

Volume 9

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

• **XXI ENDIPE** •  
UBERLÂNDIA - 2022

A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais

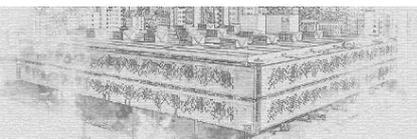
**A Didática da Educação Superior**

 **UFU** Universidade Federal de Uberlândia

 **FAU**  
FUNDAÇÃO DE APOIO UNIVERSITÁRIO

**FACED**  
Faculdade de Educação

 **PPGED**  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**Coordenação geral**

Geovana Melo – UFU

**Coordenação executiva**

Andréa Maturano Longarezi – UFU

Priscilla de Andrade Silva Ximenes - UFCAT

**Comitê Científico**

**Coordenação Geral:**

Camila Lima Coimbra - UFU

**Eixo 9 - A Didática da Educação Superior**

**Coordenação geral:**

Vanessa Bueno Campos – UFU

**Coordenação Executiva:**

Vânia Maria Vieira - UNIUBE

Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM

Talamira Taífa Rodrigues de Brito - UESB

**Comitê Organizador:**

Adelson Afonso da Silva Júnior - UEMG

Cristina D'Ávila – UFBA – Pres. ANDIPE

Dulcéria Tartuci – UFCAT

Érika Barroso Dauanny – UEMG

Gyzely Suely Lima – IFTM

Maria Inês Marcondes – PUC Rio

Maria Isabel de Almeida – USP

Martha Maria Prata Linhares – UFTM

Priscila Rezende Moreira - UEMG

Susana dos Santos Gomes – UFMG (Coord. GT 04 ANPED)

Vânia Finholdt Ângelo Leite – UERJ

Vânia Maria de Oliveira Vieira – UNIUBE

**Bolsistas**

Giovanna Márcia Cristina Bernini - GB Cursos Preparatórios

Luciana Guimarães Pedro - Escola Parque Tibetano

Nágilla Regina Saraiva Vieira - UFTM

Naiara Soussa Vilela - Escola Estadual Messias Pedreiro

Paixão Sessémeandê - UEMG

## FICHA CATALOGRAFICA

XXI ENDIPE - 2022  
Modo remoto  
Uberlândia – MG – BRASIL  
E-mail: [xxiendipeuberlandia@gmail.com](mailto:xxiendipeuberlandia@gmail.com)  
Homepage: <http://xxiendipe.com.br/home#body>

Uberlândia-MG  
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E566e Anais XXI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino  
2023 "A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas  
neoliberais" : Eixo 9 - "A Didática da Educação Superior" [recurso  
eletrônico] / Camila Lima Coimbra, Luciana Guimarães Pedro  
(Organizadores). -- Uberlândia: FAGED/UFU, 2023. 499 p.

ISBN: 978-65-86084-90-0

Disponível em: <http://xxiendipe.com.br/>

Inclui bibliografia.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Formação de professores. 3.  
Didática. II. Lima, Camila Coimbra, (org.). III. Pedro, Luciana  
Guimarães, (org.). IV. Título.

CDU: 378.14

Paulo Sérgio Coelho de Sá Filho - Bibliotecário - CRB-6/933

## APRESENTAÇÃO

O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE é um evento científico, no campo educacional, que ocorre bianualmente com a finalidade de reunir pesquisadoras e pesquisadores, docentes da Educação básica e superior, demais profissionais da educação, assim como estudantes de graduação e pós-graduação. A cada edição o ENDIPE se consolida como um dos maiores eventos acadêmicos na área da Educação, reunindo mais de três mil participantes em suas últimas edições, sendo que no Rio de Janeiro, o evento, por ter ocorrido no ano pandêmico de 2020, foi realizado em modo remoto e recebeu mais de sete mil inscrições. O ENDIPE surgiu a partir da iniciativa de um grupo de docentes que, reunidos em um seminário, realizado na PUC-Rio, em 1982 e 1983 e denominado “A didática em questão” teve como objetivo problematizar e discutir o objeto e objetivos da Didática, sua orientação epistemológica e política bem como a natureza de suas propostas para os processos de ensinar. Esses seminários contaram com a participação de cerca de 60 pessoas e se encontram na origem dos atuais Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino. A realização do seminário “A Didática em Questão”, em 1982, na PUC-Rio, foi marcada por profundo compromisso com a construção dos caminhos de redemocratização da sociedade brasileira naquele contexto. Esse princípio orienta e inspira a condução das ações, no sentido de aprofundar a compreensão sobre a necessária articulação dos processos educacionais com as dinâmicas de transformação e reconstrução do estado democrático de direito em nosso país. A finalidade do ENDIPE é socializar os resultados de estudos e pesquisas relacionadas ao ensinar e ao aprender, o que envolve, mais especificamente, a temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo. Constitui-se, portanto, em um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas ideias e reflexões.

As edições anteriores do ENDIPE foram organizadas por instituições de educação superior, sendo que, na assembleia final de cada encontro, há apresentação de candidaturas para sediar o evento seguinte. Tendo em vista que a edição de 2022 constitui o vigésimo primeiro encontro, a Universidade Federal de Uberlândia apresentou-se como instituição para organizar e realizar o XXI ENDIPE em colaboração com outras Instituições de Ensino Superior, dentre elas a UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro); UFCat (Universidade Federal de Catalão); IFTM (Instituto Federal do Triângulo Mineiro); UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais); UNIUBE (Universidade de Uberaba).

Especificamente, a Didática e as práticas de ensino têm se constituído como áreas da educação que vem sendo marcadas pelo atual contexto de expressivo retrocesso nas conquistas de direitos, nas políticas sociais e educacionais. Ao elegermos como tema - **A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais**, o 21º ENDIPE se propõe a problematizar a educação como prática social em interface com a didática e as práticas de ensino, frente aos desafios impostos especialmente no campo da educação, que tem sido alicerçado no ideário neoliberal, com forte apelo da visão neoeconomicista por parte de instâncias do atual governo. Nesse cenário marcado por grave crise sanitária, econômica e política, assinalada por preocupante involução das políticas sociais e educacionais, pelo crescimento das desigualdades, pela intolerância, violência e discriminações, o XXI ENDIPE se anuncia como espaço político-pedagógico aglutinador de processos coletivos e democráticos, que tem como compromissos a qualidade social da educação, em todos os níveis e modalidades, em defesa do Estado Democrático de Direito. Portanto, esse contexto nos provoca a coletivamente superar a falta de esperança, o cansaço e o desânimo que nos marcam nesse grave tempo, mas, constitui-se, sobretudo em oportunidade que nos insta a resistir e a encontrar alternativas possíveis para consolidar a educação pública, laica, de financiamento estatal e inclusiva, de acordo com os parâmetros constitucionais.

Esperamos que a XXI edição do ENDIPE, mesmo nos limites que o modo remoto nos impõe, se constitua em importante palco de reafirmação dos compromissos com a democracia brasileira. Essa defesa ocorre não somente desde a primeira edição, mas em todos os ENDIPES que se sucederam. Que estejamos firmes e possamos vislumbrar possibilidades de articular os processos educacionais com as dinâmicas de transformação e construção de uma sociedade democrática, pautada na justiça social, no pluralismo de ideias e concepções, fundamentais ao desenvolvimento humano.

Comitê Organizador

## **VOLUMES DA SÉRIE**

**Volume 1** - A Didática como campo epistemológico e disciplinar

**Volume 2** - A Didática e os Saberes docentes estruturantes na formação de professores

**Volume 3** - A Didática e as tecnologias da informação e comunicação no currículo e práticas de ensino

**Volume 4** - A Didática e Práticas de Ensino na perspectiva da Educação como Direito Constitucional e os desafios políticos da atualidade

**Volume 5** - A Didática e as Práticas de ensino nas políticas de formação de Pedagogos(as)

**Volume 6** - A Didática e as Práticas de Ensino nos cursos de Licenciatura: entre tensionamentos e perspectivas

**Volume 7** - A Didática, Práticas de Ensino - Infâncias, Juventudes e Vida Adulta

**Volume 8** - A Didática, Práticas de Ensino, Educação das Relações Étnico-raciais, Diversidade e Inclusão Escolar

**Volume 9** - A Didática da Educação Superior

## Sumário

MINICURSO.....	10
MINICURSO.....	11
CARTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DIDÁTICAS .....	12
BONITEZAS E DESAFIOS DE .....	14
“FAZER A AULA” POR MEIO DO CONTRATO DIDÁTICO COM DIÁRIO EM ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE ESCOLA.....	14
PAINEL .....	16
A DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA .....	17
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: INICIANDO UM DIÁLOGO .....	17
AGENCIAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ATELIÊS COLABORATIVOS .....	26
EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COMO POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	38
INTERFACES DA DIDÁTICA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	52
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A DIDÁTICA COMO EIXO SULEADOR NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	53
A FORMAÇÃO DE DOCENTES FORMADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA: REPERCUSSÕES NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	65
DIDÁTICA, FORMAÇÃO PERMANENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: OS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS(AS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - MG .....	77
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO, PRÁXIS E DECOLONIALIDADE .....	91
O BINÔMIO ENSINO-APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS NA ATUALIDADE .....	91
FORMAÇÃO DOCENTE E DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM CRÍTICA .....	103
EDUCAÇÃO DECOLONIAL: APONTAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO FREIREANOi .....	114
LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: RELATOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO .....	125
COTEJANDO COM VOZES OUTRAS: UMA REVISÃO NARRATIVA SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA .....	125
CICLO DE OFICINA DE ESCRITA ACADÊMICA PARA PROFESSORES: UM	

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO ACADÊMICO.....	139
REFLEXÕES SOBRE A LEITURA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS, INTEGRANDO PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO.....	150
A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS PARA PRÁTICA REFLEXIVA.....	163
A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: RECONHECENDO CAMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE.....	163
REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BNC-FORMAÇÃO.....	173
JA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	181
ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS.....	189
A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA LICENCIATURA E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA DA MONOGRAFIA: CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PESQUISADOR....	189
OBJETIVOS DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO MONOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFF, NITERÓI, RJ.....	201
A ORIENTAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORAS/ES ACADÊMICAS/OS POR MEIO DE ROTEIRO DE LEITURA-ESCRITA.....	212
PEDAGOGIA, DIDÁTICA E ENSINAGEM COM PESQUISA: TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	225
PEDAGOGIA E DIDÁTICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	226
DA DIDÁTICA INSTRUMENTAL À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: PROFISSIONALIZANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	238
DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS DA ENSINAGEM COM PESQUISA.....	250
PÔSTER.....	263
ENSINO HÍBRIDO E NECESSIDADES FORMATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	264
ENSINO HÍBRIDO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A VOZ DE ALUNOS DE UM CURSO DE DIREITO.....	273
ENSINO SUPERIOR E DIDÁTICA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM A PARTIR DO PROGRAMA DES - DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	282
A PEDAGOGIA FREIRIANA E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ARTÍSTICOS NA FORMAÇÃO HUMANIZADA EM SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE EXTENSÃO.....	289
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE UM CURSO DE PSICOLOGIA SOBRE A CONCEPÇÃO HUMANISTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR SEUS PROFESSORES.....	298
ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESCRITA ACADÊMICA EM	

UM CURSO DE ENGENHARIA .....	306
O SER TUTOR NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL UMABREVE DISCUSSÃO .....	315
PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS E PEDAGOGIA: Uma análise de pesquisas desenvolvidas na Universidade Estadual de Goiás- 2012-a 2016 .....	323
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO .....	329
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E DECOLONIALIDADE: ELUCIDAÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO DO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA .....	338
ENGAJAMENTO ESTUDANTIL E RELAÇÕES INTERATIVAS NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .....	347
ENGAJAMENTO ESTUDANTIL A PARTIR DA VIVÊNCIA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA .....	353
A PRÁXIS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO EM AÇÃO .....	358
ESTUDANTES COM DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS .....	366
PEDAGOGIA DOS AFETOS : VOLUNTARIADO E EXTENSÃO, UM PERCURSO FORMATIVO .....	374
TRANSMITIR É DIFERENTE DE (IN)FORMAR: A IN-CORPORAÇÃO DOS ESTILOS AUTORAIS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS .....	381
METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO JURÍDICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE UMA IES DE MONTES CLAROS/MG .....	389
A VIVÊNCIA DA MONITORIA NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA UFRRJ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	399
LINGUAGEM ESCRITA, FORMAÇÃO DOCENTE E INTERAÇÃO: .....	407
aproximações singulares em tempos de pandemia (Covid-19) .....	407
EDUCAÇÃO, AMOR E LIBERDADE: GÊNERO E APRENDIZADO NO ANTROPOCENO .....	414
OS SABERES ESTRUTURANTES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: NOVAS PROPOSTAS, VELHOS DESAFIOS. ....	422
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE) DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES-SUPERVISORES .....	429
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: AS METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	437
DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ELEMENTO ESQUECIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA .....	445
A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC'S) DURANTE O ENSINO REMOTO .....	453

O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES E DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR .....	461
ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: ORGANIZAÇÃO DE UMA ATIVIDADE EM CONSTRUÇÃO.....	469
ASSESSORIA PEDAGÓGICA <i>ONLINE</i> PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA .....	476
PSICOPEDAGOGIA E NEUROCIÊNCIAS: SUA CONTRIBUIÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR .....	484
A RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL A APRENDIZAGEM NA PANDEMIA DA COVID-19.....	492



# • MINICURSO •

## MINICURSO

### CARTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DIDÁTICAS

Eixo 9 - A Didática da Educação Superior.

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama - UFSCar  
Rosane Oliveira Duarte Zimmer – PUCRS  
Luciene Rodrigues Silva – HB e Coletivo Iteorasfr

#### **Ementa**

Cartas Pedagógicas é uma expressão apresentada por Paulo Freire na obra cuja escrita ficou incompleta quando veio a falecer. Desde 2000, com a publicação de *Pedagogia da Indignação*, organizada por Ana Maria Araújo Freire, o conhecimento da expressão vem instigando educadores e educadoras à reinvenção do pensamento freireano em diferentes contextos educativos. De modo mais recente, vem ganhando crescente visibilidade e credibilidade no âmbito da formação acadêmica em experiências de ensino, pesquisa e extensão. Este é um tema relevante para as práticas didáticas no âmbito da formação de educadoras/es. Envolve levar em conta a complexidade do “Como fazer?” e a necessária mediação pedagógica a ser exercida no movimento de ação-reflexão-emoção-registo, com vistas a contribuir para promover a produção autoral de professoras/es e estudantes.

Palavras-chave: Educação Superior. Cartas Pedagógicas. Mediação pedagógica.

#### **Objetivo(s)**

- Conhecer a origem da expressão Cartas Pedagógicas e sua reinvenção no contexto da formação acadêmica
- Promover a reflexão sobre o potencial (trans)formador das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de ensino, pesquisa e extensão

**Número de sessões:** 3

#### **Metodologia/avaliação**

Conhecimento de materiais digitais disponíveis com e sobre Cartas Pedagógicas: e-books, Anais de eventos, periódicos e relatórios de pesquisa Reflexão teórico-prática sobre as bonitezas e os desafios evidenciados em algumas experiências de ensino, pesquisa e extensão com Cartas Pedagógicas. As/os participantes serão orientados a fazer registros reflexivos ao longo dos encontros e a promover o diálogo mediante o compartilhamento de suas reflexões e questionamentos. Ao final, serão convidados a produzirem coletivamente uma Carta Pedagógica compartilhando a experiência do minicurso. A avaliação será realizada no processo, por meio do diálogo, sugerindo a continuidade de estudos sobre o tema e incentivando outras iniciativas de trabalho com Cartas Pedagógicas no âmbito da

formação acadêmica.

**Público-alvo:** professoras/es e estudantes da educação superior

**Limite máximo de número de participantes:** 15

### **Referências**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire:** Uma trilogia de referência. 2. ed., ampl. Nova Iorque: Editora BeM, 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França [Orgs.] **Narrativas e Formação:** diálogos universidade e escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 103-115.

Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/narrativas-e-formacao-dialogos-universidade-e-escola/> Acesso: 10 junh 2022.

## MINICURSO

### BONITEZAS E DESAFIOS DE “FAZER A AULA” POR MEIO DO CONTRATO DIDÁTICO COM DIÁRIOS EM ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE ESCOLA

Eixo 9 - A Didática da Educação Superior.

Ana Lúcia Souza de Freitas – Unipampa e Coletivoleitorasfr

Cleiva Aguiar de Lima - IFRS

Maria Elisabete Machado – EMEF José Loureiro da Silva

Micheli Silveira de Souza – EMEF Professora Nancy Ferreira Panseira

#### **Ementa**

“Fazer a aula” é uma expressão consagrada no campo da didática em função dos estudos da professora e pesquisadora Terezinha Azerêdo Rios, referência quanto à valorização da aula como um lugar de produção de conhecimento, em contraposição ao senso comum que concebe a aula como “algo que se dá”, sem levar em consideração a complementaridade das ações de ensinar, de aprender e de pesquisar. O pensamento da autora, em diálogo com Paulo Freire e outras referências, é inspiração para compartilhar a experiência de “fazer a aula” por meio do contrato didático com diários em articulação universidade escola. A pesquisa acadêmica das autoras, realizada em distintos momentos, é ponto de partida para atualizar o debate sobre o potencial pedagógico do ato crítico de registrar exercido com o emprego de diários na formação acadêmica e recriados nos anos iniciais do ensino fundamental. Argumenta-se que “Fazer a aula” por meio do contrato didático com diários fomenta a complementaridade das ações de ensino, pesquisa e extensão, concretizando dois sentidos/momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina o conhecimento já existente e o que se produz o novo conhecimento. O minicurso propõe atualizar o debate sobre a complexidade do “Como fazer?”, levando em conta as circunstâncias de ensino híbrido decorrentes da pandemia da Covid-19.

Palavar-chave: Fazer a aula. Diários. Articulação universidade escola.

