhecidos os elementos constitutivos dessa atuação: relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação e peculiaridades da relação professor-aluno (ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

No Brasil a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; no que se refere à docência no ensino superior esta traz que a formação deve ser prioritariamente em programas de mestrado e doutorado e que pelo menos um terço do corpo docente das universidades devem ter a titulação de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996).

São necessárias políticas institucionais que assumam a responsabilidade no processo formativo (como: propor, acompanhar, estimular e financiar), resultando na qualidade da prática pedagógica (CUNHA, 2016).

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior, que tem como objeto a formação docente, mais especificamente o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP), nas unidades da área da saúde do Campus de Ribeirão Preto (Escola de Enfermagem, Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia e Escola de Educação Física).

Este recorte tem como objetivo apresentar elementos da literatura, por meio de uma revisão narrativa, que fundamentam a formação docente no ensino superior, relacionada ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP).

2. METODOLOGIA

Para este trabalho foi realizada a revisão da literatura narrativa, que segundo Rother (2007) visa descrever e discutir o desenvolvimento ou "estado da arte" de determinado assunto, aqui sobre a formação docente e o PAE, sob o ponto de vista teórico. Referente à revisão narrativa, Cordeiro (2007, p.429) traz que "a revisão da literatura narrativa [...] apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua







confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente." Tal revisão possibilita ao pesquisador maior liberdade na escolha das bases e dos diferentes termos a serem utilizados na busca, permitindo ainda que as próprias referências dos textos encontrados sejam estudadas e acrescentadas ao trabalho final. Permite ainda que não se faça uma apresentação quantitativa dos trabalhos encontrados, organizados por categorias, mas que se traga diretamente os resultados encontrados.

Nesse sentido, buscou-se, então, artigos que trouxessem a relação entre a formação docente para o ensino superior e o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (PAE).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta perspectiva da formação docente para o ensino superior, Cunha (2010) traz que alguns cursos de pós-graduação stricto sensu incluem disciplinas pedagógicas, geralmente relacionadas à metodologia de ensino, porém nem sempre a proposta curricular se preocupa com esta formação docente; a decisão de uma preparação pedagógica ainda está atrelada à sensibilidade dos organizadores desta proposta e algumas vezes ao interesse dos pós-graduandos.

Nesse sentido, a Universidade de São Paulo (USP) instituiu o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) pela Portaria GR 3347, de 09 de fevereiro de 1995 (EERP/USP, 2019), regulamentado pelas Portarias GR 3588, de 10 de maio de 2005 e GR 4391 de 3 de setembro de 2009, e Diretrizes de 09 de dezembro de 2010 (CPG-FMRP/USP, 2019). Este programa é destinado aos alunos de pós-graduação matriculados na USP nos cursos de mestrado e doutorado; e tem como objetivo aprimorar a formação dos pós-graduandos para atividade didática de graduação (FCFRP/USP, 2019).

Todas as unidades da USP que possuem programas de pós-graduação dispõem do PAE, e este é organizado e coordenado por uma comissão central e por comissões que são constituídas em cada unidade (RIVAS et al., 2016). O PAE está







voltado para a formação docente no ensino superior, e é composto por duas etapas de formação, sendo primeira a etapa de preparação pedagógica e segunda de estágio supervisionado em docência (MARTIN-FRANCHI, 2017; EERP/USP, 2019).

A etapa de preparação pedagógica possui três modalidades: disciplina de pós-graduação (cujo conteúdo estará voltado para questões da universidade e do ensino superior); conjunto de conferências com especialistas da área de Educação (tendo como tema questões do ensino superior); e núcleo de atividades (preparo de material didático, discussões de curriculum, ementas de disciplinas e planejamento de cursos - coordenados por professores). A etapa de estágio supervisionado em docência é realizada em disciplinas de graduação, constitui-se em um espaço de aproximação com os aspectos relacionados à docência (USP, 2010).

É a partir do estágio supervisionado em docência que os pós-graduandos podem apontar a necessidade de ampliar conteúdos formativos na etapa preparatória; além de ser neste momento que tem a aproximação com as práticas docentes e o contato com o cotidiano da sala de aula (CONTE, 2013).

Para Martin-Franchi (2017), o estágio supervisionado docente constitui-se como um espaço privilegiado para o a construção da identidade profissional e acadêmica, que está diretamente relacionada à formação docente para o ensino superior.

A imersão na prática docente colabora com a construção da identidade docente que está associada ao fazer cotidiano do professor, contrariando que apenas etapas preparatórias para a prática são capazes de formar um docente; é no cenário da prática que o futuro docente consegue junto ao supervisor problematizar e analisar as dimensões formativas necessárias para lidar com os diferentes conteúdos, situações e alunos da graduação (OLIVEIRA et al., 2018).

Essas considerações sobre o meio que o ser humano está inserido e é formado, vão ao encontro da teoria histórico-cultural de Vigotski¹, que considera o ser

_

¹ A grafia *Vigotski* aparece de diferentes maneiras, a depender do país ou época de sua tradução. Neste trabalho optamos por esta grafia, respeitando, contudo, nas referências, a forma como aparece na obra citada.







humano em sua dimensão plural, contudo sujeitado ao contexto em que está inserido, sendo este autor de sua própria trajetória (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006). Neste sentido, o homem se constitui a partir da cultura de seu grupo social tendo como elemento mediador a linguagem, o que possibilita a capacidade de planejar a própria ação (FAVA; NUNES; GONÇALVES, 2013).

Segundo Uekane et al. (2018), é possível que o pós-graduando se aproxime de aspectos políticos, teóricos, e metodológicos que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior a partir dessas duas etapas do PAE.

O PAE é um dos instrumentos de formação docente e de melhoria do ensino de graduação, na medida em que os pós-graduandos experienciam demandas docentes no espaço da sala de aula e no ambiente universitário, que são possibilitadas a partir da interação, convivência, colaboração e discussões das diferentes realidades, nos âmbitos individual, social e profissional, aliadas à reflexões fundamentadas teoricamente (RIVAS et al., 2016; UEKANE et al., 2018).

Rivas et al. (2016) buscaram analisar as áreas que ofereceram disciplinas na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE em 2015, e encontraram que área de Ciências da Saúde é a que possui o maior número de disciplinas (35 num total de 115 oferecidas pela USP como um todo). As autoras sugerem que tal achado pode ser decorrente de políticas indutoras do Ministério da Saúde, com o propósito de viabilizar as propostas de formação contidas no plano do Sistema Único de Saúde (SUS). Tais propostas são relacionadas aos cursos de graduação e de pósgraduação, e envolvem a parceria com o Ministério da Educação.

Para Freitas e Seiffert (2007), investir em espaços de formação docente pode gerar importantes mudanças na qualidade do ensino, uma vez que este busca a preparação política, científica e pedagógica de professores para atuarem no ensino superior. Daí a importância das diferentes áreas estarem atentas a isso, e, também, da importância de estudos que apontem os resultados dos investimentos das áreas de conhecimento na formação docente do pós-graduando, nesse caso, na área da saúde.







Os saberes docentes são mobilizados e construídos em situações de trabalho, o PAE na sua etapa de estágio supervisionado em docência possibilita a experiência de ministrar aulas, desenvolver atividades de monitoria aos estudantes, dentre outros, que podem promover esta mobilização e construção de conhecimentos e saberes pedagógicos relacionados à formação para docência (MARTIN-FRANCHI, 2017).

Para Vigotski (2001), o homem como ser histórico-cultural desenvolve-se e constitui-se a partir da elaboração e mediação dos sentidos e significados que são construídos socialmente e que estão diretamente relacionados à formação dos conceitos cotidianos e científicos; sendo os conceitos cotidianos aqueles elaborados a partir das relações cotidianas no meio em que está inserido, e os conceitos científicos os que surgem e se constituem no ambiente escolar, manifestando uma capacidade de abstração que não é manifestada nos conceitos cotidianos.