#### **Objetivo(s)**

- Compartilhar bonitezas e desafios de “fazer a aula” por meio do contrato didático com diários em articulação universidade escola, levando em conta a complexidade que se insere no questionamento “Como fazer?”
- Suscitar curiosidades para a continuidade de estudos sobre o tema e para a articulação entre experiências em diferentes contextos educativos

**Número de sessões: 2**

### **Metodologia/avaliação**

Compartilhamento de experiências de ensino e pesquisa com o emprego de diários. Reflexão teórico-prática sobre as bonitezas e os desafios evidenciados. As/os participantes serão convidados a exercer o ato crítico de registrar e a promover diálogo mediante o compartilhamento de suas reflexões. Estima-se que a avaliação da experiência possa sugerir iniciativas para a continuidade de estudos e diálogo sobre o contrato didático de “Fazer a aula” com diários em articulação universidade escola.

**Público-alvo:** professoras/es da educação básica e superior

**Limite máximo de número de participantes:** 15

### **Referências**

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. – Brasília: Liber Livro, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 3ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.



**PAINEL**

## PAINEL

### A DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

#### Eixo 9: A Didática da Educação Superior

Coordenadora: Vania Maria de Oliveira Vieira  
(UNIUBE- Apoio FAPEMIG)

#### Resumo

A didática da educação superior tem sido muito discutida nos últimos tempos, principalmente por estar relacionada com a formação e o desenvolvimento profissional docente, compreendidos hoje como uma necessidade para o exercício da profissão docente, tal como em outras profissões. Para esse exercício, a formação e o desenvolvimento profissional docente necessitam assegurar que os professores tenham domínio não só do conteúdo teórico, mas do pedagógico também. Nesse sentido, a Didática está intrinsecamente imbricada na formação de professores. Considerando isso, este painel reúne três pesquisas que contemplam essa temática. Na primeira: “Formação e desenvolvimento profissional de professores no ensino superior: iniciando um diálogo”, as discussões focam em reflexões que evidenciam a necessidade de os espaços formativos considerarem as práticas de ensino, que perpassam centralmente os estudos da Didática, tendo em vista que a maioria dos professores da educação superior chegam à universidade sem uma formação pedagógica. A segunda pesquisa, “Agenciamentos no ensino superior: práticas educativas nos ateliês colaborativos”, apresenta os resultados de experiências realizadas com Ateliês Colaborativos, que são agenciamentos feitos com docentes da educação básica, do ensino superior e licenciandos, para discutirem práticas educativas. A terceira pesquisa, “Experiências de pesquisa-ação colaborativa como possibilidades de desenvolvimento profissional docente”, discute os resultados de quatro experiências de pesquisa-ação colaborativa realizadas com professores que atuam no ensino médio, no ensino técnico e tecnológico e na educação superior. Os resultados dessas três pesquisas que integram este painel culminam na compreensão de que o envolvimento de docentes em processos formativos, que buscam conhecimentos e reflexões sobre suas práticas, pode auxiliar na organização do trabalho pedagógico, o que, conseqüentemente, melhora a qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Didática. Desenvolvimento profissional docente. Práticas educativas. Pesquisa-ação.

#### FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: INICIANDO UM DIÁLOGO

Géssika Mendes Vieira (UNIUBE/UFU)

Vania Maria de Oliveira Vieira (UNIUBE – Apoio FAPEMIG)

## Resumo

A formação e o desenvolvimento profissional do professor universitário têm sido palco de muitas discussões que consideram, ainda, um problema na educação superior. Muitos chegam à docência sem ter passado por uma formação pedagógica sistematizada. Professores bacharéis assumem a docência sob a perspectiva de que quem sabe fazer, sabe ensinar. Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa maior integrante da RIDEP - Rede de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, que tem como objetivo oportunizar estudos e investigações que tratam da formação e do desenvolvimento profissional de professores. Especificamente, esta pesquisa, de natureza qualitativa de cunho bibliográfico, apresenta algumas discussões subsidiadas em autores que tratam da formação e do desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior, dentre eles: Pachane (2003), Cunha (2004), Marcelo García (1999), Imbernón (2009) e Hobold e Farias (2022). Toma como objetivo: discutir, refletir e apresentar uma síntese sobre a formação e o desenvolvimento profissional do professor universitário, na perspectiva de alguns autores, com o intuito de compreender a formação e o desenvolvimento profissional docente na educação superior. Os resultados culminaram numa síntese que mostra, dentre outras, as afirmações de que: a docência é uma profissão, que, como qualquer outra, exige preparação para ser vivenciada, contrariando a declaração de que quem sabe fazer, sabe ensinar; o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um conjunto de processos e estratégias que auxiliam a própria prática docente, e inclui-se, aqui, o conhecimento do campo da Didática. Nesse sentido, os espaços de formação precisam considerar as práticas de ensino, que perpassam centralmente os estudos da Didática; o envolvimento de docentes em processos formativos, que buscam conhecimentos e reflexões sobre sua prática podem auxiliar na organização do trabalho pedagógico, o que, conseqüentemente, melhora a qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional docente. Educação Superior. Didática.

## Introdução

A profissão docente já foi compreendida como uma tarefa pronta e simples de ser realizada, partindo do entendimento que essa atividade se resumia a transmitir conhecimentos numa relação vertical. Sendo a docência uma profissão, que, como qualquer outra, exige preparação para ser vivenciada, depara-se ainda hoje com enfrentamentos acerca das práticas pedagógicas de professores no ensino superior. Isso se dá por diferentes razões: professores bacharéis assumem a docência sob a perspectiva de que quem sabe fazer, sabe ensinar; as sistemáticas de autoavaliação dos programas de pós-graduação

valorizam mais as pesquisas do que a docência, o que impede que a prática docente seja prioridade; e demais questões que serão apresentadas no texto.

Nesse contexto, encontram-se enfrentamentos que devem ser discutidos, uma vez que a área educacional não permite mais que a profissão docente e a formação de professores estejam voltadas somente para transmissão de conteúdos curriculares. Assim, torna-se oportuno alimentar os debates e contribuir criticamente para a reflexão da formação e o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, principalmente com relação à prática pedagógica. Esses debates e reflexões devem buscar caracterizar o trabalho docente, acolhendo e reconhecendo a docência universitária em sua complexidade, considerando a importância da articulação entre a teoria e prática.

O desenvolvimento profissional docente, nas palavras de Marcelo Garcia (1999, p. 144), deve ser compreendido como: “[...] um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Nesse sentido, pode-se dizer que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores configuram-se como uma ponte que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino. Sobre isso, Marcelo García (1999, p.22) afirma também: “dado que o ensino, à docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.”

Essa competência profissional diz respeito também à Didática. Hobold e Farias (2022), ao discutirem a relação do desenvolvimento profissional docente com a Didática, salientam as articulações entre estes dois campos. Para esses autores, embora haja uma diferenciação entre esses dois campos, a Didática está intrinsecamente imbricada na formação de professores. “Os espaços de formação, seja na formação inicial ou na formação continuada, precisam considerar as práticas de ensino, que perpassam centralmente os estudos da Didática”. (HOBOLD; FARIAS, 2022, p. 10).

Considerando que a ação docente deve ser constantemente refletida, repensada e reconstruída frente às fragilidades encontradas no percurso, em função de contextos e realidades distintos, vê-se como necessário aprofundar

conhecimentos e pensar possibilidades para o cenário da formação e o desenvolvimento profissional de professores no ensino superior, é o que propõe este trabalho – compreender o desenvolvimento profissional docente na educação superior.

### **Metodologia**

Pesquisa de natureza qualitativa de cunho bibliográfico. Apresenta algumas discussões subsidiadas em autores que tratam da formação e do desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior, como: Pachane (2003), Cunha (2004), Marcelo García (1999), Gimeno (1990), Imbernón (2009), Barros e Dias (2016) e Hobold e Farias (2022).

Toma como objetivo: discutir, refletir e apresentar uma síntese sobre a formação e o desenvolvimento profissional do professor universitário, na perspectiva de alguns autores, com o intuito de compreender o desenvolvimento profissional docente na educação superior.

### **Desenvolvimento profissional de professores no ensino superior**

Os estudos de Pachane (2003) apontam que os professores no ensino superior dominam os conteúdos necessários, mas em muitas vezes não possuem habilidades para conduzir a aula, preocupando-se mais com suas pesquisas do que com a docência. Os cursos de pós-graduação que são responsáveis pela formação de professores universitários priorizam a pesquisa. Assim, os futuros docentes não têm contato com a prática docente nem com as disciplinas que os ajudariam a conduzir essa prática.

Pachane (2003, p. 42) elucida, ainda, em sua pesquisa, que, em decorrência da “ [...] crescente ênfase na produção acadêmica como fator primordial no processo de avaliação do desempenho dos docentes universitários, acentuou-se ainda mais a necessidade de preparação de pesquisadores capacitados [...]”, tal cenário coloca a preparação para a docência em “[...] segundo plano, situação que permanece praticamente inalterada até os dias de hoje, embora muitos sejam autores que buscam atentar para a necessidade da formação pedagógica dos professores no ensino superior.”

Levando em consideração o panorama da formação de professores do ensino superior, em que se tem um avanço em pesquisas e um descompasso na formação de professores (Brasil, 2019), Cunha (2004) ressalta elementos que impactaram a ausência de formação pedagógica dos professores do ensino superior,

[...] é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. [...] Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores. CUNHA (2004, p. 526- 527).

Ao se colocar no centro da discussão a formação pedagógica dos professores, ou sua ausência, entende-se como necessário compreender o que representa essa formação no cenário educacional. Assim, Marcelo García (1999, p.26) elucida que

[...] a formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, **no âmbito da Didática e da Organização Escolar**, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (grifo nosso).

Pode-se compreender que, sem a formação pedagógica adequada, os professores não têm orientação para conduzir as práticas pedagógicas em sala de aula. De acordo com Pachane (2003), apesar de ser proclamada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é possível observar a

diferente prioridade entre a pesquisa e a docência em diversas Instituições de Educação Superior no Brasil. Assim, observamos um desencontro no que diz respeito à formação e à prática docente dos professores universitários, pois, de um lado, a maior parte das IES brasileiras estão voltadas para atividades de ensino; de outro, valoriza-se na avaliação da qualidade docente a produtividade acadêmica dos professores, ou seja, suas pesquisas.

Ainda segundo Pachane (2003), existe um confronto, no qual ensino e pesquisa não se vinculam, enquanto reconhece-se que essa articulação seria ideal. Pesquisa e ensino são vistos como atividades concorrentes, não apenas no ensino superior, composto por diferentes tipos de instituições, mas também dentro de uma mesma instituição, no cotidiano de cada docente que se vê dividido entre a pesquisa e a docência. A autora nos fala que a falta de formação pedagógica dos professores universitários é uma omissão consentida.

A sistemática de autoavaliação dos programas de pós-graduação regulamentada pela Portaria CAPES nº148/2018, reconhece que existem lacunas no que diz respeito a Formação de Professores, enquanto a formação de pesquisadores e a produção científica do país avançam. Desde a implantação da pós-graduação no Brasil nos moldes definidos pelo Parecer CFE 977/1965, a pós-graduação *stricto sensu* avançou no sentido do seu crescimento numérico e no desenvolvimento de um sistema de avaliação que recebeu aprovação da comunidade acadêmica nacional e internacional. No momento, a metaavaliação procedida pela CAPES nos mostra que atingimos os objetivos previstos no referido Parecer no que diz respeito à formação de pesquisadores e incremento da produção científica brasileira e sua internacionalização. **Por outro lado, há o reconhecimento do gap na formação de professores para o sistema de educação brasileiro e na qualificação de técnicos e trabalhadores intelectuais.** (CAPES, 2019, p.4, grifo nosso).

De acordo com Gimeno (1990 *apud* GARCÍA, 1999), a formação de professores, compreendida como disciplina, possui uma estrutura conceitual, ainda que independente da teoria do ensino, do currículo, da escola, possui características específicas que a distinguem de outras disciplinas do arco didático. Os modelos, teorias, conceitos que se tem elaborado em relação à escola, ao currículo, à inovação ou ao ensino devem ser ajustados e adaptados quando analisados a partir da perspectiva da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente. A formação de professores representa uma

dimensão privilegiada da didática na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas. Não se pode afirmar que teoria alguma, sobre o ensino, a escola, o currículo etc., tenha potencial suficiente para guiar, orientar ou dirigir completamente a prática do ensino.

Ainda sobre isso, Imbernón (2009) certifica que existe uma inquietação por saber qual a melhor forma de realizar uma formação e um desenvolvimento profissional docente, que consideram a necessidade de apostar em novas perspectivas, que possam auxiliar os docentes a construir, inovar e encontrar possibilidades acerca da realidade educativa. O autor enfatiza ser fundamental que os professores reflitam e questionem sua prática, em clima colaborativo, organizado, e que possibilite a atuação docente na participação, planejamento e avaliação.

Imbernón (2009) também atesta que não é possível separar a formação da atuação prática, sendo relevante levar em consideração o contexto em que essa prática se insere. Assim, o autor pontua ser significativo "[...] estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática de formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender" (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

Barros e Dias (2016, p. 43) mencionam que a “[...] ausência de preparação pedagógica para a atuação na educação superior [...], se reflete nas práticas pedagógicas de profissionais com formação na modalidade bacharelado em sala de aula”. Nessa mesma linha de pensamento, Pachane (2003) assegura que a titulação acadêmica e a formação docente têm uma relação necessária, mas não suficiente. Veiga e Viana (2010, p. 26) também atestam que: “os professores da educação superior vivem um processo de dupla profissão: são bacharéis e são docentes. [...] É importante coexistirem modalidades diversas de formação pedagógica em conexão com as situações do trabalhodocente”.

Com isso, entende-se que a formação e o desenvolvimento profissional de professores são fundamentais para a prática docente no ensino superior. Ressalta-se aqui a importância do envolvimento dos docentes em processos formativos que buscam conhecimentos e reflexões sobre sua prática. Esses processos podem auxiliar na organização do trabalho pedagógico, permitindo melhorar não só suas habilidades para sua prática educativa, como também a discussão de propostas de

pesquisas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino que os educandos vivenciam.

### **Resultados: a construção de uma síntese**

Sabe-se que ainda há muito a ser explorado e investigado acerca da formação e do desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. Esse tema, além de complexo, é amplo, o que justifica esse pequeno recorte apresentado, com intenção de suscitar debates e olhares para a vivência do professor universitário e para os impactos que a ausência de formação pedagógica pode desenvolver no percurso educacional. O que motivou este estudo foi a possibilidade de criar condições para reflexão da prática docente do professor universitário. Entende-se assim que o material aqui apresentado é uma contribuição para que isso aconteça. Estas reflexões contemplaram diversas questões, dentre elas:

- A docência é uma profissão, que, como qualquer outra, exige preparação para ser vivenciada.
- O desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática” – inclui-se aqui o conhecimento do campo da Didática. Nesse sentido, os espaços de formação precisam considerar as práticas de ensino, que perpassam centralmente os estudos da Didática.
- A formação e o desenvolvimento profissional de professores representam uma dimensão privilegiada da didática, na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas.
- Os professores no ensino superior dominam os conteúdos necessários, mas nem sempre possuem habilidades para conduzir a aula.
- No cenário atual, acentuou-se ainda mais a necessidade de preparação de pesquisadores capacitados, enquanto a preparação para a docência fica em segundo plano.
- Sem a formação pedagógica adequada, os professores não têm orientação para conduzir as práticas pedagógicas em sala de aula.
- Pesquisa e ensino são vistos como atividades concorrentes – no cotidiano,

o docente se vê dividido entre a pesquisa e a docência – não há uma complementação de conhecimentos.

- A falta de formação pedagógica dos professores universitários é uma omissão consentida.
- O desenvolvimento profissional de professores é fundamental para a prática docente no ensino superior
- É importante que os professores reflitam e questionem sua prática, em clima colaborativo, organizado, e que possibilite a atuação docente na participação, planejamento e avaliação.
- O envolvimento de docentes em processos formativos, que buscam conhecimentos e reflexões sobre sua prática, pode auxiliar na organização do trabalho pedagógico, o que, conseqüentemente, melhora a qualidade do ensino.

### Considerações finais

Assim, com a certeza de que a docência é uma profissão e para seu exercício é necessário saberes inerentes a ela, reforça-se aqui a importância da formação e o desenvolvimento profissional docente, como mostra Marcelo Garcia (1999) ao apontar que esse processo é um campo de conhecimento muito amplo e requer discussões, análises e reflexões que possam auxiliar os docentes a aprender a ensinar. Foram essas reflexões o caminho percorrido para construção deste estudo.

### Referências

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iorio. **A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 40, p. 42-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1981-1802.20160003>.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação** – Grupode Trabalho. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/ptbr/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano 27, v.

54, n. 3, p. 525  
– 536, Set./Dez., 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI, v.2).

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar** Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p.102-125

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

PACHANE, Graziela Giusti. **A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário:** a experiência da Unicamp. experiência da Unicamp. experiência da Unicamp. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior:** processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.

## AGENCIAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ATELIÊS COLABORATIVOS

Váldina Gonçalves da Costa – UFTM  
Fernanda de Andrade Borges – UFTM

### Resumo

Encontros tecidos de Minas com Bahia resultaram nos Ateliês Colaborativos que são agenciamentos feitos com docentes da educação básica, do ensino superior e licenciandos para discutirem práticas educativas. Tomando os Ateliês como dispositivos de pesquisa e a cartografia social, são analisadas duas práticas do ensino superior de uma instituição pública, de cursos da área de ciências exatas e naturais, apresentadas em 2019 e 2020, uma presencial sobre História da Educação no Brasil e outra online sobre Ensino de Geometria, respectivamente. Utilizando os conceitos de rizoma, desterritorialização, reterritorialização utilizados por Deleuze e Guattari, evidencia-se que nunca nos desterritorializamos sozinhos, movimento que aconteceu tanto com as docentes quando foram escrever sobre as práticas afirmando o quanto fazer esta escrita é difícil; quanto com os participantes do ateliê ao perceberem que nunca tiveram aulas como aquelas em sua formação. O rizoma construído sobre o ateliê reflete que as docentes tomam a aula como um acontecimento, um movimento que se faz *com* os estudantes e não na perspectiva da reprodução - faça *como* eu faço; além de mostrar também a importância da utilização da ludicidade, do diálogo, do movimento, das perguntas a serem realizadas. Destaca-se também a contribuição dos participantes para as

docentes ao darem sugestões para as práticas, na de geometria para que os conceitos científicos fossem formalizados no momento da prática e na de história para que os estudantes fizessem anotações para além da pergunta incitadora. Estas cartografias propiciaram um novo modo de compreender a aula a partir de uma abordagem na qual ao invés da reprodução e o decalque houve a possibilidade de ocorrer uma experimentação totalmente ancorada no real. Assim são os Ateliês, verdadeiros rizomas que vão sendo construídos na autoria e na co-autoria com todos participantes, pois uma formação se faz Com-Vidas, Entre-Vidas e ComoVida pela Vida....

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Cartografia. Prática Educativa. Agenciamentos. Rizomas.

Música

Letra da Música

**Pista 1 – Minas com Bahia – os agenciamentos**



Num belo dia recebo<sup>ii</sup> um e-mail solicitando apreciação de projeto para ingresso no pós-doutorado, nem imaginava que a partir daquele aceite nasceriam tantos agenciamentos, tantas conexões, num movimento potente - Entre-Vidas e Com-Vida<sup>ii</sup>, que acontece, como nos mostra Silva (2021), não somente com pessoas, mas também com as coisas corpóreas ou incorpóreas, com as relações estabelecidas no Entre-Com, num movimento criativo. Um agenciamento de corpos marcados por histórias potentes e que, por onde passam, continuam construindo histórias potentes, rizomáticas, carregadas de elos que se despontam em diferentes lugares. É nesse emaranhado que desperta desejo que de longe se vê Minas com Bahia a criarem projetos, rede, ateliês, artigos, livros, orientações, discussões, aulas, festas, alegrias, ..., enfim, pessoas ComoVidas pela vida vão aos poucos no Entre-Vidas e Com-Vidas, sacudindo a vidapor onde passam.

Neste sacudir, uma estrela criada foi a pesquisa interinstitucional “Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: a Formação de Professores em pauta”, que se propõe a pensar a relação entre a universidade e a escola como um dos desafios centrais da pesquisa em educação, e em especial dos dois grupos de pesquisa interinstitucional – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e (Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) da Universidade do Estado da Bahia, envolvidos nesse projeto de pesquisa que resultou em outra

estrela - a criação de uma Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente.

Encontros de pesquisa e de vida foram criados em agenciamentos que resultaram em amigos e amigas, entendendo como propuseram Deleuze e Parnet, (1998, p. 13) que “[...] encontrar é achar, é capturar, é raptar, mas não há método para encontrar o nada, senão uma longa preparação [...]”. No sacudir das estrelas muitos desejos foram despertados, planos e metas comuns foram sonhados, gestados com tanta potência que outra estrela foi criada com esses agenciamentos – os Ateliês Colaborativos.

Estes Ateliês Colaborativos, criados nestes encontros tecidos de Minas com Bahia, surgiram a partir de um trabalho em rede colaborativa e trazem como ponto forte a interlocução de diversos olhares/lugares/tempos de ações coletivas/colaborativas que ora podem ser contraditórias, mas que reluzem nestes espaços (SILVA; COSTA, 2020), acendendo chamas na perspectiva não só da docência, mas de Vida. Tomados como

dispositivos de pesquisa onde cada encontro é um acontecimento em que as verdades não estão cristalizadas, mas são movidas pelos agenciamentos que são feitos no antes e no agora, num movimento que busca potencializar a experiência ali narrada, os Ateliês vão deslocando pontos de vista numa produção coletiva do conhecimento.

Mas, como analisar estes Ateliês tão potentes de desejos, de vida, de conhecimentos, de emoções, de contradições, de dissabores, de processos inacabados, em que os pesquisadores mergulham na experiência, na qual a subjetividade e os movimentos do pensamento vão num emaranhado tecendo redes, rizomas que nos conduzem à produção de conhecimentos diversos que, ao mesmo tempo, desterritorializam e reterritorializam os participantes? No sacudir das estrelas, no despertar dos desejos, o encontro com a cartografia social, que tem como precursores Deleuze e Guatarri (1997), nos auxiliou. Os autores a partir do mapeamento da subjetividade e da teoria dos rizomas nos mostram que tudo está conectado e em movimento constante, não tem começo, nem fim, mas está no intermezzo.

Compreendendo a cartografia como “um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo, no território habitado.” (SILVA, 2021, p. 49), tomamos os Ateliês Colaborativos como dispositivos de pesquisa e num movimento rizomático cartografamos duas práticas educativas. Ou seja, buscando

analisá-las a partir de suas características de conexão e heterogeneidade, já que qualquer ponto do rizoma pode e deve ser conectado a qualquer outro. Compreendemos a prática educativa como propõem Marques e Carvalho (2016, p. 123) “[...] o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.” Assim, as práticas apresentadas neste trabalho são sobre História da Educação no Brasil (prática HEB) que ocorreu em 2019 de forma presencial, gravada por áudio e uma sobre ensino de geometria (prática EG) em 2020 de forma remota, via Google Meet gravado, escolhidas por serem de uma mesma instituição pública de ensino e por terem sido desenvolvidas em cursos de licenciatura em ciências exatas e naturais.

**Pista 2 – Práticas educativas no Ensino Superior: o que pode uma aula...**

Prática - HEB



Prática - EG



Ao escrever sobre a própria prática as docentes revelaram o quão é difícil “colocar no papel” o que muitas vezes é verbalizado, o planejamento, nem sempre expressa o que aconteceu, o que torna a aula um acontecimento, não é um estado de coisas/fatos/ações em que se segue a ordem/regra/passos, é aquilo que se passa, é plena de realidade (DELEUZE, 2003), se relaciona com os corpos e a linguagem. Numa aula, há devires que acontecem e “[...] forçam sempre a um devir-outro, tirando a identidade do ser, enaltecendo a multiplicidade que há em cada ser, tornando-nos irreconhecíveis a nós mesmos [...]” é algo que nos modifica, que nos transforma, sem notificação, sem aviso (MENDES; DA ROSA ZUCOLOTTO, 2019, p. 6).

Nas singularidades de cada prática escrita (pelas autoras), lida (pelos participantes), discutida (por todos) percebe-se que o privado se torna coletivo e o coletivo se torna privado ao mesmo tempo, pois as dimensões/proporções das discussões trazem à tona não só a dificuldade de se “colocar no papel” o acontecimento, mas a memória dos participantes ao se lembrarem, por exemplo, de suas aulas de matemática ou de nunca terem participado de um GVGO<sup>iii</sup> ou

ainda da dificuldade de escrever/refletir/discutir.

Marcados pelo afeto com as práticas, pois de alguma forma foram afetados em suas memórias, práticas, participantes e autoras se lançam na experiência como potênciadessafiadora, motivados a explorar, refletir e rever ideias, conceitos e teorias, pois

[...] todos os participantes do Ateliê, se auto-regulam num espaço- tempo onde os encontros acontecem, e são compreendidos como acontecimento, por propiciar experimentações e problematizações acerca da profissão docente em contextos de diversidade. Nos encontros experimentamos os movimentos que nos forçam a problematizar, intervir, mais do que a responder e a observar o fenômeno, considerando a inteligência coletiva que acionamos entre sujeitos da pesquisa e pesquisadora, cujos compromissos estabelecidos, agregam elementos com interesses comuns. (SILVA; COSTA, 2020, p. 9).

Na prática de HEB os participantes solicitaram que fosse realizado um GVGO com eles, pois nunca tinham participado de uma aula assim com tanta participação, movimento físico e intelectual. O mesmo ocorreu com a prática de EG quando os participantes diziam a docente que queriam ter uma aula como aquela, que nunca aprenderam matemática com o corpo, com material, fazendo atividades lúdicas. As práticas colocaram os espectadores na condição ativa (RANCIÈRE, 2010) de quererem experimentar uma aula como as propostas, dinâmicas, colaborativas, com diálogo e ludicidade que traz o movimento com o corpo, com os materiais, do corpóreo e incorpóreo, em que a prática cotidiana é envolvida, ao mesmo tempo em que acontecema abstração e a criação.

Guattari e Rolnik (2013) nos mostram que nunca nos desterritorializamos sozinhos e os ateliês possibilitaram aos participantes esta desterritorialização no coletivo a ponto de solicitarem aulas como aquelas. Ou seja, acabam naquele momento retomando suas memórias – o seu território, fazendo um abandono (linha de fuga) e se reterritorializando ao solicitarem aulas com as apresentadas.

Simplificadamente podemos afirmar que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território (DELEUZE e GUATTARI, 1997:224); no primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializam e no segundo eles se reterritorializam como novos

agenciamentos maquínicos de corpose coletivos de enunciação.  
(HAESBAERT; BRUCE, 2009, p.14)

Poderíamos pensar que estes processos aconteceram apenas no pensamento e na verbalização dos participantes... Então, estes processos de desterritorialização e reterritorialização segundo Deleuze e Guattari não são indissociáveis e ocorrem no pensamento, pensar para os autores é desterritorializar-se, então, esperamos que os participantes se movimentem para outros territórios, criando, recriando, se desterritorializando e se reterritorializando e fazendo novos agenciamentos pelos lugares que passarem.

Os participantes também evidenciaram nas práticas o quanto há diálogo do docente com os estudantes, a importância da pergunta a ser realizada e o quanto diferentes formas de aprender podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes e trouxeram uma discussão sobre a questão da ludicidade no ensino superior. Acreditamos na utilização da ludicidade como metodologia para construção de aprendizagens, para estimular a crítica, a criatividade. No que diz respeito às reações dos participantes em relação às práticas, corroboramos com Costa (2004) ao fazer reflexões sobre a licenciatura em Matemática e que também podem ser extensíveis às outras licenciaturas: “[...] o ensino superior precisa deixar de ser simplesmente um lugar para áridas formalizações, onde o conteúdo lógico-matemático continua sendo transmitido como se fosse um conhecimento social.” (p.124).

Cabe destacar o movimento reflexivo das docentes ao apresentarem suas práticas, não só por ouvirem os comentários sobre o que os participantes não vivenciaram enquanto estudantes, como também pelas sugestões recebidas. A docente da prática de EG apresentou suas práticas sobre as curvas e no final disse que fechava apresentando os conceitos científicos, os participantes sugeriram que ela fosse fazendo isso ao mesmo tempo em que construísse com os estudantes as curvas, de forma a não só vivenciarem na prática e compreenderem o conceito, mas que também eles fossem formalizados. Na prática de HEB, em que há uma questão incitadora para a prática do GVGO, os participantes sugeriram que a docente dissesse aos estudantes para lerem o texto observando, fazendo anotações não só buscando respondê-la, mas que ampliassem para além dela, senão eles irão se limitar à pergunta.

Estas reflexões nos levam a um questionamento: o que pode uma aula? O que pode uma aula no ensino superior? O que pode uma aula apresentada num ateliê? Inicialmente pensemos na preparação de uma aula, por exemplo como as das práticas realizadas. Não se trata de uma aula preparada em dois ou três dias, são aulas que ocupam muito tempo de preparação, de amadurecimento, como podemos observar na entrevista que Deleuze concede a Parnet:

Uma aula é algo que é muito preparado. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. [...]. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor. Então estava na hora de parar [...] (DELEUZE, PARNET, 1998, p.75).

Uma aula demanda muito tempo de preparação do docente, demanda pesquisa, conexões com outras áreas, não é algo somente técnico, mas também estético, político e ético (VEIGA, 2008). “Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. “Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar.” (DELEUZE; PARNET, 1995, p.59). Para o autor a aula não precisa ser totalmente entendida, ela precisa nos emocionar e para tanto, precisamos estar “[...] atentos a nossa capacidade de ouvir, de sentir, de captar os fluxos, as intensidades, as variações. É necessário nos emocionar, diz o filósofo: Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum.” (DELEUZE; PARNET, 1995, p.59).

O autor afirma que a aula precisa ser ensaiada, como num teatro, para que possamos estar inspirados, pois “Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”. Parnet em sua entrevista interroga então se ele faz ensaio em frente ao espelho e ele responde:

Não, cada atividade tem seus modos de inspiração. [...] Se o orador não acha interessante o que está dizendo... Nem sempre achamos interessante o que dizemos. [...] É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. Às vezes, temos de nos açoitarmos. Não que seja desinteressante, a questão não é essa. É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso. (DELEUZE, PARNET, 1998, p.76).

Um comentário dos participantes foi o quanto as docentes estavam emocionadas ao relatarem suas práticas, com o olhar vivo, brilhante, que reluzia neles a vontade de estarem naquela aula. O entusiasmo delas era contagiante! Segundo elas suas práticas levaram muito tempo de preparação, de pensar no que poderia acontecer, de ensaiar como poderia ser, de modificar, fazer e refazer, até que a sinfonia fosse, para elas, naquele momento, suave e fascinante, como proposto por Deleuze um *movimentomusical*.

Outra característica marcante nas aulas é a importância de se considerar a aula como um acontecimento, um encontro que não “[...] se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, 2003, p. 21, grifo das autoras). Ou seja, as docentes se colocam na posição de fazer com os alunos, pois a aula não é para que eles reproduzam depois, que imitem, mas que interpretem, resinifiquem, criem. Nesse sentido, Deleuze (2018, p. 43) nos ensina que “Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.” Ou seja, aqueles que nos colocam para pensar e não para reproduzir.

### **Pista 3 – Linhas interconectadas no rizoma como potência para/na formação de professores/as**

Conhecendo a natureza das atividades do professor e dos problemas educativos - que são desafiadores e únicos a seu tempo - evidencia-se a necessidade de que os professores em formação não recebam tratamento meramente técnico e sim, que se constituam no diálogo entre o conhecimento pedagógico, conhecimento da área de referência e o conhecimento pedagógico do conteúdo (das ações práticas e reflexivas) (SHULMAN, 2014).

Na realidade, consideramos que este diálogo deva ser realizado numa perspectiva rizomática que vá **DE** encontro ao que se tem vivenciado nos currículos dos cursos de licenciatura e na formação de professores em geral – uma influência do conceito de ciência moderna, prescrito, linearizado e positivista-, ao compartimentar as disciplinas, que são oferecidas sem qualquer conexão entre si ou com outras áreas do conhecimento, num modelo que poderíamos classificar

como arbóreo porque:

Ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma *concepção mecânica* do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber resultado das concepções científicas (GALLO, 2003, p. 88 e 89).

Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1997), utilizando as metáforas da árvore e dorizoma e nos auxiliam nesse novo modo de compreender as formas de apreensão do conhecimento. A imagem da árvore ilustra a estrutura clássica dos saberes e da ciência, que parte de uma base como unidade principal de pensamento que “nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas [...] (três, quatro, cinco) mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô que suporta as raízes secundárias” (p. 13).

Neste tipo de pensamento arbóreo há um “tronco” que se desdobra em ramificações que delimitam os campos da ciência, tendo em vista que não se relacionam umas com as outras, como se fosse a memória central de onde partem todos os ramos e lógicas evolutivas do conhecimento, não havendo possibilidade de multiplicidade, ou seja “consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que o sobrecodifica ou de um eixo que o suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 21).

Desta forma percebe-se que a metáfora da árvore, associa-se ao conhecimento que é temporal e espacialmente articulado, organizado em uma continuidade determinada que respeita os desdobramentos estabelecidos de forma hierárquica nos campos específicos de cada ciência, muito presente tanto na escola quanto nas instituições de ensino superior que formam futuros professores. Contexto este vivenciado pelas docentes em suas atividades na universidade e do qual os participantes foram formados, em que há a divisão dos conhecimentos nos cursos de licenciatura como se fossem três ramificações separadas num mesmo curso: conhecimento pedagógico, conhecimento da área de referência e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

O que propomos, ao contrário, é a ideia de uma formação rizomática nos cursos de formação de professores, ministrando disciplinas cujos conteúdos não se prendam a um núcleo, e sim que possibilitem a oferta de conexões para um ensino múltiplo e transdisciplinar, que pense a formação do futuro professor em vias de complexidade

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não- signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 31).

O atual estágio do conhecimento humano se adequa à metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari, que tem como características os princípios de conexão e de heterogeneidade, de forma que qualquer ponto do rizoma pode e deve ser conectado a outro, nesse ponto se diferenciam dos demais tipos de raízes por terem formas diversificadas. “Desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos [...] há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 15).

No rizoma há linhas interconectadas, planas que se inter-relacionam nas mais variadas possibilidades: “acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos grupos e formações sociais” (*Ibid*, p. 18). Não há um ponto central, nem escalas de importância ou tipologia ideal e todos os tipos de associações são possíveis de ocorrer por meio das interações. Não há qualquer relação com o específico ou com o individual, já que a característica principal do rizoma é sua multiplicidade. “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que se mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 17).

Outro princípio apontado por Deleuze e Guattari para o rizoma que nos interessa ao tratar das mudanças na formação de professores é o de ruptura assinificante. Segundo esse princípio uma ideia, um conceito ou saber,

anteriormente considerado como “tronco” de uma ciência específica, pode ser retomado em outra área, sendo ressignificado e conectado a outras concepções, satisfazendo novas necessidades de conceitualização importantes em um devido momento.

Deste modo, conceitos oriundos de uma ciência exata podem ser resignificados e utilizados em outros campos do conhecimento, como, por exemplo, na definição de comportamentos sociais e humanos no contexto atual. Assim, o rizoma compreende linhas de segmentaridade que os organizam, mas nele ocorrem também linhas de desterritorialização, pelas quais ele foge sem parar [...] essas linhas não param de se remeter umas às outras (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 18).