Na abordagem Histórico-Cultural, a história é o próprio movimento em que o sujeito, ao se apropriar, recria a realidade cotidianamente; e é justamente o movimento histórico em que o sujeito participa ativamente, que o constitui. Esta abordagem não apenas permite reconhecer aspectos do passado no presente, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito (ZANELLA et al., 2007).

O PAE é opcional aos estudantes de pós-graduação da USP, exceto aos contemplados pela Bolsa Demanda Social da CAPES, cujo regulamento exige a realização de estágio (MARTIN-FRANCHI, 2017). Porém, segundo Pimentel, Mota e Kimura (2007), uma formação de qualidade exige a aquisição de conhecimentos e habilidades para o ensino, como o que é proposto pelo PAE, já que a formação de professores qualificados para o ensino superior também é importante nos programas de pós-graduação.

Pensar a formação docente no ensino superior por meio do estágio exige atentar-se para os conteúdos de ênfase, para além do campo intelectual, mas para o desenvolvimento pessoal e social do sujeito envolvido perpassado pala sua formação,







melhorando a capacidade de intervenção destes que se formam relacionados às atitudes e valores reconhecidos (MARTIN-FRANCHI, 2017).

A docência é uma ação complexa e que exige diferentes saberes que estão alicerçados na cultura em que o professor se produz e na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas escolhas; a articulação entre a teoria e a prática é fundamental e se constituem nos alicerces da formação docente (CUNHA, 2006).

Nóvoa (2017) pontua que a formação é fundamental para se construir a profissionalidade docente, defendendo que não basta preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico; mas que é preciso uma valorização tanto da formação de professores quanto da profissão docente, pois uma depende da outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme encontrado na literatura, destaca-se o PAE como um programa que objetiva a formação docente para o ensino superior. Este é composto por duas etapas: preparatória pedagógica e estágio supervisionado em docência.

Ressalta-se a importância deste programa, com ênfase na área da saúde, pois o mesmo propicia ao pós-graduando estudar e vivenciar ações cotidianas de um docente, tendo a possibilidade de discutir com o seu supervisor sobre as situações encontradas na prática, podendo ser relacionadas ao ambiente de sala de aula, conteúdos, postura dos alunos de graduação ou até mesmo uma situação singular que tenha ocorrido, enriquecendo, assim, sua formação docente.

Para finalizar, pontua-se que a partir do meio em que está inserido e da sua formação na pós-graduação, o estudante pode apropriar-se de importantes elementos que o constituirão como um docente e pesquisador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: Pimenta, Selma Garrido;







Almeida, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-43.

BRASIL. Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

CONTE, Karina de Melo. **Espaço formativo da docência**: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) da Universidade de São Paulo. 2013. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, Dec. 2007.

CPG-FMRP/USP. Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Informações Gerais – PAE**. 2019. Disponível em: < http://cpg.fmrp.usp.br/programas/informacoes-gerais>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

CUNHA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

A docencia como açao complexa. In: Cunha, Maria Isabel (Org.).
Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva
individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin. Brasília – DF,
CAPES. CNPq. 2010, p. 19-34.
ESTUDO UM – Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o
assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: Cunha, Maria Isabel
(Org.). Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente

e as acessórias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e

EERP/USP. ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)**, 2019. Disponível em:http://eerp.usp.br/graduation-pae-apresentacao/. Acesso em: 20 de maio de 2019.

possibilidades. 1ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2016, p. 27-58.

FAVA, Silvana Maria Coelho Leite; NUNES, Zigmar Borges; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Abordagem Histórico-Cultural como Referencial Teórico para Pesquisa em Enfermagem. **Reas**. 2013.

FCFRP/USP. Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **PAE- Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**. 2019. Disponível em: http://fcfrp.usp.br/pg/pcf/pae/. Acesso em 20 de maio de 2019.







FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 635-640, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000600004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 21 de maio de 2019.

MARTIN-FRANCHI, Giovana Ofretorio de Oliveira. *O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades.* 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017 . Disponível em ">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=sci_arttext&pid=S0100-1574201700401106&lng=sci_arttext&pid=S0100-1574201700401106&lng=sci_arttext&pid=S01000-1574201700401

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de et al . Formação docente na pós-graduação em saúde: análise de uma experiência. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 71, n. 6, p. 3115-3120, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018000603115&Ing=en&nrm=iso. Acesso em 21 de maio de 2019.

PIMENTEL, Vera; MOTA, Dálete Delalibera Corrêa de Faria; KIMURA, Miako. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 161-164, 2007.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha et al. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo: Desafios e Contribuições para a Formação Docente. In: CORRÊA, Adriana Katia.; SOUZA, Maria Conceição Bernardo Mello. (Orgs.). Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. 1ed.Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 113-130.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

THOFEHRN, Maira Buss; LEOPARDI, Maria Tereza. Construtivismo Sócio-histórico de Vygotsky e a enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 59, n. 5, p. 694-698, 2006.

UEKANE, Maria Paula et al. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na formação docente de pós-graduandos: um estudo a partir do processo avaliativo. In: **Anais** do IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia: UNESP, 2018.







USP. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Aperfeiçoamento de ensino**: Diretrizes, São Paulo, 2010. Disponível em : < http://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

VIEIRA, Fabiano Mourão; FUKAYA, Ricardo Jhum; KUNZ, Ivanir. Determinantes das atividades de pesquisa e pós-graduação nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 12, n. 29, p. 625 - 646, 2015. Disponível em: http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/830/pdf>. Acesso em 22 de maio de 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de Método em Textos de Vygotski: Contribuições à Pesquisa em Psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.







A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: aproximações e desafios

PAULO FIORAVANTE GIARETA
BEATRIZ MUSSIO MAGALHÃES DE PAULA
GERSON DOS SANTOS FARIAS

Eixo Temático: Eixo 4 - Universidade e Espaços Formativos

Categoria: Comunicação Oral de Pesquisa Concluída.

RESUMO

Este artigo indica algumas aproximações teóricas quanto as possibilidades e desafios para a consolidação de uma pedagogia universitária para a formação dos profissionais do magistério para atuar na Educação Básica no Brasil. Responde pelo objetivo de caracterizar o alcance da pedagogia universitária para formação de professores. Metodologicamente, enquanto recorte de uma pesquisa maior, já concluída, responde como pesquisa bibliográfica aportada na concepção dialética. A pesquisa indica para as conquistas teórico-metodológicas no âmbito da produção de pesquisa sobre a pedagogia universitária no contexto da educação superior brasileira e para as dificuldades de superação das características da experiência histórica de pedagogia universitária no Brasil, configurando um cenário de disputa entre as conquistas pedagógicas atuais e a tradição técnico-profissionalizante, fragmentada e utilitária da educação superior.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária. Formação de Professores. Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, no artigo 207, além de reconhecer a autonomia didático-científica da universidade, a compreende, pedagogicamente, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio reafirmado na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A pedagogia universitária caracterizada pelo exercício formativo indissociável entre ensino, pesquisa e extensão recebe, da própria LDB de 1996, no seu artigo 62, a incumbência pela formação dos professores para atuar na educação básica. "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior,







em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação" (BRASIL, 1996).

A formalização deste princípio, no âmbito da política nacional de formação de professores, materializa-se pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diretrizes que reafirmam o compromisso com a formação dos professores que atuam na educação básica a partir da pedagogia universitária, conforme define o inciso V do § 5º do Art. 3 ao caracterizar os princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica, prevendo que "a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente fundada no domínio dos conhecimentos científicos didáticos, е contemplando indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2015).

Contudo, as importantes conquistas legais não se configuram em garantias práticas de que a formação dos profissionais do magistério, para atuar na Educação Básica, esteja assentada sobre o exercício formativo da pedagogia universitária. Mesmo os cursos de licenciatura ofertados nas universidades, quer pelo perfil de seu corpo docente ou pela própria caracterização social e econômica dos alunos que procuram estes cursos, apresentam muitas dificuldades para consolidar uma proposta formativa sob o tripé do ensino, pesquisa e extensão.

O presente artigo, no contexto de uma pesquisa maior, representa o esforço de estabelecer algumas aproximações sobre a pedagogia universitária como proposta de formação de professores, bem como, de indicar os desafios para sua consolidação.

2. METODOLOGIA

O artigo, metodologicamente, responde pela pesquisa bibliográfica, enquanto esforço de leitura e interpretação dos esforços teóricos já consolidados pelos pesquisadores brasileiros sobre a temática. O exercício de leitura e interpretação das referidas pesquisas na área está aportado na concepção dialética enquanto







"exercício situado no plano da realidade, no plano da história, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos" (FRIGOTTO, p. 75, 1997), bem como possibilidade teórica e instrumento lógico de interpretação da realidade, sendo capaz de indicar um caminho epistemológico para o exercício da interpretação da proposta em análise (BENITE, 2009).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca pela compreensão do alcance e possibilidade da pedagogia universitária como proposta formativa para os professores que atuam na educação básica, em última análise, diz da própria caracterização da relação entre as categorias ensino, pesquisa e extensão nos cursos de licenciatura no âmbito das universidades brasileiras. Categorias que, aqui, também compreende-se implicas com a formação técnica, científico-pedagógica e política do professor.

A pedagogia universitária no Brasil, portanto, a universidade, constitui-se em uma experiência um tanto recente, século XX. Ao surgir na década de 1920, não consegue romper, em sua experiência pedagógica, com o forte assento no princípio técnico-profissionalizante, que demarcou a pedagogia de formação superior implementado, enquanto política estatal, pelo estado imperial brasileiro, a partir de 1808 (PROTA, 1987).

A nascente universidade brasileira, facilmente incorpora, ou dá continuidade, em sua estrutura curricular e pedagógica, a própria funcionalidade das referidas experiências de ensino superior em curso no Brasil, marcadas pelo modelo positivista, centrado na preocupação de produzir e socializar conhecimentos que se materializam tecnicamente. Ideário que privilegia, segundo Masetto (2003), como requisitos básicos para a docência, o domínio de conhecimentos e experiência profissionais, pautando uma funcionalidade profissionalizante para o ensino superior.







Esse caráter técnico-profissionalizante é bastante acentuado a partir da reforma universitária da década de 1960, promovida na vigência do estado militarizado, demarcando profundamente a dimensão cultural, epistemológica e política da pedagogia universitária brasileira, determinando a funcionalidade, os rituais e as práticas pedagógicas a serem incorporadas pelos professores na afirmatividade do ensino como dimensão técnica da pedagogia universitária (CUNHA, 2005).

Consequentemente, respaldado nas supostas necessidades de desenvolvimento técnico-científico da sociedade moderna e no histórico do modelo universitário brasileiro, estruturado para a profissionalização, esta se constitui na pedagogia presente, também, nos cursos de formação de professores, com prevalência da formação técnico-teórica para a transmissão de conteúdos (PEREIRA, 1999). Abordagem que reafirma, nos processos de ensino, a primazia da lógica de transmissão de conhecimentos e experiências de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece (MASETTO, 1998).

No entanto, os limites da abordagem pedagógica puramente técnica, em especial, para a formação de professores, figuram amplamente reconhecidos, uma vez que desconsideram a natureza dos fenômenos educacionais, ou seja, os condicionantes políticos, econômicos e sociais que permeiam a ação educativa, bem como as discussões epistemológicas presentes no processo (VASCONCELOS, 1996; POPKEWITZ, 1997; MASETTO, 1998; PÉREZ GÓMEZ 2000; SEVERINO, 2003).

Essa constatação leva, os próprios autores supracitados, a identificarem a necessidade de nova abordagem teórico-metodológica e epistemológica para formação de professores, pressupondo o fomento e o desenvolvimento de postura investigativa e colaborativa, pelo envolvimento docente-discente, frente ao conhecimento e o reconhecimento do princípio educativo presente nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, ganhando corpo e realidade histórico-social.







A necessidade de reforma, comumente justificada a partir dos desafios da sociedade contemporânea, é afirmada como premente (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003), demandando que o processo de ensino-aprendizagem considere que o domínio de um acervo cultural supere a lógica acumulativa de informações pré-elaboradas, e que responda pela aproximação e assimilação do processo de produção do conhecimento, mediando um processo mais amplo de conscientização (SEVERINO, 2003).

A necessidade de afirmar uma abordagem relacional, colaborativa e coletiva entre os sujeitos da aprendizagem e destes com a prática social reclama, da pedagogia universitária, em especial na formação de professores, uma relação indissociável entre ensino e pesquisa. Ou seja, da relação dialógica mediadora dos sujeitos cognitivos em torno ao objeto de estudo e a prática social.

Essa exigência nos reporta à prática pedagógica propriamente dita e nela a identificação da pesquisa como eixo norteador dos tempos e espaços formativos dos professores. Nas palavras de André (2001, p. 61) implica no reconhecimento da pesquisa como "um eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação, construído pelos seus participantes, levando em conta os recursos e condições disponíveis".

Essa prática pedagógica reconhece a pesquisa como princípio científico e educativo, portanto, como fenômeno político, uma vez que se projeta como diálogo crítico com a realidade social e pauta uma postura dialética de questionamento (DEMO, 2011). Proposta que radicaliza a exigência da referida indissociabilidade na prática pedagógica, caracterizada pela inexistência e impossibilidade do ensino sem a pesquisa.

A proposição é reconhecida por Corazza (2002, p. 61) ao afirmar que "o ensino-pesquisa-que-procura rejeita tanto as lógicas, quanto as empiricidades das "verdades" daquele outro ensino, feito sem pesquisa, e daquela outra pesquisa, feita sem ensino", o que faz reclamar a recriação do papel do professor. "Não adianta muito, nessa direção, manter os ritos atuais dos centros de treinamento, geralmente voltados para ofertas operacionais e complementares, tendo em vista carências do







sistema ou dos agentes, sem atentar para a "recriação" histórica do papel do professor" (DEMO, 2011, p. 87).

Assim, apresenta-se afirmativo que a dimensão científico-pedagógica como princípio educativo extrapola a intencionalidade funcional de educar o professor para a pesquisa, a partir de estruturas curriculares pensadas para o referido treinamento instrumental e técnico, passando a responder como princípio educativo pela pesquisa a própria apropriação metodológica da prática docente.

A partir daí, entra em cena a urgência de promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino para tornar-se parceiro de trabalho. A relação precisa ser de sujeitos participativos, tomando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum (DEMO, 1996, p. 2).

Para Vasconcelos (2000) o princípio participativo entre professor e aluno figura como condição para a salvaguarda da própria proposta de indissociabilidade entre as dimensões técnica e científico-pedagógica da pedagogia universitária representada no processo ensino-aprendizagem.

No sistema educacional brasileiro, historicamente marcado pela opção político-pedagógica técnico-profissionalizante (PROTA, 1987), em especial na formação de professores no ensino superior, revestida contemporaneamente por princípios formativos tecnicista de cunho positivista, pragmático (GHEDIN, 2004; SILVA JUNIOR, 2005; 2007), que especificamente na pedagogia universitária ganham contornos neoprofissionalizantes (SGUISSARDI, 2009), marcadamente articulados com um estado submisso a ordem mercadológica e seus mutantes arranjos produtivos (GOERGEN, 2008), a referida integração entre as dimensões técnica e científico-pedagógica é, ao menos performaticamente, anunciada, mas demanda cuidadosa análise para identificação das marcas que a caracterizam.

As propostas em curso no Brasil a partir da década de 1990 trazem, às políticas de formação de professores, a anunciada preocupação com a pesquisa, facilmente identificada em categorias tais como professor reflexivo, professor pesquisador, professor investigador, entre outras, que para Pimenta (2006) respondem mais por apropriações generalizadas e modismos conceituais,







fortemente funcionais e com intencionalidades reformistas, do que a seu real potencial como dimensão político-epistemológica.