Este foi o conceito de rizoma que tomamos ao analisar as práticas de HEB e EG das docentes que participaram dos Ateliês Colaborativos, atuam em cursos de licenciatura da Área de Ciências Exatas e Naturais e lutam por cursos de licenciatura que deixem a concepção arbórea e adotem uma rizomática, a fim de que estabeleçam conexões múltiplas, que os movimentem. Eis o rizoma das práticas das docentes apresentado na pista 2.

### **Inserir Figura 1 – Rizoma das práticas HEB e EG**

Estas cartografias propiciaram um novo modo de compreender a aula, a partir de uma abordagem na qual ao invés da reprodução e o decalque houve a possibilidade de ocorrer uma experimentação totalmente ancorada no real. Assim são os Ateliês, verdadeiros rizomas que vão sendo construídos na autoria e na co-autoria com todos participantes, pois uma formação se faz Com-Vidas, Entre-Vidas e ComoVida pela Vida....

### **Referências**

BARAN, P. (1964). On Distributed Communications Series: Summary Overview. **Research Memoranda**. RM - 3767 - PR, 33. <https://10.7249/RM3420>

BAREMBLITT, Gregório Franklin. **Compêndio de análise institucional e outrascorrentes**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

COSTA, Váldina Gonçalves da. **A ludicidade na formação de professores**

- de matemática:** Um olhar sobre teorias e práticas educativas. Dissertação de Mestrado. Uberaba: UNIUBE, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação.** Rio de Janeiro: Ed. Autêntica. 2003.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, 2009, n. 4(7), 7-22. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13419>
- MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina, Ano 21. n. 35. jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449>. Acesso em 15 jan 2019.
- MENDES, Luiza Bäumer; DA ROSA ZUCOLOTTI, Marcele Pereira. A pesquisa acontecimento: diferença e aprendizagem. In: **Research, Society and Development**, vol. 8, núm. 7, 2019 Universidade Federal de Itajubá, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662198039> DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1146>
- RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Tr. Br. Daniele Ávila. **Urdimento.** Florianópolis, v. 1, n.15, 2010, p.118.
- SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Profissão docente na educação básica no Piemonte da Diamantina:** cartografias docente em construção. Curitiba: CRV, 2021.
- SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da. O método da cartografiana pesquisa em educação: cartografias em aberto. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da; PEREIRA, Diego Carlos. (Orgs). **Ateliês de Pesquisa:** formação de professores(as)-pesquisadores(as) e métodos de pesquisa em educação. Salvador: EDUNEB, 2020, p. 27-67.
- SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.



confrontarem a teoria com a prática pedagógica os docentes relataram transformações, especialmente na concepção de docência, no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo na interação professor-estudantes.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação colaborativa; Desenvolvimento Profissional Docente; Prática Pedagógica.

## Introdução

A docência é compreendida como profissão complexa, sobretudo porque lida com o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, onde humanos formam outros humanos. Trata-se de um saber-fazer circunscrito em teorias pedagógicas, o que envolve posicionamentos epistemológicos, conceitos, concepções e princípios formativos. A docência tem, na prática pedagógica, o ponto de partida e de chegada para a construção de conhecimentos científicos e culturais, ancorada em valores éticos, estéticos e políticos, próprios do movimento de ensinar-aprender.

Cada uma dessas dimensões que compõem a docência constitui sua complexidade, que, para além do necessário domínio do campo específico, demanda inúmeros outros saberes ligados à tradição pedagógica, às ciências humanas e sociais que, em suma, me permitem afirmar: a docência é uma profissão que exige formação permanente. (MELO, 2018, p. 57):

A partir da compreensão da complexidade da profissão docente e da necessária formação contínua, aliada ao nosso entendimento de que o desenvolvimento profissional envolve aspectos institucionais, sociais, políticos e culturais da profissão, tivemos como orientação metodológica, no âmbito de nosso Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação básica e superior (GEPDEBS), a pesquisa-ação colaborativa.

Sobre a pesquisa-ação colaborativa, entendemos, a partir de Imbernón (2010, p. 65) que “[...] a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”. Nessa perspectiva, ao acrescentarmos à pesquisa-ação o adjetivo “colaborativa” há explicitamente a intencionalidade de que todo o movimento investigativo ocorrerá de forma articulada e envolverá processos de intersubjetividades.

Para Franco (2011, p. 162), o desenvolvimento de pesquisas colaborativas

promove a “[...] reestruturação de espaços e tempos para fomentar a pesquisa dos professores e a reflexão da prática”. Ou seja, trata-se de pesquisa:

Com os professores, mediante valorização das decisões conjuntas e coletivas; reflexão sobre a prática; elaboração de projetos de pesquisa pelos professores; formulando questões investigativas; levantando dados; documentando; realizando leituras de apoio; procedendo a análise sistemática e divulgando o trabalho das pesquisas, para que de fato, se identifiquem como autores do projeto (PIMENTA, 2005, p. 15).

A pesquisa-ação colaborativa, por suas singularidades, contribui para o fortalecimento das relações e parcerias entre os professores, “[...] ajudando-os a encaminhar projetos de ação. Para isso, partimos das inquietações que possuem, fortemente vinculadas às práticas cotidianas e que emergem de suas necessidades” (PIMENTA, 2006, p. 38).

Imbernón (2010, p. 65) enfatiza que, na pesquisa colaborativa, cada um dos membros do grupo é responsável “[...] tanto por sua aprendizagem quanto pela aprendizagem dos outros. Os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre membros do grupo”. Aguiar e Ferreira (2007, p. 91) cita que, este tipo de pesquisa é:

Um processo interativo, norteado por um objetivo comum, pressupondo partilha e responsabilidade, negociação de decisões e atribuições, em que os envolvidos tenham voz para expressar o pensamento, concordando ou discordando, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional do grupo.

Pimenta (2006, p. 27) contribui, ainda, ao afirmar que, na pesquisa colaborativa, a reflexão crítica e conjunta permite que os “[...] professores se constituam em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos”. Lima (2006, p. 147) a caracteriza como pesquisa-formação, uma proposta “[...] para aqueles que nela se envolvem e podem promover mudanças nas concepções e nas práticas docentes”. Franco (2016, p. 213) cita, como pesquisa-ação pedagógica, aquela na qual:

A formação pedagógica dos sujeitos da prática passa a ser a finalidade primeira. É um trabalho participativo; colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva

de formação crítico- reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino.

Nesse processo, o objetivo das investigações não se reduz a avaliar os professores, mas compreender coletivamente como mobilizam seus saberes para tomar decisões na sala de aula. Outro aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que as atividades de pesquisadores e mediadores dos projetos não se resumem em “[...] coletar dados, mas refletem e orientam os professores, levando subsídios teóricos e instrumentais, formando-se com eles” (PIMENTA, 2006, p. 29). Assim, faz-se a ruptura com a ideia de que se pesquisa “sobre” os professores, construindo outra perspectiva investigativa totalmente diferente: a pesquisa “com” os professores, que contribui para maior envolvimento de todo o grupo, no processo de desenvolvimento profissional docente.

Pimenta (2006) ainda esclarece alguns princípios básicos dos pesquisadores e professores envolvidos, e nomeia este tipo de pesquisa como pesquisa-ação colaborativa:

Os pesquisadores – necessitam adentrar na realidade a ser estudada e se integrar nos modos de produção da existência da realidade que foi criada pelos sujeitos que serão investigados.  
Os professores – por meio de reflexão colaborativa, se tornem capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, produzir significado e conhecimentos que permitam [...] [...] contribuir com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo, constituindo também como pesquisadores e autores das mudanças necessárias. (PIMENTA, 2006, p. 29).

A autora referida afirma que, na pesquisa-ação crítico-colaborativa, tanto pesquisadores quanto os professores participantes da pesquisa compartilham dos mesmos objetivos: a análise crítica e reflexiva da prática educativa. Entretanto, enquanto os pesquisadores têm a responsabilidade de adentrar na realidade dos sujeitos, partindo das necessidades formativas por eles apresentadas, os professores participantes são estimulados a problematizar, analisar e compreender suas decisões pedagógicas e, a partir desse movimento, tornam-se investigadores crítico reflexivos da própria prática. Gomes e Anastasiou (2008, p. 119) consideram a pesquisa-ação colaborativa como uma:

[...] ação partilhada apresentada como demanda por parte dos

agentes que almejam uma ação dessa natureza e que buscam equipes de pesquisa que alimentem e construam mutuamente na condição de parceiros e responsáveis pelo projeto.

A pesquisa-ação colaborativa não implica que o professor participante se transforme em um pesquisador científico, mas sim que seja coparticipante do processo investigativo de sua própria prática. Ferreira (2007, p. 23) explicita os papéis relacionados aos professores e pesquisadores envolvidos nesse tipo de pesquisa:

Os professores percebem o processo formativo como oportunidade de aperfeiçoamento profissional;  
O pesquisador é beneficiado com a experiência prática de formador, o que também para ele é uma situação de formação em contexto.

Além de citar o movimento realizado pelos professores e pesquisadores na pesquisa colaborativa, Ferreira (2007, p. 23) também afirma que, a pesquisa colaborativa tem como sentido social a “[...] aproximação entre pesquisadores acadêmicos e as carências da prática de ensino dos professores, abre os caminhos para a autoformação de ambos”.

Outro aspecto a ser destacado é que a pesquisa-ação colaborativa propicia mais facilmente do que a pesquisa-ação, o contorno ético das condições de pesquisa sobre ensino-aprendizagem e traz subjacente os princípios de autorreflexão de pesquisador e participantes, permitindo empatia (compreender o outro); alteridade (inteirar-se com o outro); intersubjevidade (refletir de forma compartilhada), conforme indica Ferreira (2007). Essa reflexão compartilhada pode ser construída a partir de sessões reflexivas, que possui como premissas:

O foco da atenção está na descrição das práticas e das intenções do ensino; as ações são planejadas com o objetivo de que, o docente situe o processo de ensino – aprendizagem como problemático e complexo, fazendo informar e confrontar sua prática com as posições teóricas e questionamentos; nisso, o pesquisador possibilitará ao professor perceber se os objetivos foram alcançados, além de conduzir a análise de resultados não previstos. (IBIAPINA, 2008, p. 96).

As ações formativas são elaboradas mediante o esclarecimento das intenções do estudo realizado; problematização da prática; levantamento de

material teórico e metodológico, que contribua para as discussões; e retomada de objetivos iniciais, a fim de verificar se estes foram alcançados. Nas sessões reflexivas, o objetivo central pressupõe:

[...] condições para desestabilizar as práticas de ensino convencionais e valorizar o professor como parceiro da investigação, como partícipe do processo de pesquisa, à medida que ele coopera com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas. (IBIAPINA, 2008, p. 12).

As sessões reflexivas têm “[...] como finalidade promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática” (IBIAPINA, 2008, p. 97). Ou seja, constituem-se em ações elaboradas com uma parceria entre investigadores e pesquisadores, para que ambos compartilhem e produzam saberes, a partir das necessidades apresentadas pela realidade acadêmica da instituição.

Na sequência, apresentaremos o detalhamento das quatro pesquisas e as contribuições da pesquisa-ação colaborativa para o desenvolvimento profissional docente.

### **Experiências de Pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições**

Para compreensão do desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa como estratégia metodológica, apresentamos as pesquisas realizadas no âmbito do GEPDEBS, no período de 2019 a 2020.

A primeira tese analisada, intitulada “Como se fora brincadeira de roda” - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente, de Pedro (2020), teve como objeto de estudo o processo de desenvolvimento profissional docente, no movimento de um grupo colaborativo. Assim, a proposta formativa foi subsidiada pelos seguintes tópicos: os conhecimentos da Educação que compreendem a docência como profissão; os princípios da Teoria Histórico-Cultural e seus conceitos; as discussões sobre o processo de escolarização, promovidas pela Psicologia Escolar e Educacional, numa vertente crítica, e as orientações trazidas pela Pesquisa Colaborativa.

O *corpus* da pesquisa foi construído pelas partilhas, diálogos e registros tecidos no movimento do grupo colaborativo, o qual foi analisado com base na proposta dos Núcleos de Significação. Para isso, foram definidos oito indicadores

de análise que revelaram: 1) indícios de transformação nas crenças e concepções dos professores; 2) indícios de ressignificação de saberes; 3) indícios de construção de novas práticas pedagógicas; 4) indícios de construção da identidade profissional; 5) indícios da importância da afetividade no mundo da docência; 6) indícios de crise na docência; 7) indícios de que o grupo colaborativo é promotor de desenvolvimento; e 8) indícios de desenvolvimento profissional docente.

Tais indicadores foram articulados aos conhecimentos que embasaram a pesquisa e que definiram os três núcleos de significação que buscaram analisar: a mediação no contexto do grupo colaborativo; os dramas e transformações vivenciadas pelos professores colaboradores; e as especificidades do grupo colaborativo e sua repercussão no processo de desenvolvimento profissional docente.

As sínteses conclusivas denotaram contribuições, conforme indica a autora referida:

[...] o movimento do grupo colaborativo foi fundante da dimensão formativa para a construção identitária, para a ressignificação dos saberes docentes e elaboração de novos saberes, portanto, para o desenvolvimento profissional dos professores. Desse modo, defendemos a tese de que o grupo colaborativo pode se constituir como um mediador profícuo ao desenvolvimento docente, pois se consolidou, em nossa pesquisa, como um espaço propício à reflexão coletiva e à transformação da docência. (PEDRO, 2020, p. 182).

A dissertação intitulada “Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários: manifestações de Afetividade em um Grupo Colaborativo”, de Vieira (2020), apresentou como objeto de estudo a “Afetividade no Desenvolvimento Profissional de Professores no Ensino Superior”. É uma pesquisa de abordagem qualitativa que se configurou como uma pesquisa-ação colaborativa, e utilizou os Núcleos de Significação como instrumento de análise para apreender a constituição dos sentidos construídos no Grupo Colaborativo. O estudo tem como questão central: “Quais são as manifestações de Afetividade presentes em um processo de formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior?”

Para tratar da pesquisa colaborativa, a referida autora utilizou como referencial teórico a obra “Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e

produção de conhecimentos”, de Ibiapina (2008). Cabe observar, que “[...] a pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (IBIAPINA, 2008, p. 31). Ainda no entendimento de Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa, no âmbito da educação, é uma possibilidade relevante para o desenvolvimento de pesquisas emancipatórias que revelam a horizontalidade nas relações entre os colaboradores; o movimento dialético entre teoria e prática; e a reflexão crítica sobre os aspectos que envolvem a área de atuação dos docentes.

Vieira (2020) acrescenta que o Grupo Colaborativo foi constituído por 13 professores de diferentes Unidades Acadêmicas da referida universidade, que se inscreveram para participar da ação, mediados por duas pesquisadoras. Os docentes participantes foram informados previamente de que se tratava de uma pesquisa-ação colaborativa, e que o ponto de partida seriam suas necessidades formativas, objetivando produzir transformações nas concepções de docência e em suas práticas pedagógicas.

O *corpus* da pesquisa foi constituído via depoimentos e produções escritas pelos professores colaboradores, no decorrer das sessões reflexivas, além das notas de campo das pesquisadoras. Há que se destacar, que foram construídos dois núcleos de significação, a saber. O primeiro teve, como zona de sentido principal, os processos internos que os colaboradores vivenciaram, no decorrer das ações de DPD: os dilemas, as contradições, a confirmação, a satisfação, a crise, a confrontação e a transformação em relação à profissão docente. Já o segundo núcleo dispôs como zona de sentido principal os processos externos que foram produzidos, especialmente por meio do Grupo Colaborativo: a mediação do outro, o Grupo Colaborativo, a relação com os pares e com os estudantes. A Afetividade, de modo geral, foi manifesta por meio dos depoimentos, atitudes e comportamentos que mostraram a preocupação dos docentes em ressignificar suas práticas pedagógicas.

Para Vieira (2020), os resultados referentes ao primeiro núcleo de significação indicaram que a Afetividade se manifestou na preocupação dos docentes em ressignificar suas práticas pedagógicas, instigados pela imersão no Grupo Colaborativo, ancorados nos referenciais teóricos referentes à docência

universitária.

Os temas balizadores consistiram, principalmente, no processo de organização das aulas, na escolha das melhores metodologias para cada tema, nos processos de avaliação da aprendizagem e, de modo especial, na relação estabelecida com seus estudantes. No segundo núcleo construído, foi identificada a Afetividade na constituição e no movimento do próprio Grupo Colaborativo: na colaboração criada entre todos os partícipes, na confiança em compartilhar as dúvidas, anseios e medos, na troca de experiências a fim de solucionar os desafios enfrentados na profissão e na determinação de concluírem aquele processo. (VIEIRA, 2020, p. 120-121).

Vieira (2020) indica que ficaram evidentes as manifestações de Afetividade explícitas no anseio de cada um em tornar-se uma pessoa melhor, tanto do ponto de vista do desenvolvimento profissional, quanto do desenvolvimento humano.

A terceira tese, intitulada (Trans)formar a docência na Universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis, de Vilela (2020), definiu como questão central: “[...] é possível (trans)formar a docência universitária a partir da pesquisa-ação crítico colaborativa?” O estudo foi embasado nos pressupostos da abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítico colaborativa. Nessa perspectiva, tanto docentes quanto partícipes têm atribuições específicas negociadas no início das ações; cooperação primordial para o processo de formação e produção do conhecimento (IBIAPINA, 2008). Na compreensão dessa autora, colaborar pressupõe que todos os partícipes tenham voz no processo de coprodução de conhecimentos.

Quanto ao *corpus* da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: Estado da questão; Questionários; Observação participante; diário de campo da pesquisadora e dos participantes e Cartas pedagógicas. Para análise dos dados obtidos, por meio dos instrumentos de pesquisa, foi realizado a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados: inferência e a interpretação (BARDIN, 1977).

Vilela (2020) destaca que houve a participação de 16 professores universitários das áreas de Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Ciências Agrárias, com formação no grau bacharelado. Os resultados apontaram que os professores participantes das ações formativas tiveram

oportunidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica, as concepções e as atitudes profissionais, de acordo com a relação estabelecida entre mediadora-professores e professores-professores, ancorados em referenciais teóricos.

Por fim, a tese defendida por Dias (2020) teve como título: Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas, cujo objeto de estudo é “Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM - Campus Uberlândia”. Optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítico colaborativa. Para Dias (2020, p. 9), “[...] as pesquisas com princípio/finalidade formativa têm um potencial emancipatório e crítico, tanto para o pesquisador, quanto para os participantes”.

O *corpus* da pesquisa ficou assim constituído: registros elaborados nas “Sessões Reflexivas”, além das “Memórias Reflexivas”, dos “Crachás”, das “Cartas Pedagógicas”, da “Carta Aberta” e do “Formulário de avaliação final do Ciclo de Estudos Reflexivos”. Participaram da pesquisa 17 professores efetivos da carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberlândia, que atuam em diferentes áreas do conhecimento.

Os dados foram obtidos a partir da participação dos professores no primeiro “Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica”. A pesquisa-ação crítico-colaborativa permitiu o protagonismo dos professores participantes, na reflexão e ressignificação das concepções de prática pedagógica, a partir de um trabalho coletivo e colaborativo, que buscou trans(formar) a docência.

Por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), foi possível identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes que se referem à identidade profissional e intensificação do trabalho docente; identidade institucional e políticas de educação profissional e tecnológica; interação professor-estudante; planejamento e avaliação da aprendizagem; integração curricular; metodologias ativas e TICs e inclusão escolar e dificuldades de aprendizagem, dentre outras que estão relacionadas a esses desafios.

Evidenciou-se que os professores, ao terem acesso às referências teóricas, puderam refletir criticamente sobre a prática pedagógica, por meio das relações estabelecidas entre mediadores-professores e professores-professores.

Na concepção de Dias (2020), os resultados apontaram para a importância da discussão crítico-reflexiva dessas temáticas, os professores constataram que o trabalho coletivo e colaborativo, baseado em reflexões críticas, ancoradas por referenciais teóricos no campo da educação e da pedagogia, podem fortalecer a profissão, reafirmar suas identidades profissionais e possibilitar a (re)elaboração de novos saberes para o enfrentamento dos dilemas apresentados.

[...] a oportunidade de formação marcada pelo diálogo entre professores em início de carreira com professores mais experientes foi bastante profícua, o que aponta para a responsabilidade institucional de criar espaços formativos e colaborativos para viabilizar essas interações; para a valorização das metodologias desenvolvidas no grupo colaborativo, segundo os depoimentos e registros, constituíram-se em fontes de inspiração para transformar suas práticas pedagógicas. E, ainda, para melhorarem a qualidade da relação professor-estudante, é necessário o aprofundamento do diálogo com as turmas, em uma perspectiva de relação mais horizontalizada e, portanto, dialógica. (DIAS, 2020, p. 253).

Nas pesquisas analisadas, dois aspectos estiveram presentes: a *intencionalidade emancipatória*, via reconhecimento da *dimensão política* que a pesquisa assume no campo do Desenvolvimento Profissional Docente, o que denota a importância de processos formativos colaborativos contínuos que tenham a prática pedagógica como objeto de pesquisa.

## **Conclusões**

Ao assumirmos a pesquisa-ação colaborativa como possibilidade de romper com ações formativas fragmentadas, partimos do pressuposto que as concepções de formação de professores, antes a partir da lógica da capacitação, reciclagem e treinamento, conceitos muito presentes em determinado tempo histórico, têm dado lugar a uma outra abordagem: a análise crítico-reflexiva das práticas docentes.

Diante da complexidade da docência e do exigente movimento de formação contínua, reiteramos que as formulações construídas em processos formativos colaborativos possibilitam e promovem “[...] a reelaboração de conceitos, práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da

atividade docente” (IBIAPINA, 2008, p. 97). No entanto, é fundamental que haja o fortalecimento das políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente, sobretudo com proteção de carga horária para que os docentes possam ter a oportunidade de se envolverem em ações formativas contínuas. E, ainda, que haja incentivos nos planos de carreira, de modo a contribuir para a valorização do magistério básico e superior.

As conclusões das quatro pesquisas examinadas revelam que a opção teórico- metodológica pela pesquisa-ação colaborativa traz significativas contribuições para todoo grupo envolvido: pesquisadoras e docentes, uma vez que tem a pesquisa como princípio formativo. Nesse sentido, a análise indica que a reflexão de concepções e atitudes profissionais dos docentes objetiva superar as fragilidades apresentadas na formação inicial ou contínua, ocorridas ao longo da carreira profissional, tendo em vista priorizar as mudanças paradigmáticas e contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

## Referências

AGUIAR, O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. Ciclos de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M.

M. G.; FERREIRA, M. S. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: LiberLivro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

DIAS, Marlei José de Souza. **Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

FERREIRA, M. S. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro, 2007.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimento: possibilidades de transformações no processo de ensino e aprendizagem. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. Educação **Temática Digital**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016.

GOMES, M. de O.; ANASTASIOU, L. das G. C. Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. 1. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, M. S. L. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a Docência. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

VIEIRA, N. R. S. **Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários: manifestações de Afetividade em um Grupo Colaborativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

VILELA, N. S. **(Trans)formar a docência universitária**: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PEDRO, L. G. **“Como se fora brincadeira de roda”** - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente. 225 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2019.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

**Quadro 1** - Caracterização das pesquisas analisadas que têm como orientação metodológica a pesquisa-ação colaborativa

Título	Autor	Tipo	Instituição	Ano	Palavras-chave
“Como se fora brincadeira de roda” - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente	Luciana Guimarães Pedro	Tese	UFU/MG	2019	Desenvolvimento profissional docente; Grupo colaborativo; Teoria Histórico-Cultural; Psicologia Escolar e Educacional; Mediação.
Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários: manifestações de Afetividade em um Grupo Colaborativo	Nágilla Regina Saraiva	Dissertação	UFU/MG	2020	Desenvolvimento Profissional Docente; Afetividade; Grupo Colaborativo.
(Trans)formar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis	Naiara Sousa Vilela	Tese	UFU/MG	2020	Desenvolvimento profissional docente; Grupo colaborativo; Teoria Histórico-Cultural; Psicologia Escolar e Educacional; Mediação.
Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas	Marlei José de Souza Dias	Tese	UFU/MG	2020	Pesquisa-ação Crítico-Colaborativa; Formação Contínua de Professores; Desenvolvimento Profissional Docente; Educação Profissional e Tecnológica; IFTM.

**Fonte:** Quadro elaborado pelas autoras (2022). Todas as pesquisas estão disponíveis no repositório da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

<sup>i</sup> A primeira autora.

<sup>ii</sup> Prefácio produzido pela primeira autora. Para saber mais: SILVA, A. L. G. **Profissão docente na Educação Básica no Piemonte da Diamantina**: cartografias docentes em construção. Curitiba: CRV, 2021, p. 13-15.

<sup>iii</sup> G.V.G.O.: Abreviatura utilizada para denominar o Grupo de Verbalização e o Grupo de Observação que participaram das discussões de um determinado tema em sala de aula.

## PAINEL

### INTERFACES DA DIDÁTICA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

#### Eixo IX – A Didática da Educação Superior

Vanessa T. Bueno Campos - PPGED/UFU – GEPDEBS

#### **Resumo:**

As pesquisas sobre Pedagogia Universitária, especificamente no que concerne à formação, à identidade, aos saberes e ao desenvolvimento profissional de docentes universitários(as), em âmbito nacional e internacional, se expandiram a partir de 1990, delineadas por diferentes concepções e enfoques. Nesse sentido, no contexto de amplas discussões sobre a formação de docentes que atuam nas Instituições de Ensino Superior – IES, bem como sobre as condições pelas quais esses(as) profissionais ingressam no magistério superior, destacam-se significativas reflexões ante os diferentes paradigmas relativos à relevância da assunção da profissão docente articulados a aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos que definem e caracterizam a docência. Essas discussões geram tensões que se tornam cada vez mais explícitas nas IES, porque o número de docentes com formação profissional frágil para a docência que nelas ingressam tem aumentado significativamente. A docência é uma profissão complexa, marcada por ambiguidades e singularidades que a distinguem das demais, logo, a finalidade precípua desse painel é compreender as reverberações da formação didático-pedagógica no desenvolvimento profissional docente. Apresentamos três artigos realizados por pesquisadores(as), docentes da educação básica e superior, vinculados(as) ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG, associadas às pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS). As pesquisas contaram com o apoio de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - FAPEMIG. A reflexão construída coletivamente nos permite afirmar que a formação para a docência na educação superior amalgama-se em uma teia de significados que condicionam a sua concepção e, conseqüentemente, não é possível refletirmos sobre a docência vivida e concebida sem considerar a formação didático-pedagógica, enquanto dimensão imprescindível à profissão docente.

**Palavras-Chave:** pedagogia universitária; saberes didático-pedagógicos; desenvolvimento profissional docente; identidade docente.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A DIDÁTICA COMO EIXO SULEADOR NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Vanessa T. Campos Bueno - PPGED/UFU – GEPDEBS

Patrícia de Sousa Oliveira - PPGED/UFU – UFCAT – GEPDEBS

Letícia Palhares Ferreira - PPGED/UFU – IFTM – GEPDEBS

### Resumo:

A docência universitária tem passado por transformações que evocam a responsabilidade e o compromisso com um projeto pedagógico que contemple as diversas dimensões da formação humana e profissional. A condição da excelência profissional, a titulação de bacharel, mestrado, doutorado e pós-doutorado não garantem a base necessária para o exercício da docência na educação superior. Nesse artigo buscamos ampliar o diálogo sobre a formação para o magistério superior, ao analisar a repercussão da ausência dos saberes pedagógicos na constituição da identidade profissional de docentes universitários(as), refletir e propor a didática enquanto eixo suleador na aprendizagem da docência. A pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa subsidiou a análise e reflexões críticas e instigou as seguintes questões: Como os(as) professores(as) universitários(as) compreendem a docência? Como a formação inicial e contínua, e, mais particularmente, a didática podem contribuir com a constituição dos saberes docentes e promover a transformação da identidade docente? Considerando a ausência de políticas públicas que definam e promovam o desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, a recorrente formação esvaziada de conhecimentos pedagógicos, específicos da profissão docente, tem fomentado a constituição de identidades fragilizadas, pautadas no racionalismo técnico e resvalando no senso comum de que “quem sabe ensina”. A percepção da profissão docente restrita à formação profissional de bacharel pretere e desvaloriza os conhecimentos didático-pedagógicos inerentes ao exercício da profissão docente. É imprescindível que o(a) docente universitário(a) assuma-se prioritariamente docente e dedique-se a aprender a docência, de modo a construir uma nova profissionalidade. Para tanto, defendemos a Didática como elemento suleador das ações formativas que pretendem a práxis. A formação docente permanente deverá instigar a apreensão do processo de constituição da profissão a partir do movimento oriundo da relação teoria-prática, considerando a totalidade das dimensões concernentes ao processo educativo e reconhecendo o estatuto da docência como profissão essencialmente pedagógica.

**Palavras-chave:** pedagogia universitária; desenvolvimento profissional docente; identidade docente; didática na educação superior; professor(a) bacharel.

### Introdução

A função da universidade brasileira passa por transformações e a ela atribui-se a responsabilidade de construir e assumir um projeto pedagógico que viabilize uma consistente formação teórico-prática de seus(suas) professores(as),

no sentido de contemplar diferentes dimensões – científica, cultural, humana, política, técnica e ética – para que eles(as) tornem-se profissionais capazes de atuar criticamente na sociedade, no sentido de contribuir com a formação de estudantes nas diversas áreas do conhecimento e seus respectivos campos profissionais. Contudo, se por um lado, os(as) docentes são desafiados(as) a relacionarem saberes científicos com saberes didático-pedagógicos, por outro lado, as novas exigências de um mercado de trabalho mais competitivo modificaram o perfil dos(as) estudantes que ingressam cada vez mais jovens na universidade e almejam uma formação que favoreça a aquisição de conhecimentos de forma aligeirada e condensada.

As diversas demandas desafiam o trabalho docente, provocam insatisfações e evidenciam que o exercício da docência não é algo simples. E, diante da complexidade inerente ao exercício da docência, a formação de docentes universitários(as) deveria ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a totalidade concreta em que atuam os(as) docentes.

Consideramos essencial, nessa perspectiva, ampliarmos o diálogo sobre a formação para o magistério superior, pois apesar da relevância dessa demanda, historicamente, ele tem sido escasso. As discussões sobre a importância e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) que atuam na educação superior tem se destacado pela diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional. De forma geral, pesquisadores(as) nos advertem para a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica de docentes que atuam na educação superior, aspecto que reflete a “cultura da desvalorização do pedagógico”, evidenciando fragilidades teórico-práticas na formação da pós-graduação *stricto sensu*, espaço que, por excelência e por exigência legal, deveria primar em oferecer subsídios para uma formação inicial e contínua de qualidade.

A partir dessas considerações iniciais, propomos nesse estudo, analisar a repercussão da ausência dos saberes pedagógicos na constituição da identidade profissional de docentes universitários(as), bem como, refletir e propor a didática enquanto eixo orientador da formação do(a) professor(a) da Educação Superior na aprendizagem da docência e no desenvolvimento da sua profissionalidade.

O trabalho foi construído a partir da revisão da literatura e das reflexões oriundas das pesquisas realizadas pelas autoras no pós-doutorado e nos doutorados em desenvolvimento. A pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa subsidiou a análise e reflexões críticas e instigou as seguintes questões: Como os(as) professores(as) universitários(as) compreendem a docência? Como a formação inicial e contínua, e, particularmente, a didática podem contribuir com a constituição dos saberes docentes e promover a transformação da identidade docente?

Para tanto, apoiamos-nos em trabalhos de autores(as) que têm discutido as questões inerentes à pedagogia universitária, a identidade profissional e formação docente: Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2005), Cunha (2008; 2018), Marcelo Garcia (2009a; 2009b), Campos (2010; 2017), Almeida (2012), Cruz (2017) e Melo e Campos (2019). A partir do diálogo com os referenciais teóricos, construímos nosso artigo esperando contribuir para ampliar a discussão sobre desenvolvimento profissional docente na Educação Superior.

### **Formações frágeis constroem identidades frágeis**

O ensino, a pesquisa e a extensão formam o tripé de atividades indissociáveis nas Instituições de Educação Superior - IES públicas no Brasil. Apesar do ensino ser a essência e a razão de ser nas IES, dada a sua função formativa, nas instituições, a produção acadêmica de pesquisa tem sido privilegiada e com maior *status* social. Em geral, os(as) docentes universitários(as) autodefinem-se como matemáticos, engenheiros, médicos do que como professores(as) (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2008; CAMPOS, 2010 e 2017; MELO, 2018).

A resistência de docentes em assumirem a docência universitária como profissão essencialmente pedagógica, logo, portadora das contribuições do campo da pedagogia e da didática devem-se à crença na neutralidade científica como elemento de sustentação das práticas; à influência do paradigma hegemônico que defende a prevalência dos conteúdos específicos sobre os de natureza humanizadora; e à sua referencialidade assentada sobre as práticas profissionais específicas realizadas em outros espaços sociais (ALMEIDA, 2012).

Cunha (2008) explica que, ao contrário dos outros graus de ensino, o(a) professor(a) universitário(a) historicamente se constituiu tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho, de modo que, a ideia do ‘quem sabe fazer sabe ensinar’ deu sustentação à lógica do recrutamento dos(as) docentes na educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que rege todos os níveis de educação no Brasil, ao fazer referência à formação do profissional docente de nível superior, orienta apenas para uma preparação (preferencial) em programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 1996). Essa ausência de diretrizes mais assertivas e políticas públicas que favoreçam os conhecimentos pedagógicos no ingresso na carreira do magistério superior (MELO, 2018; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005) tem impactado fortemente o perfil do docente universitário no Brasil.

Cunha (2018) assinala ainda que os programas de pós-graduação *stricto sensu* não incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, privilegiam a pesquisa e os(as) estudantes egressos(as), em sua maioria bacharéis, compõem o quadro docente das instituições de educação superior. Podemos estimar, assim, a defasagem na formação pedagógica dos professores atuantes neste nível de ensino.

Os(as) professores(as) de cursos de bacharelado, em sua maioria, constroem um saber assistemático e uma ‘gramática pedagógica’ baseada na experiência, um conhecimento que dialoga mais com a noção de senso-comum da profissionalidade do que com estudos sistemáticos, produtos da reflexão sobre a prática (STANO E FERNANDES, 2015). Tendo o ensino como atividade que se faz na prática e pela prática, de Sousa (2020) afirma que os(as) docentes universitários têm exercido a sua docência de forma intuitiva, reprodutiva, acrítica e alienada. Para a autora, tal situação contribui para que a docência não seja valorizada enquanto profissão e com potencialidade investigativa, negando seu corpo de conhecimentos próprios, necessários a serem apreendidos e produzidos pela via científica.

As representações acadêmicas sobre a docência universitária, fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis (CUNHA, 2018), impactam veementemente a forma como eles (re)significam a sua profissão, definem seus

papéis no processo de ensino-aprendizagem e orientam suas práticas de ensino. Isso ocorre, também, porque os(as) professores(as) constroem para si identidades profissionais, não só a partir de suas escolhas ideológicas, baseadas naquilo que acreditam ser a função social da universidade, mas também a partir de seus saberes e das condições de seu trabalho (BRITO ECORTELA, 2020).

Traduzida como a forma como os(as) professores(as) definem a si mesmos e aos outros, a identidade profissional docente constitui-se como uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas educacionais e pelo contexto sócio, histórico, político e educacional (MARCELO GARCIA, 2009b), integrando crenças, valores, compromissos, saberes, experiências e condições materiais de exercício da profissão. Tal conceito não é estável ou imutável, é uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente; é uma construção do “si mesmo” profissional que se transforma ao longo da carreira docente (MARCELO GARCIA, 2009a).