A LDB 9394/96, em seu artigo 62, reconhece a universidade como lócus privilegiado para a formação de professores, explicitando a intencionalidade de articulação dos projetos de formação como projeto de formação humana, assumindo a formação sócio-política dos educadores como princípio educativo. Concepção que potencializa a dimensão ético-política da ação educativa da universidade como instituição social.

Especificamente para formação de professores, materializa a possibilidade de um projeto formativo como educação política, na condição de recuperar a capacidade da dimensão técnica e científico-pedagógica da pedagogia universitária no diálogo com a prática social, representada pela identidade sócio-cultural dos futuros professores, alimentando e potencializando o processo de tomada de consciência histórico-crítica.

Em conformidade a Masetto (1998, p. 23), responde pela afirmatividade de que o professor em sala de aula não deixa de ser um cidadão, não podendo, igualmente, pleitear uma prática pedagógica que não reconheça o contexto social e cultural como processo histórico. "Ele é um cidadão, um "político", alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se desprega de sua pele no instante que ele entra em sala de aula".

Os projetos de formação de professores, mediados pela pedagogia universitária, enquanto formação política, resguardando a indissociabilidade entre as dimensões técnica, científico-pedagógica e sócio-política, salvaguarda o convite a uma formação capaz de estender o olhar à prática social e dar consciência aos exercícios de poder que se efetivam nas modalidades formativas.

Portanto, exige-se, aqui, o reconhecimento da extensão universitária como modelo de universidade, distanciando-se de leitura fragmentada que "considera a capacidade de intervenção inovadora e ética como algo acrescido, agregado, anexado – extensão!, geralmente apenas voluntário e eventual" (DEMO, 1996, p. 60).







Porém, aludida expectativa de uma pedagogia universitária acenada pela Constituição Federal de 1988, caracterizada pela articulação indissociável em sua dimensão técnica, científico-pedagógica e sócio-política, na prática, apresenta-se frágil diante da herança de um sistema universitário caracterizado pela mera junção administrativa e jurídica de escolas superiores de caráter técnico-profissionalizante e marcadamente devotado à função do ensino (SILVA, 2002; SOUSA, 2010).

Essa fragilidade parece se manifestar ainda mais grave na política de formação de professores, para a qual a pedagogia universitária tem sido cooptada historicamente como gestora de lucro social, posto que se manifesta como capacidade de treinamento do capital humano para o mercado (SILVA, 2002).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa parte do reconhecimento do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como característica central da pedagogia universitária, que para a formação de professores resultaria no exercício teórico-metodológico articulado objetivando a formação técnica, científico-pedagógica e política dos profissionais do magistério da Educação Básica.

O exercício teórico bibliográfico, do ponto de vista da aproximação conceitual, aponta para a compreensão de sua caracterização história e para os movimentos possíveis a partir de uma política consistente de fortalecimento da pedagogia universitária e da política de formação de professores sob a responsabilidade da universidade brasileira.

A pesquisa mostra, também, que os desafios para a construção de uma pedagogia universitária para formação de professores respondem pela própria dificuldade de superação do modelo de educação superior adotado no Brasil anterior a experiência universitária. A experiência histórica de educação superior brasileira está assentado sobre o modelo técnico-profissionalizando, fragmentado e de transmissão teórica de conteúdos centrado na autoridade do professor, muito







mais centrado na lógica do controle da cultura do que na promoção colaborativa produção e socialização da cultura.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Mari. (Org). O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas: Papirus, 2001.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o Enfoque Epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético na Pesquisa Educacional. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-america de Educação.** Nº 50, septiembre, 2019, p. 1 – 15.

BRASIL. Constituição de (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996** Brasília. Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acessado em 28 de outubro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Brasilia. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file Acessado em 28 de ouubro de 2019.

CORAZZA, Sandra. Mara. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. IN.: ESTEBAN, Maria Teresa.; ZACCUR, Ediwges. (Orgs). **Professora Pesquisadora: uma praxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 53 – 66.

CUNHA, Maria Izabel. Sala de Aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Delcia; GRILLO, Marlene. (Orgs.). **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 71-82.

DEMO, Pedro. Pobreza política. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudencio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In.: FAZENDA. Ivani. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 69 – 90.







GHEDIN, Evandro. Implicações das Reformas no Ensino para a Formação de Professores. In.: BARBOSA, Raquel Lazari Leite. (Org). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores.** São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 397 – 417.

GOERGEN, Pedro. Universidade e Compromisso Social. IN.: EGGERT, Edla. et al. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: didática e formação de professores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 465 – 476.

MASETTO, Marcos. (Org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PEREIRA. Julio Emílio Diniz. As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais para a Formação Docente. In.: **Educação e Sociedade.** Ano XX, n 68, Dez. 1999, p. 109-125.

PÉREZ GOMEZ. As Funções Sociais da Escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArTmed, 2000. p. 13-26.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma Crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 17 – 52.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In.: BARBOSA, Raquel Lazari Leite. (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 267 – 278.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PROTA, Leonardo. **Um Novo Modelo de Universidade.** São Paulo: Convívio, 1987.

SEVERINO, Antonio José. Preparação Técnica e Formação Ético-política dos Professores. In.: BARBOSA, Raquel Lazari Leite (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 71 – 89.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e Populismo na Educação Superior: nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2005.







SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reflexões sobre as Mudanças nas Instituições da República e a Acentuação do Pragmatismo no Brasil. In.: SILVA JR, João dos Reis. (Org.). **O Pragmatismo como Fundamento das Reformas Educacionais no Brasil.** Campinas: Editora Alínea, 2007. P. 11-46.

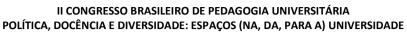
SILVA, Maria Abádia da. Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SOUSA Ana Luisa Lima. **A História da Extensão Universitária**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2010.

VASCONCELOS, Maria Lucia Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.









ENTREDOCENTES – CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UNICENTRO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.

WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS

Eixo Temático: (Eixo 4 – Universidade e espaços formativos)

Categoria: (Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento)

RESUMO

O Programa Entredocentes é o Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro. Criado em 2015, tem como objetivo oportunizar momentos de ação, vivência, reflexão, contextualização e de construção dos saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária, através da formação continuada. Desenvolve-se através de cursos, oficinas, palestras e conferências sobre assuntos relativos à Educação Superior nos campi de Guarapuava e Irati. O público-alvo são os professores recém-contratados e que se encontram em estágio probatório, no entanto participam também professores em regime temporário e efetivos já com estabilidade. Diante disso, uma questão se coloca: que contribuições de melhoria da prática pedagógica podem ser sinalizadas a cada um dos docentes participantes do Programa? Para responder essa questão, entrevistamos professores que participaram das atividades, buscando averiguar como o Programa tem contribuído para o desenvolvimento e aprimoramento das suas práticas. O trabalho encontrase em fase de desenvolvimento, porém com os dados coletados já é possível verificar a interferência positiva na visão dos participantes, fazendo com que, além da troca de experiências, construção de conhecimentos (em especial didático-pedagógicos), eles se sintam acolhidos no âmbito universitário.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática pedagógica. Professores universitários.

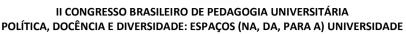
1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é sempre um tema relevante e atual, fazendo-se necessária "[...] pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre" (CHRISTOV, 2005, p. 9).

Assim sendo, um programa de formação continuada pode viabilizar a construção/desenvolvimento de saberes e, principalmente, a análise das mudanças que precisam e podem ocorrer na prática docente.









Autores como Garcia (1999), Nóvoa (1995) e Esteves (2010) destacam a formação de professores como um processo *continuum* e em construção permanente e partilhada, no qual o professor está em uma constante busca e reflexão - formando e formando-se.