### **(Trans)formando a fragilidade da profissão docente na educação superior: a Didática como eixo suleador da constituição da identidade e profissionalidade docente**

O termo “sulear” proposto por Freire (2013) no campo educacional, contrapõe o caráter ideológico de nortear, para indicar orientação, “bússola” que aponta para outras perspectivas epistemológicas, metodológicas, nos convida à reflexão crítica sobre o nosso pertencimento, não só geográfico, mas sobretudo político, em contraposição à pedagogia da obediência, decorrente da colonização europeia. As premissas do autor contribuem para intensificar o debate sobre a relevância de ações formativas, que promovam a autonomia e emancipação de educadores(as) e educandos(as), pautadas em referenciais epistemológicos que valorizem a realidade no campo educacional brasileiro em defesa da legitimidade do saber didático-pedagógico, com o compromisso de consolidar políticas públicas de formação docente, inicial e contínua.

Nesse sentido, compreendemos que atualmente a Didática assume um papel imprescindível no Brasil, ao denunciar o contundente processo de desmonte da formação docente, pois pode contribuir com a análise e a construção de saberes específicos para o exercício da docência, problematizando a realidade do ensino, de modo a compreender a ação docente diante das demandas de aprendizagem e a

sua função no campo da formação profissional, valorizando as estratégias de aprendizagem da profissão (ABDALLA,2011).

O objeto de estudo da Didática é o ensino, compreendido como prática social complexa em situações historicamente contextualizadas, aponta novas demandas investigativas no século XXI, abrangendo questões teóricas e epistemológicas, da identidade do exercício docente, das práticas de ensino, da relação teoria-prática no contexto da educação, das discussões sobre interculturalidade, problematização, formação inicial e permanente. (CANDAU, 2020; FRANCO, 2015; PIMENTA, 2010).

Ao ensinar, o(a) professor(a) aciona a sua base de conhecimentos (originários de diferentes fontes), mobiliza-os e faz escolhas a fim de desenvolver ações que contribuam como processo de mediação no ensino-aprendizagem. A síntese desses saberes representa o que a própria didática é, envolve e faz:

A Didática não é meramente instrumental, limitada aos aspectos tecnicistas na abordagem dos conteúdos na prática docente, mas multidimensional, que considera os aspectos intrínsecos e extrínsecos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. A didática multidimensional, segundo Franco e Pimenta (2016) tem seu suporte na teoria pedagógica, parte da práxis educativa e a ela retorna.

Embora o campo da Didática tenha evoluído nesse sentido, temos visto no Brasil, um movimento de retomada do conceito instrumental da didática nos cursos de licenciatura e nos documentos oficiais das políticas públicas com a proposição da BNC-Formação (BRASIL, 2017).

A esse respeito, D'Ávila (2020) alerta e critica a redução da Didática, de seu corpus epistemológico, ao ensino de conteúdos técnicos, que precariza a formação inicial de professores(as) ao ter reduzido seu escopo a conteúdos eminentemente instrumental. Segundo a autora, é necessário que ela ressurgja a partir de uma compreensão ampliada, multideterminada, pela compreensão do fenômeno educativo visto para além do técnico ao incluir outras dimensões que lhe são imanentes: sociopolítica, econômica, histórica, ética, estética.

A formação pedagógica deve permitir ao(à) professor(a) universitário(a) refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica, analisá-la, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem em uma perspectiva de mudança e de emancipação(JUNGES E BEHRENS, 2015). As ações docentes, em

geral, marcadas pelo caráter episódico, centradas no(a) professor(a) e nas suas práticas de maneira individual, não têm contribuído com o aprofundamento dos conhecimentos e das reflexões específicas da docência (ALMEIDA, 2012), tampouco colaboram para que os(as) professores(as) redimensionem suas crenças e concepções conservadoras, historicamente construídas em suas trajetórias formativas e profissionais na docência (MELO E CAMPOS, 2019).

Alves e Brancher (2021) ressaltam que a excessiva teorização dissociada de uma prática correspondente torna o processo de formação de professores(as) ineficaz, por isso, a formação pedagógica, como um processo contínuo que permita ao(à) educador(a) sistematizar, organizar, conversar sobre suas experiências e saberes, possibilita a ressignificação tanto destes saberes quanto da própria docência, importantes elementos da composição de sua identidade profissional.

Os saberes dos(as) professores(as), como são mobilizados e construídos no cotidiano escolar são relevantes e devem ser considerados como balizadores dos processos formativos, pois é por meio deles que os professores se identificam com a profissão docente (MELO e CAMPOS, 2019).

A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos críticos e não somente informativos. Para Nóvoa (1992, p. 16) “A formação passa processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas [...] A formação tem como desafio conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”

A implementação de políticas de formação de docentes em contexto de trabalho nas IES, de acordo com Melo e Campos (2019), envolve a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e das repercussões relacionadas às diretrizes de outros órgãos gestores, definidores dos processos de avaliação da produtividade. Ademais, as IES deverão propiciar condições efetivas e objetivas de formação, como disponibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que seus professores possam e queiram participar das ações formativas. Na perspectiva assinalada pelas autoras, a participação ativa dos(as) docentes nos tempos- espaços de formação contínua deve ser parte constitutiva do exercício da docência na universidade.

Tardif e Lessard (2014) afirmam que o trabalho ocorre para transformar a identidade, portanto, “o ser humano torna-se aquilo que ele faz”. Os autores

destacam que “o agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade” (TARDIFF e LESSARD, 2014, p. 29).

Cunha (2008, p. 31) nos lembra que “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novos sentimentos, novas interações”; por isso, mais do que formar para a profissão, ela defende a formação para a profissionalidade.

A profissionalidade, em seu sentido amplo, propõe Roldão (2005), está ancorada em quatro elementos essenciais: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício; e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela. Assim, “pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva” (GORZONI e DAVIS, 2017, p. 1411).

Identidade e profissionalidade docente atuam e modificam-se de acordo com a transformação dos cenários, dos conhecimentos construídos, do abandono de ideias arcaicas, conservadoras, rígidas e concepções, do pragmatismo, das vivências de realidades mais (ou menos) opressivas. Para contribuir com a construção de uma nova identidade docente e uma nova profissionalidade, as ações de desenvolvimento profissional devem estar respaldadas na ação coletiva, na reflexão crítica sobre a prática, no embasamento teórico das discussões e na superação da dicotomia teoria-prática em direção a uma práxis transformadora.

Almeida (2012) destaca que a formação docente na educação superior e o êxito do desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas institucionais e das políticas públicas de formação permanente. Desta forma, pensar ações de desenvolvimento profissional que contribuam com a ressignificação da identidade docente, com a

formação no sentido mais amplo, com a qualidade do processo ensino-aprendizagem e promoção de uma educação emancipadora, deve ser compromisso institucional da universidade e pessoal-profissional do(a) professor(a).

### **Considerações Finais**

A docência universitária abarca uma ampla gama de significados que condicionam as concepções e os “quefazer” nas IES. A partir de tais concepções, os(as) professores(as) definem seus papéis no processo de ensino-aprendizagem, e definem suas práticas a fim de alcançarem seus objetivos educacionais, com vistas a atender o processo formativo e o perfil de egressos que atuarão profissionalmente na sociedade.

A ausência de consistentes políticas reguladoras e promotoras de desenvolvimento profissional docente na Educação Superior e assentada quase que unicamente na formação de pesquisadores(as), na pós-graduação *stricto sensu*, tem contribuído para a construção de identidades docentes fragilizadas. O(a) docente universitário(a) tem se identificado mais sob o âmbito de sua formação profissional de bacharel, preterindo e desvalorizando os conhecimentos didático-pedagógicos inerentes ao exercício da profissão.

Defendemos, neste trabalho, a importância do fortalecimento do sentido pedagógico da profissão docente na Educação Superior e da superação das concepções estereótipos de docência. É necessário que o(a) docente universitário(a) assumam-se prioritariamente professor(a) e dedique-se a aprender a docência, de modo a construir uma nova profissionalidade.

A formação e o desenvolvimento profissional docente, ao articular teoria-prática, considerando a totalidade das dimensões concernentes ao processo educativo, contribuirá para fomentar a reflexão crítica sobre a realidade vivenciada e reconhecer a educação como agente transformador da sociedade e a docência como profissão essencialmente pedagógica e, nessa perspectiva, a Didática pode e deve atuar como eixo articulador das ações formativas docentes que pretendem a práxis.

### **Referências bibliográficas**

ABDALLA, Maria de F. B. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 33, p.353-374, 2011. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189119299006.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2022.  
ISSN: 1518-3483.

ALMEIDA, Maria I. de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN 13: 9788524919459.

ALVES, Ana Paula; BRANCHER, Vantoir R. Reflexões acerca do processo de constituição da (s) identidade (s) docente (s) de professores que não realizaram formação pedagógica. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 41, p. 330-343, 2021. Disponível em:  
<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3377>>.  
Acesso em: 10 mai. 2022. ISSN: 2358-8322.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 05 mai. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 mai 2022.

BRITO, Talamira T. R; CORTELA, Beatriz S. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, v. 5, n. 1, p. 9-23, mai. 2020. ISSN 2525-4332.  
Disponível em:  
<<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/6805/4789>>. Acesso em: 05 mai. 2022. DOI: <<https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i1.6805>>.

CAMPOS, Vanessa T. B.. **Marcas indelévels da docência no Ensino Superior: representações relativas a docência no Ensino Superior de pós-graduandos de instituições federais de Ensino Superior**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:  
[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-123952/publico/TESE\\_VANESSA\\_T\\_CAMPOS\\_2010.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-123952/publico/TESE_VANESSA_T_CAMPOS_2010.pdf). Acesso em: 15 mai 2022. DOI: 10.11606/T.48.2010.tde-14062010-123952

CAMPOS, Vanessa T. B. Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG. **Relatório Estágio Pós-Doutoral**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

CANDAUI, Vera M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045> Acesso em: 15 mai 2022.  
ISSN: 2237-0315

CRUZ, Giseli B. da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 672-689, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhsRqfycLJ/?format=html&lang=pt>  
>. Acesso em: 20 mai. 2022. <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>>

CUNHA, Maria I. da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da *et al.* (orgs.). **Trajetórias e lugares da formação universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Capes/CNPq/Junqueira & Marins Editores, 2008. ISBN 8586305812, 9788586305818.

CUNHA, Maria I. da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. ISSN eletrônico 1981-2582. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/16841>>. Acesso em: 05 mai. 2022. DOI: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>>.

D'ÁVILA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, n. 8, p. 86-101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>>. Acesso em: 20 mai. 2022. ISSN: 2237-0315.

FRANCO, Maria A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 mai. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>

FRANCO, Maria A. S.; PIMENTA, Selma G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 539-553, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 mai. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia doprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GORZONI, Sílvia de P.; DAVIS, Claudia L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396- 1413, out./dez. 2017. ISSN eletrônico 1980-5314. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4311>>. Acesso em: 05 mai. 2022. DOI: <<https://doi.org/10.1590/198053144311>>.

JUNGES, Kelen dos S.; BEHRENS, Marilda A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015. ISSN eletrônico 2175-795X. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285/31220>>. Acesso em: 05 mai. 2022. DOI:

<<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p285>>.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009a. Disponível em:

<<https://idus.us.es/handle/11441/29196>>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b. ISSN 1646-4990. Disponível em:

<<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>>.

Acesso em: 23 nov. 2021.

MELO, Geovana F. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar adocência. Curitiba: CRV, 2018. ISBN: 978-85-444-2481-0.

MELO, Geovana F.; CAMPOS, Vanessa T. B. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 44-62, 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/TyvyzMrmKzC3M7GSsykM8NcC/?lang=pt>>.

Acesso em: 05 mai. 2022. DOI: <<https://doi.org/10.1590/198053145897>>.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30. ISBN: 978-972-0-34104-4.

PIMENTA, Selma. G. (2010). Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese crítica de um conceito, 6. ed. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0857-2.

ROLDÃO, Maria do C. N. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. ISSN: 2236-0441. Disponível em:

<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>.

Acesso em: 05 mai. 2022.

STANO, Rita de C. de M. T.; FERNANDES, Sandra F. O currículo e suas configurações: das práticas de ensino à qualidade da educação. In: COIMBRA, Camila Lima, et al. **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação**. Curitiba, CRV, p. 55, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Rio Janeiro: Vozes, 2014. ISBN:978-85-326-3165-7.

ZABALZA, Miguel A. Os professores universitários. *In*: ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2004. p.1 05-144. ISBN: 9788536302140

## **A FORMAÇÃO DE DOCENTES FORMADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA: REPERCUSSÕES NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Anair A. de Freitas Silva – PPGED/UFU – GEPDEBS

Alzira Ribeiro de Sousa Mendes – PPGED/UFU - GEPDEBS

María Fernanda Mora Casasola PPGED/UFU - GEPDEBS

### **Resumo**

A formação docente nos diversos ambientes educacionais tem levado muitos(as) autores(as) e pesquisadores(as) a se empenharem em discussões e estudos que reflitam sobre as contribuições que uma formação emancipatória e crítica pode provocar na prática docente e no desenvolvimento profissional docente. Entendemos que a formação inicial e contínua é essencial aos enfrentamentos e desafios inerentes ao trabalho docente. Nesse artigo apresentamos discussões e reflexões sobre a repercussão da formação docente inicial e da formação contínua dos formadores, na constituição da docência e na própria atuação prática desses(as) formadores(as). É um estudo que se pauta em uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, ancorada nos referenciais teóricos que discutem a formação inicial, a docência universitária e a formação de formadores que atuam em cursos de licenciatura. Optamos por dialogar com as pesquisas de Campos (2010, 2017) e Silva (2019), a fim de compreendermos a repercussão da formação inicial na constituição da ação de docentes universitários e dos(as) professores(as) da Educação Básica. A interlocução entre os dados das pesquisas analisadas e os referenciais que discorrem sobre a formação docente universitária, trazem à tona a intrínseca relação entre a estruturação e organização da formação nas Instituições de Educação Superior - IES, e a repercussão desta na prática e na constituição da docência. Depreendemos que uma formação, seja ela inicial ou contínua, na educação superior, pautada na organização curricular específica e pedagógica, só poderá reverberar significativamente na constituição profissional dos(as) futuros(as) professores(as), se realmente atender as demandas e necessidades inerentes ao cotidiano escolar com seus desafios e enfrentamentos inesperados.

**Palavras-chave:** Formação de formadores; Formação docente inicial; Docência universitária; Constituição na docência; Desenvolvimento profissional.

## **Introdução**

Com a expansão da escolarização e a intensificação do trabalho docente, ocasionado pela demanda educacional, ampliam-se, a partir da década de 1990, no Brasil, estudos relacionados à formação docente contínua, nos quais, os saberes didático- pedagógicos são apontados como elementos imprescindíveis à excelência da prática docente e à construção do desenvolvimento profissional docente.

A formação docente constitui-se em desafio constante aos(as) pesquisadores(as) na área da educação, pois exige dos(as) docentes uma responsabilidade social que está além de sua profissionalidade diante das diversas demandas da escola. Esses desafios se refletem na educação superior, para que seja formado(a) um(a) profissional que se faça pela palavra e se construa pela ação-reflexão crítica coletiva (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a etapa da formação docente inicial tem sido amplamente discutida em pesquisas, estudos no contexto nacional e internacional, apresentando análises que suscitam reflexões críticas, porém as que tenham como objeto as formações dos(as) formadores(as) ainda são escassas, isoladas e descontínuas (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2014; VAILLANT, 2003; MOROSINI, 2000).

Os(as) professores(as) universitários(as), em sua ação docente, estão constantemente diante de múltiplos desafios, sendo que a constituição de espaços de formação permanente poderá impulsioná-los(as) a desenvolverem a reflexão e a problematização crítica. Para isto, o investimento na continuidade dos estudos dos(as) professores(as) objetivando o seu desenvolvimento profissional tem sido inquestionável e inevitável. Nessa perspectiva, consideramos essencial, para contribuir com a formação do(a) formador de professores(as), apreender o processo formativo para a docência.

Neste artigo apresentamos análises e reflexões críticas construídas a partir da pesquisa realizada por Campos (2010, 2017) e Silva (2019) em diálogo com referenciais teóricos sobre a pedagogia universitária e o desenvolvimento profissional docente. Esta interlocução nos permitiu compreender como a formação didático-pedagógica oferecida na formação inicial e na dos docentes formadores, pode reverberar na constituição docente de futuros professores(as) da Educação Básica, e na própria ação dos(as) formadores(as).

Esperamos fomentar discussões e reflexões a fim de promover novos estudos e pesquisas que venham contribuir com as mudanças e transformações nas estruturas organizacionais e pedagógicas dos cursos de licenciatura, como também nas propostas de formação contínua elaboradas pelas instituições universitárias aos(às) docentes formadores(as).

### **A formação docente no contexto universitário: as licenciaturas e seus formadores**

Consideramos a docência, independentemente do nível de ensino em que ela aconteça, uma ação humana, e tal reconhecimento implica em assumirmos que ela se constitui histórica e socialmente. A docência nessa perspectiva é uma profissão complexa, imbricada à história e seus condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais. Para tornar-se professor, professora é necessário o compromisso permanente com a sua (trans)formação, já que a docência exige conhecimentos específicos e a promoção da interação entre as dimensões humanas e os saberes pedagógicos e científicos, necessários à sua própria constituição e autonomia (CAMPOS, 2017).

Imersos em um contexto em que as crenças e concepções arraigadas à prática docente se contrapõem à dinâmica do real, em constantes mudanças, a formação inicial se torna um processo indispensável à profissão docente, visando o aprimoramento da práxis, conforme propõe Campos (2017, p.10). A formação, segundo a autora, deve ser entendida como um processo complexo e permanente, que envolve a capacidade de refletir, de analisar a própria prática, identificar possíveis dificuldades, estudar estratégias para melhor agir em relação a elas, enxergando-as como desafios capazes de desencadear mudanças, aprimoramento.

À condição de tornar-se professor, professora implica assumir os deveres profissionais inerentes à docência e saber que ela se instaura na relação histórico-social entre docentes e discentes, pois “não há docência sem discência, pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser” (FREIRE, 1996, p. 23-25). Logo, tornar-se docente não diz respeito apenas à tarefa de se formar e dominar os conteúdos específicos da área disciplinar de atuação, mas requer uma formação ampla e complexa, que envolva características cognitivas, técnicas, pedagógicas, afetivas, éticas, humanas, que se relacionam à apreensão de saberes docentes presentes na trajetória desses profissionais.

Assim, para formar professores(as), é necessário que as ações sejam

pautadas na construção de conhecimentos e nas ações sobre a prática que realizam, o que possibilitarão entendimento do que fazem, por meio da leitura sobre a práxis. É um trabalho que requer o estabelecimento da unidade teoria-prática.

Convém ressaltar as condições e estruturas organizacionais dos cursos de formação inicial existentes no Brasil, os quais têm repercussão na qualidade do ensino na educação básica. Libâneo e Pimenta (1999) ressaltam que a formação inicial, até certoponto, não tem contribuído para o desenvolvimento profissional, uma vez que os currículos e as concepções dos cursos ainda não conseguem trabalhar a unidade teoria-prática, com um equilíbrio entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos. E nesse contexto, se insere ainda, a formação e a ação pedagógica dos(as) formadores(as).

A formação docente inicial é a introdução de um longo processo, que se estende pela profissionalização, através da formação permanente. Corroborando com essas reflexões, Munsberg e Silva (2014), enfatizam que a docência se constitui como um processo reflexivo crítico, partindo de uma prática e estabelecendo um diálogo com as apreensões da formação inicial. Segundo os autores, a educação se constitui como um processo dialético, que visa a humanização dos conhecimentos pedagógicos e a transformação do(a) professor(a).

A pesquisa de André e Almeida (2017) sobre os saberes e práticas dos formadores, evidenciou que eles não compartilham pontos em comum e sentem ausência de um trabalho conjunto e organizado de propostas formativas, além de apresentarem dificuldade em articular as disciplinas por falta de uma ação coletiva entre os(as) docentes. Por conseguinte, a formação dos(as) formadores(as) de professores(as), nos cursos de licenciatura, é entendida como um processo permanente, em que estes estejam em contínua busca pelo aprimoramento do seu fazer e ser pedagógico.

Além do mais, em um processo formativo no contexto universitário, o trabalho realizado com base em vivências e trocas de saberes de um grupo, contribui com o estabelecimento de relações humanas, bem como o interesse dos(as) professores(as) pela pesquisa, a qual produz o entendimento da própria prática docente em suas particularidades e singularidades, problemas, desafios, além da capacidade de agir em relação a eles de forma crítica, analítica,

propositiva, visando superá-los. Entretanto, a formação dos formadores no Brasil tem se estruturado com ênfase no campo da pesquisa e nos conhecimentos específicos da sua área de atuação, não dando importância aos saberes pedagógicos e didáticos. Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam que na docência do ensino superior se apregoa que basta o domínio dos conhecimentos específicos, deixando de lado a formação para o ato do ensino.

A formação dos(as) docentes que atuam nas licenciaturas deve ser permanente, crítica e ser compreendida como “parte do processo de aquisição de conhecimento e de sua constituição pessoal e profissional”, que propicia o “entrelaçamento entre os percursos formativos e consequentemente, a inter-relação de diferentes dimensões, etapas da carreira, contextos e campos de conhecimentos, em um processo contínuo de aprendizagem” e consequentemente, o desenvolvimento gradual, o surgimento de novas perspectivas e alteração no modo de agir em relação ao mundo e a sua práxis. (ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012, p. 42).

Sendo assim, depreendemos que é preciso ressignificar os processos e as estruturas formativas na Educação Superior, enfatizando a relevância das ações coletivas que contribuam com a análise crítica do contexto e a proposição de ações que auxiliem no enfrentamento dos conflitos existentes. Desta forma, a formação docente deverá ser pensada e consolidada, considerando a realidade histórico-social dos(as) estudantes em processo de formação inicial para a docência e os contextos institucionais das áreas de atuação.

### **A formação docente: a universidade e a escola de educação básica**

Os dados aqui apresentados e discutidos à luz dos referenciais teóricos, são oriundos de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores(as) na área da formação universitária, dialogando com os dados das pesquisas desenvolvidas por Campos (2010; 2017) e por Silva (2019). As autoras discutiram e analisaram as repercussões do processo formativo inicial e contínuo no desenvolvimento profissional docente na educação básica e superior.

A pesquisa realizada por Cicilini, Campos e Baraúna (2012), em colaboração interinstitucional entre pesquisadoras da UFU e da Universidade de Brasília - UNB, dialogou com 889 docentes que atuavam em 33 cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) das diversas áreas do conhecimento,

conforme classificação do CNPq. As autoras constataram a inserção na docência dos(as) professores(as) aconteceu de forma drástica: “dormi aluno e acordei professor”, declarou um dos participantes; os(as) docentes informaram que além de não terem recebido na formação inicial a fundamentação teórica que contribuíssem com a constituição da identidade profissional docente, também não tiveram nos cursos de mestrado, doutorado, pós-doutorado, contato com conhecimentos relativos à formação pedagógica para o exercício do magistério. Afirmaram que aprenderam “como” ensinar na experiência cotidiana da aula e reconheceram a necessidade de múltiplos conhecimentos para o exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo em que admitiram que as suas fragilidades formativas estivessem relacionadas à ausência de conhecimentos e competências do campo pedagógico, mantinham suas convicções justificadas no domínio dos conhecimentos específicos de sua área, como o principal esteio do ensino.

Em outra pesquisa, Campos (2010) investigou o processo formativo de pós-graduandos(as) que cursavam mestrado e doutorado em Instituições Federais de Ensino Superior, nas 5 regiões do Brasil e a partir do diálogo com 980 estudantes, constatou inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica de docentes que atuam na educação superior, o que, por um lado reflete a “cultura da desvalorização do pedagógico”, demonstrando que muito ainda precisa ser feito para reverter essa situação, e por outro, coloca-nos frente a uma questão bastante polêmica e que diz respeito à obrigatoriedade ou não de a formação pedagógica estender-se, indistintamente, em todos os cursos de pós-graduação das diversas áreas.

No que se refere às necessidades formativas de docentes universitários(as) em uma IFES mineira, Campos (2017, p.92-93) observou que entre as dificuldades apontadas pelos(as) docentes no exercício da docência, as mais significativas são: não dominarem as técnicas pedagógicas que os auxiliem no desenvolvimento das aulas, necessidade de melhorarem o processo de avaliação discente, de maior interação entre alunos e professores e entre os próprios professores, dificuldade em lidar com o inesperado, gerando uma pressão excessiva que é, segundo eles(as) “sufocante e frustrante”.

A formação docente e o exercício da docência na educação superior, conforme define Cunha (2004), são atividades complexas e, por consequência, não se pode permitir uma ação profissional descompromissada e amadora que tende a

repetir processos culturalmente instalados e reproduzidos de modo descontextualizado e sem reflexão. As instituições e as políticas públicas deveriam, na opinião da autora, voltar a sua atenção para a formação e profissionalização da docência da educação superior, contribuindo para a qualidade do processo formativo em diferentes campos profissionais, inclusive na formação profissional de docentes para a educação básica.

Destacamos ainda o relato de experiência de Campos (2010; 2015) como professora da disciplina Didática Geral no curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas em uma IFES mineira. A autora relata que ao iniciar o semestre, nos primeiros contatos com os(as) estudantes, pergunta sobre os “porquês” da escolha por cursos que formam professores(as). As respostas dos(as) estudantes são, em geral, similares aos dados apresentados em diversas pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, sobre a escolha da profissão docente na educação básica: desânimo advindo de sucessivas tentativas de ingresso em outro curso de graduação (exemplo: o aluno opta por licenciatura em Matemática, após fracassar no vestibular para Engenharia); não sabiam o que escolher; opção de cursar ao mesmo tempo bacharelado e licenciatura (sendo a licenciatura considerada como apêndice do bacharelado); outros afirmaram o desejo de exercer a docência, porém não na educação básica – essa escolha decorre, segundo eles, da desvalorização social e econômica da profissão. De acordo com a autora, o desinteresse decorre das constantes reclamações quanto aos objetivos do curso de licenciatura e em específico das disciplinas “pedagógicas”. Em geral, os(as) alunos(as) não se empenham nas leituras e nas atividades propostas; esperam da Didática, receitas prontas de como ensinar.

Quanto à prática docente na educação básica e na graduação, os(as) licenciandos(as) reclamam que, segundo revelou Campos (2010), os(as) professores(as), apesar de dominarem o conteúdo específico da disciplina, não sabem como transmiti-los; afirmaram que os(as) docentes de cursos de licenciatura não sabem conduzir a aula, não se importam com o(a) estudante, são distantes, por vezes arrogantes, ou que não se preocupam com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa e não subsidiam a sua formação para além do espaço de sala de aula. Esse descontentamento provoca, principalmente no primeiro e no segundo ano do curso de graduação, a evasão.

A autora afirma que a crítica recorrente dos(as) licenciandos(as) refere-se

à “didática” dos(as) professores(as), ou a falta de “didática” de seus professores na graduação. Outra crítica refere-se à concepção reducionista do que se preconiza e se constitui a atividade docente: a atividade de transmitir conhecimentos prontos e organizados, apresentando-os e explicando-os através de uma exposição oral, de modo presumidamente claro e, preferencialmente, magistral. O conceito a ela conjugado – aprender – fica reduzido à noção de receber e reter na memória aquilo que foi apresentado. Essa forma de compreender a docência, o ensino e aprendizagem são tão frequentes, que parecem fazer parte da “natureza” ou da “cultura” de qualquer IES, como enfatiza Campos (2017), que em geral:

[...] os docentes universitários organizam o trabalho usando como referencial o “senso comum pedagógico”, segundo o qual o domínio de uma área específica do saber veiculado nos conteúdos escolares é condição suficiente para ser professor, ou ainda, que os conteúdos de ensino, articulados a procedimentos ensinados pela Didática (as famosas técnicas) possibilitam ao docente dar conta da complexidade e das exigências do cotidiano da graduação e da pós-graduação, assegurando um desempenho eficiente (CAMPOS, 2017, p. 90).

No que se refere a repercussão da ação dos(as) docentes responsáveis pela formação de professores(as) para atuarem na educação básica, a pesquisa realizada por Silva (2019), com 213 professores(as) que atuavam no Ensino Fundamental II de escolas da rede pública do Estado de Goiás - GO, sobre suas necessidades formativas, evidenciou que 87% deles afirmaram que só realizaram cursos de graduação na modalidade licenciatura, por ser uma das exigências da LDB 9394/96, ao ingresso na docência. Do total de respostas, 42,4% declararam que a formação no curso de licenciatura corroborou com o exercício da docência e para que conseguissem dar conta dos desafios do cotidiano escolar, entretanto 17% informaram estarem pouco satisfeitos(as) ou insatisfeitos(as) com o curso realizado, no que diz respeito à formação didático-pedagógica. Embora o índice de insatisfação relativa a formação no curso de licenciatura ser menor em relação ao de satisfação, indicam tal como assinalou a pesquisa de Campos (2010), que a estrutura curricular e organizacional da formação inicial, como a formação dos(as) formadores(as), negligência os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência e, causam o descontentamento no momento de enfrentamento no contexto de trabalho, reforçando o senso comum de que a “teoria é diferente na prática”.

Nesse sentido, consideramos imprescindível que a formação dos(as) formadores(as) se estabeleça atendendo à relevância dos saberes inerentes à profissão docente. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010) é necessário considerar a importância:

[...] dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem de modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 71).

As autoras destacam a influência dos saberes didático-pedagógicos na formação dos(as) formadores(as), pois poderão ressignificar os processos formativos nos contextos das IES, com a criação, segundo Melo (2012, p.32) de: “[...] espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão.” O estudo realizado por Silva (2019) revelou que 21% dos(as) professores(as) licenciados(as), reconheceram que as dificuldades vivenciadas no contexto escolar são oriundas das fragilidades da formação inicial, pois muitas situações enfrentadas, como por exemplo a relação com os(as) estudantes, a utilização de metodologias diferenciadas e o uso das tecnologias, foram temas poucos discutidos nas disciplinas específicas nos cursos de licenciaturas, nas diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisa desenvolvida por Gatti (2014) revela que não há uma coerência entre as propostas curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos. É notório a ausência de uma integração formativa para o(a) professor(a) atuar na Educação Básica, oferecendo apenas um verniz superficial da formação pedagógica e seus aspectos fundamentais. Depreendemos que essa situação ocorre, pois de acordo com a autora, a realidade universitária se organiza por “[...] uma formação híbrida, longe do eixo da educação escolar básica.” (GATTI, 2003, p.245) Uma formação fragmentada pautada em uma divisão curricular: a específica de determinada área do conhecimento e a pedagógica, com carga horária irrisória quando comparada a específica.

A pesquisa de Silva (2019) ainda apontou que as dificuldades indicadas pelos(as) docentes que participaram da pesquisa, se concentravam nas situações voltadas à relação com os(as) educandos(as) e à prática pedagógica. No contexto

universitário, a investigação conduzida por Pachane e Pereira (2004), indicou que os(as) professores(as) formadores(as) dominam o conteúdo da disciplina, porém não possuem conhecimento pedagógico de como trabalhá-lo com os(as) estudantes. Daí a importância dos conteúdos sobre a pedagogia e didática universitária nos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, além de as IES se responsabilizar pelo desenvolvimento de ações formativas em contexto de trabalho (MELO e CAMPOS, 2021).

Para tanto, Sguarezi (2011) enfatiza que:

[...] é preciso empreender esforços para restituir à didática o seu papel de mediação entre os conhecimentos técnicos-científicos e teórico-práticos inerentes ao trabalho docente, explicitando melhor os elementos teórico-didáticos que subjazem à prática pedagógica na sala de aula. (SGUAREZI, 2011, p. 69)

A autora ressalta a necessidade de fortalecer o campo do ensino da didática como forma de contribuir com os(as) futuros(as) docentes, na prática didático-pedagógica, além de ampliar a discussão sobre a unidade teoria-prática que poderá suscitar reflexões críticas e compartilhadas nas escolas e na universidade.

Outro ponto destacado por Silva (2019), é sobre as temáticas que os(as) professores(as) apresentaram interesse em participar de discussões e estudos, com o objetivo de ampliarem os conhecimentos, e conseqüentemente melhorar a prática didático-pedagógica em sala de aula. As temáticas se concentraram em: conteúdos da disciplina que ministram (64,2%), ser um professor reflexivo (58,7%), o desenvolvimento profissional (55,4%), a ética profissional docente (51,2%), questões sobre o planejamento (51,2%), dentre outras. Entendemos que são conteúdos necessários na composição curricular dos cursos de licenciatura, além de estarem presentes nas formações dos(as) formadores(as) como também em sua ação prática com os futuros(as) professores(as).

Sendo assim, diante da configuração curricular, pedagógica, organizacional e das condições objetivas de realização de ações formativas em contexto de trabalho das IES, é urgente a necessidade de ressignificar a formação docente ofertada aos(às) futuros(as) professores(as) para que estes(as) possam ser capazes de enfrentar os desafios inerentes à profissão, tendo a capacidade crítico-reflexiva de refazer, reconstruir e repensar a ação docente, se constituindo como sujeitos da *práxis*.

## Conclusões

A profissão docente traz consigo uma intencionalidade pedagógica que se expressa por meio de ações conscientes e intencionais do professor (e outros atores educacionais), com o objetivo de humanizar a educação, por meio da criação de ambientes favoráveis ao pleno desenvolvimento dos(as) educandos(as). Entendemos ser importante o movimento coletivo, dialógico e contextualizado, tanto nas condições, quanto na efetivação de ideias, para que o processo teórico-prático atenda às reais necessidades dos grupos de docentes

A humanização da educação é também realizada por nós, professores(as) em práticas rotineiras, a saber: desde a forma como ouvimos, falamos e agimos, como também quando propiciamos um aprendizado satisfatório, voltado ao desenvolvimento global dos(as) educandos(as) e de todos os envolvidos, nos qualificando continuamente. Fica evidente a importância da integração entre a formação inicial e outros saberes que constituem a prática docente, como: a formação contínua, o currículo, a experiência profissional, a cultura do professor, entre outros.

Sendo assim, a formação dos(as) formadores(as) no contexto universitário deve pautar-se em propostas e projetos formativos e institucionais que atendam à demanda diária dos futuros professores da Educação Básica. Propostas que considerem os principais atores do processo educacional – os(as) professores(as) e, principalmente, as necessidades sentidas e enfrentadas no cotidiano de uma instituição educacional. Além disso, ações formativas que tenham como princípios a valorização dos(as) docentes e as condições de trabalho em que estão inseridos(as), para que possam desenvolver uma ação de qualidade.

## Referências

- ALVARADO PRADA, Luis. E.; VIEIRA, Vania M. O.; LONGAREZI, Andréa M. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, Acesso em 30 abr. 2012.
- ANDRÉ, Marli E. D. F.; ALMEIDA, Patrícia C. A. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 22, núm. 2, pp.203-219, 2017.
- CAMPOS, Vanessa T. B. Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de

instituições federais de ensino superior. 2010. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMPOS, Vanessa T. B. Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na Educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG. **Relatório Estágio Pós-Doutoral**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

CICILLINI, Graça A.; BARAÚNA, Silvana M.; CAMPOS, Vanessa T. B. Docência Universitária: formação e desenvolvimento profissional. In: LONGAREZI, Andrea M.; BARAÚNA, Silvana M.; GUIMARÃES, Iara V. (Org.). **Pesquisas Educacionais: formação e prática**. 1ª ed. Campinas: Alínea, 2012, v. 1, p. 1-290.