A formação do professor universitário tem possibilitado vários debates sobre as condições pelas quais esses atores ingressam na carreira acadêmica. Entre os aspectos que vêm sendo apontados nos trabalhos em torno da temática, como a formação desse profissional, a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas públicas sobre tal profissão, a formação é o aspecto que, neste momento, para nós, tem suscitado maiores reflexões. Essa preocupação se justifica pelo fato de os professores universitários nem sempre receberem formação específica para o exercício de sua profissão.

A partir desse olhar, o Programa Entredocentes, destinado à formação continuada de professores da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), desenvolve e acolhe projetos que tenham como perspectiva o atendimento das necessidades dos professores universitários durante sua prática docente.

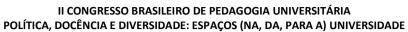
A metodologia de trabalho do Programa centra-se, de modo especial, em ações formativas diversificadas, tais como cursos de curta duração, grupos de estudos, mesas de debates, palestras, encontros pedagógicos e oficinas.

Tais iniciativas estão organizadas em projetos de trabalho, que têm suas especificidades, mas que mantêm uma relação com o objetivo geral do Programa. Assim, ele se caracteriza como um Programa que busca articular o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito da comunidade interna e externa a universidade.

O público - alvo são os professores recém-empossados por meio de concurso público e que se encontram no período do estágio probatório, no entanto participam também professores em regime de trabalho temporário.









Diante disso, uma questão se coloca: que contribuições de melhoria da prática pedagógica podem ser sinalizadas a cada um dos docentes participantes do Programa Entredocentes – Programa Institucional de Formação Continuada dos Professores da Unicentro?

Para responder essa questão, esse estudo foi construído a partir de um levantamento de dados, através de entrevistas com os professores que participaram das atividades, buscando averiguar como o Programa tem contribuído para o desenvolvimento e aprimoramento da sua prática pedagógica.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, recorremos para coleta de dados, de entrevista com todos os professores participantes do Programa. Esses professores foram contatados por e-mail ou telefone para logo em seguida, responderem ao questionário que além de dados de identificação, responderam à questão: Considerando sua participação no Programa Entredocentes – Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro, relate de forma sucinta qual(is) a(s) contribuição(ões) das atividades do Programa na sua prática pedagógica em sala de aula.

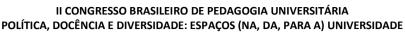
Participaram da pesquisa 16 professores das diversas áreas, nos três campi da Unicentro (dois em Guarapuava e um em Irati). Esses professores serão indicados como P1, P2, P3 e assim por diante.

De posse dos dados, foram realizadas as análises, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2009), buscando-se captar significados e informações/comentários dos professores participantes, sob a luz dos autores que estudam e pesquisam a formação continuada de professores, em especial no ensino superior.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO









Objetivando averiguar que contribuições de melhoria da prática pedagógica podem ser sinalizadas a cada um dos docentes participantes do Programa Entredocentes, entrevistamos os professores que participaram das atividades do Programa que se manifestaram dizendo:

O programa Entredocentes foi fundamental, pois ampliou minha visão acerca das várias instâncias, programas, setores, critérios e normas institucionais. É possível afirmar que a formação do Entredocentes antecipou em vários anos o conhecimento institucional que seria adquirido após uma longa experiência. Além disso, é fundamental destacar que o Entredocentes proporcionou a interação entre os docentes recém- chegados na Unicentro, fato muito importante para os professores que vieram de outras cidades. (P1)

O programa me proporcionou conhecer a Unicentro, algo importante porque às vezes a gente leva alguns anos até conhecer todos os "espaços" que fazem parte da instituição e suas especificidades. E por não conhecer, acaba perdendo algumas oportunidades de interação na carreira. (P12)

As atividades do Programa Entredocentes contribuíram para conhecer o funcionamento interno da Unicentro, o que me permitiu ter uma melhor ideia dos regulamentos relacionados à prática pedagógica e a quem recorrer caso encontre problemas. Por exemplo, tomei conhecimento pelo Programa do PIA (Programa de Inclusão e Acessibilidade), ao qual pude recorrer para tirar dúvidas sobre como melhor interagir com um aluno com leve grau de autismo. (P13)

O programa permitiu que todos os setores e as pró-reitorias da Universidade fossem apresentadas, discutiu sobre a docência e permitiu que nós professores recém-formados pudéssemos conhecer a universidade e atuar de forma mais efetiva para graduação e pós-graduação. (P2)

Para esses professores, a contribuição do Programa se deu pelo fato de contribuir no acesso à informação e conhecimento de como funcionam os setores da universidade. Isso se deu, através de um dos Projetos de Extensão vinculados ao Programa que é o "Projeto Integração: conhecendo a Unicentro" que tem por objetivo proporcionar a esses novos docentes conhecimentos sobre a universidade, compreensão da estrutura e do funcionamento institucional.

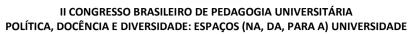
Concordamos com Santos e Bernardim (2017, p. 89) que

o conhecimento a respeito dos principais regulamentos, das instâncias de decisão, do trâmite de processos e demais informações de ordem administrativa que configuram o modus operandi da universidade minimizaria as dificuldades que normalmente afetam o professor iniciante.

Para outros professores, a contribuição foi com relação aos aspectos pedagógicos, o que fica evidente nas suas falas:









Desde o início de minhas atividades na instituição (jun/2018) até o presente momento (mar/2019) tive a oportunidade de participar somente de 1 palestra, a qual foi muito proveitosa me situar quanto o olhar pedagógico sobre o ensino de graduação. (P3)

Acredito que foram contribuições que me ajudaram a refletir sobre a docência e minhas ações em sala de aula. (P7)

Muito importante, além de conhecermos a dinâmica da universidade como um todo o programa também traz assuntos pertinentes à sala de aula, motivando o docente a planejar, pensar, monitorar e melhor conduzir suas aulas. (P16)

O Programa propiciou a oportunidade de discutir com outros colegas novas formas de metodologia de ensino no nível superior de educação, agregando a docente novas formas de conduzir suas aulas e supervisões. (P4)

Diversos autores (MASETTO, 2003; CUNHA, 2010; ALMEIDA, 2012) apontam que a maioria dos professores universitários, não só no Brasil, não possui o devido preparo pedagógico para atuar em atividades de ensino, repetindo, como docentes, o mesmo modelo formativo que receberam durante as graduações.

Vários estudos têm enfatizado essa deficiência, especificamente em relação aos saberes didático-pedagógicos dos professores universitários. Entendemos que a formação pedagógica constitui um processo de extrema importância, pois é por meio dela que o professor, ou futuro professor, qualifica-se para o exercício do magistério.

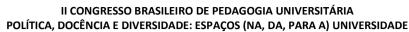
Ressaltamos que são também objetivos do Programa Entredocentes, considerar a formação voltada para o profissionalismo docente e para a construção da identidade do professor universitário, analisando os elementos que podem contribuir no processo de constituição do perfil do docente universitário; valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva; possibilitar a troca de experiências relativas à prática pedagógica entre docentes e desenvolver habilidades que possibilitem ao professor interagir, refletir e sistematizar através das tecnologias digitais.

Nas respostas a seguir, os professores destacaram a contribuição de oficinas, grupos de estudos, palestras, bem como outras atividades desenvolvidas pelo Programa.

As oficinas de voz contribuíram para pensar como projetar a voz em sala, de forma que facilite a comunicação entre professor e aluno. (P4)









Ajudou a facilitar o uso do moodle (plataforma de aprendizagem à distância). (P9)

O programa contribuiu para o planejamento do sistema de avaliação das disciplinas. Também contribuiu na forma com os alunos, principalmente os do primeiro ano. (P10)

As oficinas ministradas, bem como os estudos e discussões do GEDU-(Grupo de Estudos em Docência Universitária), foram importantes para o meu aperfeiçoamento enquanto docente. (P11)

Quanto à sala de aula, foi importante porque conhecer a instituição me faz poder compartilhar com os alunos, poder orientá-los, trabalhar com moodle, ter uma relação mais afetiva (conforme o tema da primeira palestra que tivemos), dentre outras questões. (P12)

Também obtive informações sobre como cuidar da minha voz. Outra coisa que aprendi nas atividades foi sobre a importância da influência dos sentimentos dos alunos no processo de aprendizagem. Caso o aluno desenvolva um sentimento negativo em relação à disciplina, isso pode afetar negativamente o processo de aprendizagem do aluno. Por isso, procuro gerar um ambiente agradável aos alunos em sala de aula, para que isso auxilie motivá-los a aprender. (P13)

Segundo Esteves (2016), precisamos enquanto universidade, envolver os professores na busca de formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo-lhes meios para isso, "incluindo espaços de formação formal continuada e avaliando e valorizando esses esforços em termos de progressão nas respectivas carreiras". (ESTEVES, 2016, p. 282).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a formação do professor do ensino superior só terá possibilidades de avanço se o processo for coletivo e se caracterizar pela reflexão sobre sua prática docente, de modo a permitir a autopercepção de seu trabalho e as necessidades de aprimoramento da ação docente. (ESCORSIN;GISI, 2008).

Nesse sentido, concordamos com Zabalza (2004) e Garcia (1999), citados por Isaia (2006, p. 78), quando sustentam "a necessidade de haver equipes, nas







instituições, que se responsabilizem pelas atividades formativas a serem desenvolvidas, pela continuação delas e por seu grau de organização e sistematização, avaliando-as permanentemente".

Sendo assim, o Programa Entredocentes, sendo o Programa Institucional de Formação Continuada da Unicentro, constitui-se nesse espaço que oportuniza momentos de ação, vivência e reflexão, contextualização e de construção de saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária. No entanto, a proposta dessa pesquisa teve como foco averiguar a contribuição do Programa na prática pedagógica dos professores participantes.

Até o momento, através das falas dos entrevistados, podemos dizer que os objetivos do Programa têm sido atingidos, já que lhes proporcionam, além da troca de experiências, construção de conhecimentos (em especial didático-pedagógicos), acolhimento no âmbito da universidade.

Dessa forma, acreditamos que a relevância do Programa (de formação continuada) está na promoção do espaço para o encontro e a troca de experiências que viabilizam a construção e a ressignificação de saberes que se reflitam em mudanças nas práticas pedagógicas. (ANTICH e FORSTER, 2012).

Parafraseando Miranda, Suanno e Suanno (2009), esperamos uma educação superior que promova uma sólida formação humana e profissional, considerando que o que somos é resultado do que refletimos e vivemos, e nossa formação tem a ver com os procedimentos que nos asseguram chegar a ser o que somos.

5. REFERÊNCIAS

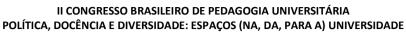
ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M. dos S. Formação Continuada na modalidade de Grupo de Estudos: repercussões na prática docente. **Anais do IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Universidade de Caxias do Sul – RS. 2012, p. 1-13.

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









CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G. et al. **O** coordenador pedagógico e a educação continuada. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CUNHA, M.I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes/CNPq, 2010.

ESCORSIN, A. P.; GISI, M. L. Formação continuada do professor universitário. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8.; CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2008. p. 94-104.

ESTEVES, M. Entrevista com Manuela Esteves. Revista Docência no Ensino Superior. Belo Horizonte, MG, v.6, n. 2, p. 275-288, out.2016.

_____. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: **Sentidos da pedagogia no ensino superior.** LEITE, C. (Org). Coleção Ciências da Educação, Porto: Editora: Livpisc, 2010.

GARCIA, C. M. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-detoque. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. **Educação Superior em Debate**, Brasília, n. 5, p. 63-84, 2006.

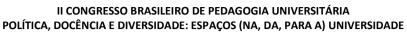
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIRANDA, J. R.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. Formação de professores universitários e pesquisa sobre a formação do professor universitário. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais**... Curitiba: PUC-PR, p. 8304-8316, 2009.









SANTOS, W.T.P.; BERNARDIM, M. L. Desenvolvimento Profissional da Docência Universitária: a experiência do Entredocentes – Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro (PR). In: MANCHOPE, E.C.P. et al (orgs). Relato de Experiências Exitosas das IES: formação do docente do ensino superior, assistência estudantil e assistência pedagógica. Cascavel, PR: Edunioeste, p. 87-107, 2017.







A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA "PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR" NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO – OESTE – UNICENTRO/PARANÁ.

WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS

Eixo Temático: (Eixo 4 – Universidade e espaços formativos)

Categoria: (Comunicação Oral de Pesquisa em Andamento)

RESUMO

Com o objetivo de identificar, na perspectiva dos pós-graduandos matriculados na disciplina "Prática Docente no Ensino Superior" dos Programas de Pós-Graduação da UNICENTRO – PR, no 2º semestre de 2018, as questões fundantes relacionadas à docência e as contribuições desta disciplina no preparo para o exercício da prática docente, analisamos textos produzidos pelos 18 pós-graduandos que realizaram a disciplina. Utilizamo-nos de autores como Behrens, Oliveira, Moro, Santos, Silva, Soares, Cunha, Pachane que fundamentam os estudos sobre formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Os relatos destacam as reflexões propiciadas pela disciplina, no sentido de se pensar a profissão professor sob um olhar crítico, inclusive destacando o desafio de aceitar a prioridade do ensino, numa perspectiva de formação fundamentada na construção e desenvolvimento de sua identidade profissional. Ressaltamos que essa disciplina pode se constituir em espaço de significativa importância para a formação do professor universitário, vindo a integrar o currículo dos cursos de Pós-graduação, já que a formação de grande parte dos docentes não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente.

Palavras-chave: Pós-graduação. Formação docente. Docência universitária.

1. INTRODUÇÃO

Soares e Cunha (2010) ressaltam que são poucos os trabalhos que se referem à formação do docente universitário em programas de pós-graduação *stricto sensu*, porém podemos afirmar que a formação nesse espaço é de significativa importância, apesar da falta de iniciativas que deveriam ser mais valorizadas institucionalmente, inclusive devendo integrar o currículo de todos os programas de pós-graduação.

Para as autoras,

são raras as instituições que assumem claramente a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção, incluindo as propostas pedagógicas de seus programas de pós-graduação stricto sensu. (SOARES e CUNHA, 2010,







p. 583)

A pergunta se faz é: quem forma o professor universitário?

Com relação ao amparo legal para a formação de docentes universitários a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96, em seu art. 66 diz "[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pósgraduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996).

Apesar de cada vez mais se exigir que os professores universitários obtenham seus títulos de mestre e doutor, "Será que essa titulação, da forma como vem sendo realizada, pode efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade didática na universidade?" (SANTOS; LIMA, 2008, p. 06).

No entendimento de Pachane (2006, p. 14) "é questionável se esta titulação, de modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática do ensino superior". A formação, segundo a pesquisadora, tem sido restrita ao conhecimento aprofundado do conteúdo – conhecimento prático - sendo decorrente do exercício profissional ou conhecimento teórico/epistemológico decorrente do exercício acadêmico. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Na visão de Soares e Cunha (2010, p. 599), é

[...] urgente a reflexão sobre o que significa, efetivamente, a formação do professor da educação superior na pós-graduação stricto sensu, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissionalização, na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos. Essa reflexão poderia ser estimulada e valorizada pela Capes, induzindo à valorização dos saberes da docência.

Neste contexto, o objetivo geral deste trabalho é identificar, na perspectiva dos pós-graduandos matriculados na disciplina "Prática Docente no Ensino Superior" dos Programas de Pós-Graduação da UNICENTRO – PR, no 2º semestre de 2018, as questões fundantes relacionadas à docência e as contribuições desta disciplina no preparo para o exercício da prática docente.

A disciplina de "Prática Docente no Ensino Superior", após ter sido aprovada em reunião dos coordenadores de Programas de Pós-graduação (mestrado e







doutorado) da Unicentro, em Guarapuava – PR, em junho de 2018, foi ofertada para ter início no 2º semestre (mais especificamente em setembro de 2018). Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Agronomia, foram abertas 25 vagas podendo receber inscrições de pós-graduandos dos diversos cursos. Com 4 créditos (60horas) divididos em atividades teórico-práticas, teve como objetivos (i) Construir conhecimentos teórico-práticos que fundamentem e possibilitem a condução de prática docente competente na sociedade contemporânea; (ii) Refletir sobre a prática pedagógica, reconhecendo-a e valorizando-a como um dos elementos fundantes da profissão docente; (iii) Refletir sobre pontos relevantes da relação professor-aluno que favoreçam a aprendizagem significativa; (iv) Promover a reflexão quanto à renovação das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, incluindo a aplicação adequada de recursos multimeios.

Assim sendo, o plano de ensino da disciplina abordou: A constituição do campo do Ensino Superior no Brasil. Inserção da educação no contexto socioeconômico-cultural contemporâneo e a formação do profissional do ensino superior. O trabalho docente na universidade e identidade do professor. Competências básicas da atividade pedagógica na educação superior: concepções de ensino e aprendizagem, transposição didática, domínio do conteúdo, conhecimento pedagógico. Estudo e operacionalização de procedimentos de organização das experiências de ensino e aprendizagem na educação superior com vistas a uma prática pedagógica crítica: planejamento (disciplina e aula), gestão da classe, avaliação. Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Dimensionamento da presença do virtual no processo ensino e aprendizagem na universidade. Por meio de aula expositiva dialogada, filmes e vídeos, dinâmicas de grupo, leituras e estudos de textos, trabalhos individuais e em grupo, coleta de dados com alunos e professores sobre a aula universitária, os pósgraduandos produziram os trabalhos que foram avaliados pela disciplina.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho traz como base na coleta de dados com os pósgraduandos da disciplina referente à sua edição ocorrida no 2º semestre de 2018.







Nesta edição, 18 discentes dos Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Comunitário, Educação, Agronomia, Administração e Letras matriculados na disciplina cumpriram as atividades propostas. Destes, três eram homens e quinze mulheres. No tocante à formação inicial (graduação). Compreendiam Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Professora de Inglês e de História, Agronomia, Administração, Química.

Com relação à prática docente, doze alunos não possuíam nenhuma experiência. Desses cinco eram professores universitários e um do ensino médio.

Foi solicitado ao término das aulas, que elaborassem um texto avaliando a contribuição da disciplina no contexto da pós-graduação. A análise dos relatos produzidos foi realizada sob a abordagem qualitativa, com referencial metodológico de Minayo (2001), a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2009 e FRANCO, 2007).

Tal material tem permitido a avaliação formativa e cumulativa do processo de aprendizagem nesta disciplina, na medida em que tem promovido a reflexão sobre os fundamentos da identidade profissional do docente e sobre estratégias pedagógicas inovadoras em sala de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação à contribuição da disciplina, tivemos manifestações como:

Uma reflexão importante é sobre a necessidade que esta disciplina possa ser fortalecida no meio da pós-graduação da Unicentro, considerando que uma boa parte dos alunos poderão se tornar professores universitários, e entendemos que o conhecimento técnico é realmente muito importante, porém é diferente o conhecimento enquanto professor, e a disciplina vem preencher uma lacuna nas áreas que são excessivamente técnicas. (Aluno1 - Prof. Administração) (grifo nosso)

Optei por esta disciplina, e ainda bem que fiz essa opção, pois aprendi muito e considero a segunda melhor disciplina que o mestrado ofertou, ela deveria estar na grade de pelo menos das eletivas, quando não das obrigatórias, pois para mim foi muito importante, me trouxe muitos aprendizados, e de certa forma me fortaleceu mais ainda em meu objetivo futuro de lecionar futuramente. (Aluna4 – Enfermagem) (grifo nosso)

Concordamos com o que disseram o Aluno1 que é professor do curso de







Administração e a Aluna4 do curso de Enfermagem, pois é de nosso conhecimento que os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de seus projetos de dissertações e teses, muito pouco ou nada oferecendo aos pósgraduandos preparação específica para a docência. (PACHANE, 2006).

Também concordamos com Vasconcelos (1998, p. 86) citado por Martins (2013, p. 106) quando diz que "não se trata de um processo excludente: ou formar o pesquisador, ou formar o docente", mas que essas duas fases se complementam, já que esse indivíduo será necessariamente, pesquisador e docente concomitantemente.

Avalio a disciplina positivamente, enquanto que esta cumpriu exatamente o proposto uma "formação identitária", mexeu com as minhas estruturas e me fez pensar sob um olhar crítico de como fazer o que já está sendo feito por muito tempo, mas de forma única e inovadora. Ou seja, permaneço em construção e graças a professora, sei que posso e quero estar neste modo constantemente. (Aluna2 – Psicologia) (grifo nosso)

Ao longo da trajetória da vida acadêmica em graduação e pósgraduação, tive contato com várias disciplinas sobre didática, porém com muita pouca prática e entendimento sobre o assunto, embora eu tenha trabalhado alguns meses como professora de Química no ensino médio. Na presente disciplina de Prática Docente a maior contribuição que encontrei nas aulas foi, sem dúvida, o contato com vários outros professores e suas trocas de opiniões e experiências, considerando que a maior parte dos alunos são professores ativos e das mais diversas áreas. (Aluna3 – Química) (grifo nosso)

A disciplina alterou minha forma de ver a prática da docência. Ampliou minha forma de ver o mundo me apresentando diferentes autores, me amparando nas dúvidas do que é ser professor. Proporcionou uma vasta troca de experiências. Aprendi que ser professor é uma troca diária de experiências e vivências, é um caminho diário de aprendizados e transformações. É a soma do que somos diariamente. (Aluna5 – Nutrição) (grifo nosso)

Os relatos acima destacam contato e troca de experiências, fazendo com que possa se pensar a profissão sob um olhar crítico. Conforme Behrens (1998) o desafio dos docentes é aceitar que a prioridade na universidade é sua atuação como professor numa perspectiva crítica de formação, fundamentada na construção dos







saberes docentes e no permanente desenvolvimento da sua identidade profissional.

A disciplina de Prática Docente no Ensino Superior chamou a atenção desde quando recebi o email do programa divulgando. Levando em conta de que vim de uma formação em Bacharelado e entrei no mestrado por interesse na pesquisa, quando era questionada sobre ser professora universitária, parecia algo muito distante da minha realidade. Eu sou psicóloga, estudei para ser psicóloga, gosto muito e me realizo sendo psicóloga, não posso de uma hora para outra ser uma professora. (Aluna 6 – Psicologia) (grifo nosso)

Acredito que muitos professores que são formados em cursos de bacharelado não possuam nenhum tipo de treinamento ou orientação referente a docência, aprendem a ser professores na prática diária, ou também com referência de seus próprios professores, muitas vezes se espelham naqueles que de alguma forma acabaram contribuindo para sua formação ou que marcaram esse período. Aprendem também com seus erros e acertos e com o tempo vão se aperfeiçoando. (Aluna 7 – Enfermagem) (grifo nosso)

Como algo pode, ao mesmo tempo, atrair e assustar? Parece, e quiçá seja, um verdadeiro paradoxo. Todavia, é assim que vejo à docência, algo que simultaneamente atrai e assusta. Este fato pode ser explicado pela minha formação, que é em um curso do tipo bacharelado e que fornece aos alunos que concluem esse curso o diploma de Engenheiro Agrônomo. (Aluno 10 – Agronomia) (grifo nosso)

Esses alunos retratam muito bem o que diz Arroio (2009, p.2) que "a maior parte dos professores que atuam nas universidades não é oriunda da licenciatura, mas de cursos de bacharelado que, geralmente não formam para a docência e sim para a pesquisa." O que ocorre é que muitos são profissionais de sucesso em sua área específica, mas não dominam o arsenal pedagógico necessário ao desempenho da ação docente (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Em pesquisa realizada por Mendes e Volski (2014) com professores universitários das áreas de exatas e da saúde, numa universidade pública do estado do Paraná, analisando aspectos referentes à formação inicial da sua trajetória docente no ensino superior, as autoras constatam que entre as principais barreiras e entraves ao desenvolvimento pleno da docência na universidade, está a ausência de uma formação específica, ou seja, uma formação pedagógica, para o desempenho de tal função. Seus entrevistados também solicitam suporte institucional para os professores ingressantes cuja formação inicial não é a licenciatura.





POLÍTICA, DOCÊNCIA E DIVERSIDADE: ESPAÇOS (NA, DA, PARA A) UNIVERSIDADE



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso entendimento, disciplinas como a Prática Docente no Ensino Superior, se constituem espaços de significativa importância para a formação do professor universitário, devendo integrar o currículo de todos os Programas de Pósgraduação. Isso é o que dizem Oliveira et al., (2012), pois se a formação não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, "será fundamental criar espaços nas universidades para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão". (p.14)

Essa formação dos futuros docentes universitários, deverá ser permanente, mas orientada a partir de "uma mudança radical da forma de pensar a formação" (IMBERNÓN, 2009, p. 48). Ou seja, ela não está dada e não nasce com o sujeito, mas que é aprimorada a partir do desenvolvimento profissional docente, da formação continuada e do estudo e adoção de novas práticas de ensino que superem a forma tradicional. Esse é um dos propósitos da disciplina Prática Docente no Ensino Superior ofertada na Unicentro – PR.

5. REFERÊNCIAS

ARROIO, A. Formação docente para o ensino superior em Química. In: **Anais do VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Florianópolis, p. 1-12, 2009.

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

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e o desafio do mundo moderno. In: Masetto, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas - SP: Papirus, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996 Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf Acesso em: 20 ago. 2016.

FRANCO, M. L. Análise de conteúdo. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.







IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu:** uma perspectiva de formação pedagógica. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MENDES, Marilei Casturina; VOLSKI, Verônica. A prática pedagógica no olhar dos professores universitários. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT**, vol.21, ano 12, n.1, p.15-29, jan/jun2014.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Hailton Barreiros de; MORO, Leandro Silva; SANTOS, Patrícia Peixoto dos; SILVA, Wellington dos Reis. A formação pedagógica de professores na Pósgraduação stricto sensu: os casos UFU e UFMG. **Poíesis Pedagógica.** UFG/RC, GO. v.9, n.2, p. 03-19, ago/dez 2012.

PACHANE, Gabriela. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In. RISTOF, Dilvo; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias da Docência Universitária em um Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação,** v.14,n.32, p. 55-68, jan/mar.2010.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco; LIMA, Michelle Fernandes. Metodologias e Práticas de Ensino no Magistério Superior. **Publicação (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unicentro)**, v. 01, p. 05-08, 2008. Disponível em: <revistas.unicentro.br/index.php/publicAcao/article/download/750/845>. Acesso em: 09 nov. 2016.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós- Graduação.** Brasília, v.7, n.14, p. 577-604, dez. 2010.















Oficina: Ensino de Libras para os Licenciados da Pedagogia.

Nome: Erliandro Félix Silva

Sou surdo, sou graduando em Letras-Libras, monitor da disciplina de Libras III,

ambos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

E-Mail: leandro.felix1980@gmail.com

Resumo

No campo atual da inclusão social de pessoas surdas, há uma grande necessidade de profissionais com capacidade de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), voltada para as áreas especificas de Licenciaturas, pois, para que se realize a inclusão de fato e de direito do aluno surdo com a baseada comunicação total com os professores no ambiente da escola, faz-se necessária à prática de uma formação diferenciada. Na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da escola normal e das questões atuais sobre a formação do professor. É criar um projeto de extensão para formação de discentes dos cursos Licenciaturas e outras graduações, com o objetivo de capacitar, contribuir para o crescimento da área educação e estimular o desenvolvimento desses futuros dos graduandos das licenciaturas teriam a experiências da Libras e dos surdos e da cultura surda, atuando em ambientes educacionais. Objetivando relacionar experiências relacionadas à realização dessa formação continuada de Libras, entendemos que um projeto de extensão cria oportunidade para divulgar a importância da LBS por parte dos alunos do curso de licenciaturas como recurso eficaz para o acesso de inclusão de alunos surdos e os alunos ouvintes com as interações relacionadas no ambientes das escolares, além de representar um espaço de reflexão sobre assuntos relacionados à inclusão social e o bilinguismo. A Lei. 10.436, homologada em 2002 - que instituiu o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) -, como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, veio atender a seus anseios e aos dos simpatizantes, conhecedores da luta.

Palavras-chave: Libras, Licenciados e Pedagogia.

Objetivo Geral:

Compreensão e Produção de sinais relacionados aos contextos de das imagens de Sinalização, Primeiro contato com a Libras.







Objetivo Específico:

Compreensão e Produção de sinais do contexto de imagem, compreensão de meses, anos, semanas, dias e os números em Libras; compreensão das formas de sinalizar o perfil dos alunos ampliação do vocabulário.

Conteúdo:

Sinalização referente aos temas: Primeiro contatos com a libras.

Recursos:

Apresentação em *PowerPoint*; *Handout*; Quadro Branco.

Atividade:

A avaliação será realizada durante toda a aula, através de interação no momento do desenvolvimento dos vocabulários e realizar um treinamento em duplas depois produzir um texto em Libras.







ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA DE ACORDO COM A POLITICA NACIONAL

Raquel Regina Duarte Moreira

Introdução: Nos cursos da área da saúde, como Farmácia, é evidente a predominância do sistema tecnicista e pouco humanizado, onde avanços tecnológicos das práticas médicas e os cuidados da saúde priorizam mais a atenção secundária e terciária. Porém, com a implantação da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), experiências que já vinham sendo desenvolvidas na rede pública de saúde, tais como fitoterapia, homeopatia, acupuntura, yoga, meditação, dentre outras, vem mudando esta percepção, ampliando as formas de cuidado da saúde, valorizando o conhecimento tradicional, prevenção e promoção na Atenção Primária à Saúde (APS). A formação de profissionais com esta visão mais ampliada das formas de cuidar, levam a promoção da saúde de fato, e não somente a ausência de doença. Objetivos: Colaborar para a formação de profissionais Farmacêuticos com perfil mais humanizado e que pensem e atuem em outras formas de cuidado da saúde baseado nas PICS, valorizando a prevenção e a promoção na APS. Material e Métodos: Foi oferecida a disciplina optativa de Práticas Integrativas e Complementares aplicadas à Saúde Pública, para o curso de Farmácia-Bioquímica da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da UNESP, Universidade Estadual Paulista Araraguara, SP. conteúdo da disciplina objetivou apresentar estratégias de mudança no padrão tecncicista e medicalizante, apresentando outras formas do cuidado e da promoção da saúde baseadas na PNPIC. Realizaram-se aulas teóricas, práticas e vivências no ambiente universitário e em Instituições parceiras como Ong "bebê a bordo", permitindo o contato dos alunos com a comunidade. Resultados e Discussão: As aulas de PICS na graduação em Farmácia tiveram o potencial de revitalizar discussões, estimular mudanças, voltar o olhar dos alunos para as práticas de PICS, levando o aluno a repensar a sua formação como profissional da saúde. A participação na disciplina de profissionais Farmacêuticos atuantes em PICS, representantes da classe profissional e do governo municipal, abriu um novo universo a se explorar e com possibilidades futuras de atuação aos alunos. Conclusão: A formação de profissionais Farmacêuticos nas PICs, em sintonia com as diretrizes do SUS, é essencial para a humanização da saúde e amplia a sua visão nas formas de cuidar da saúde.

Apoio: *UNESP- Universidade Estadual Paulista,* Faculdade de Ciências Farmacêuticas.