CUNHA, Maria I. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Maria I. A Docência como ação complexa: o papel da Didática na formação de professores. In: ROMANOVISKI, J.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.) **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba/PR: Champagnat, 2004. p. 31-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes de prática educativa**. S. P.: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 34, p. 241-252, jul/dez, 2003.  
Disponível em:  
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/615/560>>. Acesso em: 08

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**: 2014. Disponível em:  
<<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>>. Acesso em: 07/06/2022.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.º 68, dezembro/1999.

MELO, Geovana F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In.: MELO, Geovana F.; NAVES, Marisa L. P. **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 31-32).

MELO, Geovana F.; CAMPOS, Vanessa T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**,

São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44–63, 2021. Disponível em:  
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5897>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

MUNSBURG, João A. S.; SILVA, Denise R. Q. Constituição docente: formação, identidade e professoralidade. In: **XIV Seminário Internacional de Educação**. Plano Nacional de Educação: Diálogos Sobre Textos e Contextos da Educação, 2014, Novo Hamburgo, v. 1.

PACHANE, Graziela G.; PEREIRA, Elisabete M. A. A importância da formação didático pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2014.

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

SILVA, Anair A. F. Necessidades formativas de professores do Ensino Fundamental II: Contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO. 211 f. **Dissertação**. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia. 2019.

SGUAREZI, Nilza de O. As abordagens da didática em cursos de licenciatura. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2011, p. 51-71.

VAILLANT, Denise. Formación de formadores. Estado de la práctica. Buenos Aires: Preal, 2003.

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

## **DIDÁTICA, FORMAÇÃO PERMANENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: OS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS(AS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - MG**

Lorrane Stéfane Silva - PPGED/UFU – GEPDEBS

Sarah Juvencino de Oliveira Morais- PPGED/UFU – GEPDEBS

Juliano Nazari - PPGED/UFU – GEPDEBS

### **Resumo:**

A constituição de espaços de formação didático-pedagógica e desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) na perspectiva de todos(as) ainda representa um dos grandes desafios no campo da docência universitária. Neste

artigo, apresentamos reflexões oriundas de duas pesquisas de mestrado vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior e à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). As duas pesquisas foram desenvolvidas com abordagem qualitativa, cujas discussões empíricas foram embasadas através de pesquisas advindas de fontes bibliográficas e documentais, com construção de dados através de entrevistas. Objetivamos analisar a constituição de espaços de formação de professores(as) na UFU, constatar se esses espaços promovem ações formativas didático-pedagógicas e identificar as necessidades formativas dos(as) docentes da UFU para incluir os(as) educandos(as) com deficiência. A partir da interlocução com os sujeitos depreendemos que a UFU tem instituído espaços de formação e desenvolvimento profissional para seus(as) docentes, expressando desta forma o reconhecimento de que a docência é uma profissão que exige estudos relacionados à didática e saberes específicos para o seu exercício. Contudo, ressaltamos que os espaços formativos existentes na universidade ainda são poucos, ou seja, são insuficientes, mas necessários, com iniciativas tímidas, principalmente no que concerne às pessoas com deficiência. Consideramos válidas as iniciativas de formação vigentes na UFU, mas reforçamos a necessidade de implementação de um projeto institucional de formação de professores(as) na UFU de caráter permanente, inclusivo e que promova o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) universitários(as).

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente. Formação Permanente. Didática na educação superior. Inclusão de Pessoas com Deficiência.

## Introdução

O tema desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, se caracteriza por uma série de fatores que são inerentes à profissão docente, dentre eles as condições de trabalho, o salário e a formação permanente (IMBERNÓN, 2004). No que diz respeito à relação entre didática, desenvolvimento profissional e formação de docentes universitários(as), destacamos a correlação epistêmica de “[...] se apropriar de um saber para realizar um fazer (o ensino)” (MARIN, 2005, p. 171).

As diretrizes para a formação de docentes para o exercício do magistério nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96. A referida lei prevê que para atuar na Educação Superior, o(a) docente deverá, preferencialmente, ter titulação de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Contudo, pesquisas realizadas por Almeida (2012), Campos (2010, 2017, 2019), Melo (2018), Pimenta e Anastasiou (2010), nos indicam que historicamente os processos formativos têm se constituído por ações pontuais,

fragmentadas e distantes das reais necessidades formativas dos(as) docentes, com exíguas contribuições para o desenvolvimento profissional.

No que se refere à formação didático-pedagógica de docentes universitários(as) para o exercício do magistério, os estudos referendados destacam as fragilidades identitárias oriundas da ínfima atenção atribuída a essa dimensão formativa, principalmente para atenderem às demandas sociais para a Educação Superior na perspectiva de todos(as). Nesse sentido, as políticas de formação para o magistério na Educação Superior devem constituir espaços formativos que colaborem com a formação permanente de docentes universitários(as), com base em suas necessidades formativas. Como propõe Almeida (2012, p. 18), essa iniciativa precisa estar alinhada com uma:

[...] perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem na formação inicial início de um processo contínuo, no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se reconstróem por meio de uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui-se em elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente.

A assertiva da autora revela a complexidade da docência na Educação Superior e prenuncia a necessidade de criar espaços propícios para o desenvolvimento profissional de professores/as, com vistas a suprir as fragilidades inerentes à formação na pós- graduação *stricto sensu*. Estes espaços de desenvolvimento profissional docente devem promover discussões sobre a humanização no processo de ensino-aprendizagem da Educação Superior.

A docência é uma profissão de interações humanas e os sujeitos partícipes do processo de ensino-aprendizagem estão condicionados ao contexto sócio-histórico-cultural, sendo assim, cada qual é permeado de singularidade. As interações sociais no processo de ensino-aprendizagem devem ser pautadas no respeito às diferenças. Afinal, com as políticas públicas de inclusão, e conseqüentemente, a democratização da Educação Superior, as IES passaram a receber maior número de pessoas pretas, indígenas, com deficiência e com vulnerabilidade socioeconômica, evidenciando assim, a necessidade de humanizar o processo de ensino-aprendizagem para que essas diferenças sejam bem acolhidas.

Assim, acreditamos que os espaços de desenvolvimento profissional docente devem ser espaços de pensar na humanização<sup>i</sup> dos sujeitos a partir das singularidades contidas nas diferenças e isso só será possível se forem percebidas e consideradas as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nessas ponderações, propomos quatro questões para construir a nossa interlocução: em que espaços ocorre a formação permanente de docentes da UFU? Quais são as possíveis contribuições de tais espaços para a formação permanente e o desenvolvimento profissional desses docentes? Há ações formativas para pensar nos desafios que emergem no cotidiano do(a) professor(a) para incluir os(a)s estudantes com deficiência na UFU? De que forma a didática pode contribuir na mediação do processo de ensino-aprendizagem de graduandos(as) com deficiência na UFU?

No intuito de respondermos e ampliarmos nossa reflexão crítica, objetivamos analisar a constituição de espaços de formação permanente na UFU e identificar se esses espaços promovem ações formativas para responder às necessidades formativas de docentes da UFU para incluir os(as) educandos(as) com deficiência.

Esse artigo foi construído com base na pesquisa realizada por Moraes (2020), que propôs a investigar os espaços formativos para docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na pesquisa desenvolvida por Silva (2021), que analisou as necessidades formativas de docentes da UFU frente a inclusão de pessoas com deficiência<sup>ii</sup>. Ambas as pesquisas foram realizadas sob abordagem qualitativa, nas quais valeram-se de fontes bibliográficas e documentais e da interlocução com sujeitos para construir os dados e definir as categorias de análise.

### **Os espaços de formação de docentes universitários(as)**

As IES se constituem em lugares propícios para promoverem mudanças no campo científico e na construção de projetos pedagógicos que viabilizem uma consistente formação teórico-prática dos(as) docentes, no sentido de contemplar as diferentes dimensões requeridas pela profissão docente – científica, cultural, humana, política, técnica e ética.

Inúmeras mudanças nos cenários político e econômico desafiam e

dificultam o trabalho docente nas IES, ainda assim, o sistema não se preocupa com a profissionalização dos(as) docentes da Educação Superior e nem tampouco estabelece diretrizes para sua profissionalização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Deste modo, consideramos que medidas simplistas por parte das IES não são capazes de resolver questões complexas. Logo, é preciso instituir processos formativos baseados em princípios que realmente possibilitam uma formação teórico-prática capaz subsidiar os(as) docentes com diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Para o exercício da docência universitária, exige-se, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, que os(as) docentes dominem os fundamentos didático-pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes da experiência e da produção científica. Além disso, esses saberes devem ser pensados a partir das particularidades que emergem das atividades corriqueiras do magistério.

Propostas formativas deveriam nos (trans)formar de modo que as ações educativas reverberassem nas interações do (e no) espaço escolar, independentemente do nível de ensino, enquanto possibilidade de troca, (re)construção de novos conhecimentos e emancipação. Assim, vale evidenciar que no processo formativo permanente os(as) docentes precisam de um espaço de diálogo, deste modo, “O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica.” (FREIRE 1997, p. 70).

A universidade, nesse sentido, expressará o compromisso com a qualidade do ensino e da educação quando assumir papel na formação dos(as) docentes – principalmente daqueles/as que estão na fase inicial de suas carreiras e que merecem atenção especial –, ao se comprometer com a proposição e implementação de políticas institucionais formativas. Logo, a formação docente precisa ser garantida e consubstanciada de acordo com as necessidades do público-alvo e compreendida “[...] enquanto mediadora do desenvolvimento profissional docente” (CAMPOS; ALMEIDA, 2019, p. 40). Ademais, é importante constituir espaços onde os(as) professores(as) são respeitados(as) em suas singularidades e considerados(as) sujeitos ativos(as), capazes de refletirem criticamente sobre as práticas empreendidas.

Além disso, as ações formativas devem subsidiar as constantes mudanças que têm ocorrido na Educação Superior, em geral, decorrentes de políticas de inclusão. As IES, nessa perspectiva, devem levar em consideração a conjuntura da educação para todos(as) e pensar na formação permanente para atender às diferentes demandas educativas de grupos que até recentemente, na história do Brasil, não tinham acesso à Educação Superior. Em um desses grupos estão as pessoas com deficiência, que foram segregadas por muito tempo da sociedade, conforme observa Silva (2021). Com isso, a formação permanente de docentes universitários(as) deve abranger discussões sobre os saberes didático-pedagógicos a fim de tornar as práticas acessíveis e, conseqüentemente, inclusivas às pessoas com deficiência.

### **Os espaços de formação e desenvolvimento profissional da UFU**

A Universidade Federal de Uberlândia ainda não dispõe de um projeto institucionalizado de formação de professores/as. Contudo, tem envidado esforços para constituir espaços permanentes, nos quais os(as) docentes universitários(as) são entendidos(as) como partícipes do processo formativo.

Convém salientar que a UFU dispõe de duas divisões em seu organograma que foram criadas para promover ações formativas aos/às docentes universitários(as) ao longo do ano letivo: a Divisão de Formação Docente (DIFDO), que faz parte da Diretoria de Ensino (DIREN), ligada à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD); e a Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP), vinculada à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Elas se destacam como espaços essenciais aos/às docentes da UFU, pois lhes oportunizam o acesso à reflexão e reconstrução de saberes essenciais à docência e ao desenvolvimento profissional.

De acordo com Moraes (2020), na agenda de 2019, a DICAP apresentou uma proposta de 45 cursos e 10 palestras. Todas as palestras tiveram como público os(as) docentes universitários(as). Vale ressaltar que houve oferta do curso de LIBRAS sendo destinado para docentes e técnicos administrativos concomitantemente segundoapontamento da autora. Reconhecemos que esta é uma iniciativa adequada para a inclusão de surdos(as) e/ou pessoas com deficiência auditiva, afinal, para que esses(as) acadêmicos(as) possam ter acesso aos diversos serviços que a universidade oferece é necessário que haja pessoas que saibam se

comunicar com eles(as). Dos 45 cursos ofertados pela DICAP, 43 foram planejados para atender as especificidades do trabalho realizado por técnicos(as) administrativos(as) e os(as) docentes universitários(as) de maneira concomitante, sendo que apenas 2 cursos eram voltados exclusivamente aos(às) docentes da UFU: “(Re)Inventando a Prática Pedagógica” e “Treinamento sobre Progressão e Promoção Docente no Sistema Eletrônico de Informações (SEI)”.

Entre os anos de 2018 e 2019, a DIFDO também organizou atividades voltadas exclusivamente aos(às) docentes da UFU por meio de palestras, cursos, oficinas, rodas de conversas e mesas-redondas. Com essas ações, tais profissionais tiveram a oportunidade de pensar sobre as próprias ações de ensino (MELO, 2018; MELO; CAMPOS, 2019; MORAIS, 2020).

Com a análise dos documentos da DICAP, da DIFDO e o diálogo com os(as) responsáveis<sup>iii</sup> pela criação e implementação dos espaços formativos na UFU, reconhecemos as fragilidades e as contribuições possíveis de ambos os setores para a constituição de espaços de formação pedagógica dos(as) docentes universitários(as) na referida instituição.

No depoimento da professora Margarida, diretora de Ensino (2009-2012), identificamos que, à época da constituição da DIFDO, a formação docente era uma grandedemanda da universidade, pois segundo ela:

[...] o conhecimento e os saberes necessários para uma prática educativa são contínuos e vão se modificando. Entram professores novos e os professores que já estão na universidade querem revisitar suas práticas; por isso, esse seria um espaço para fomentar isso” (MARGARIDA).

A professora compreende que os(as) docentes universitários(as) precisam reelaborar constantemente os saberes pedagógicos para romper com a prática transmissiva e conservadora de ensino.

Entre os desafios que fazem parte do trabalho docente há a dificuldade de promover a unidade teoria-prática. Desta forma, concordamos com Freire (1997) o qual reitera que as ações de formação permanente devem ser pautadas na dialeticidade de prática e teoria, em um constante movimento de reflexão e de reformulação dessas ações formativas segundo as necessidades dos(as) docentes.

Nesse ínterim, a coordenadora da DIFDO, a pedagoga Orquídea (2018-2020), pondera que a carência de saberes específicos para docência na educação

superior pode gerar consequências prejudiciais no investimento de novas ações para esse nível de ensino, pois, segundo ela, *“quanto maior o sucesso que você tem com os estudantes, mais verbas, mais subsídios e mais interesse as agências de fomento têm para trabalhar”*.

A formação de docentes universitários(as) não pode ser reduzida a ofertas esparsas de disciplinas, cursos, treinamentos e capacitações incapazes de gerar transformações significativas no cotidiano desses(as) profissionais. Nesse contexto, as IES deveriam investir na constituição de espaços coletivos para o âmbito formativo, espaços esses que deveriam ser coletivos. Reiteramos que os espaços colaborativos de formação possibilitam a partilha de experiências e trocas de saberes entre seus pares.

Diante da necessidade de conhecimentos específicos no campo educacional que precisam ser sistematizados para o exercício da docência na educação superior, observamos uma preocupação latente com a formação restrita dos(as) docentes universitários(as), a exemplo de L., coordenador da DICAP, para quem a *“maioria desses cursos são, muitas vezes, para docentes que não fizeram uma licenciatura, que são do bacharelado, e é um momento, um espaço de reflexão para repensar a prática pedagógica”*.

Devido à falta de legislação específica para orientar o trabalho formativo dos(as) docentes na Educação Superior, ao ser questionado sobre o papel da DICAP na formação desses profissionais na UFU, L., afirma que o papel do setor é extremamente importante, mas reconhece que *“poderíamos incrementar e potencializar ainda mais as ações voltadas para os docentes”*.

A professora Violeta, diretora de ensino da DIFDO (2012-2016), considera que a adesão dos(as) docentes às ações formativas propostas pela universidade deve partir da vontade do/a próprio/a profissional, consciente de que *“A formação docente é por adesão, não é por decreto, não adianta o reitor baixar um decreto de que todos os professores precisam participar; eles não vão”*. Para corroborar essa asserção, a pedagoga Orquídea discorre que *“a gente não acredita que as pessoas devam ser obrigadas a participar e, ainda que elas fossem obrigadas, isso não garante que elas estejam realmente aproveitando das oportunidades que elas estão tendo”*.

Ao serem indagados(as) sobre a suficiência das ações promovidas pelas analisadas, no tocante a viabilizar a formação e o desenvolvimento profissional

dos(as) docentes universitários(as) da UFU, os(as) entrevistados(as) afirmaram que isso não procede. Além disso, a professora Violeta advertiu que: *“Se é algo imposto ou se já é pré-formatado, ela não vai corresponder [...], não produzirá transformações nas práticas pedagógicas”*.

Diferentes iniciativas de formação de docentes universitários(as) na Universidade Federal de Uberlândia atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes específicos para atuar na educação superior. No entanto, esses movimentos ainda são fragmentados e não institucionalizados. Dessa forma, as iniciativas e propostas de formação docente instituídas pela UFU são interrompidas ou completamente modificadas ao final de cada gestão.

Logo, a complexidade da docência demanda o compromisso institucional por parte das universidades brasileiras na criação de espaços específicos para os(as) docentes, idealizados e construídos para atenderem às suas necessidades e demandas cotidianas.

### **Necessidades formativas de docentes da UFU frente à inclusão de educandos(as) com deficiência**

Compreendemos que o “eu docente” não se desvincula do “eu ser humano”. Entendemos que as necessidades formativas não estão associadas apenas com a formação profissional, mas também com a dimensão humana. À vista disso, assimilamos que como seres humanos somos inconclusos, então homens e mulheres estão na constante busca pelo ser mais, ou seja, pela superação de situações-limites. Por sua vez, situações-limites são obstáculos e barreiras a serem superadas (FREIRE, 1992). Destarte, concluímos que situações-limites podem ser equiparadas às necessidades formativas.

No que se refere às necessidades formativas de docentes que mediam o processo de graduandos(as) com deficiência na UFU<sup>iv</sup>, em diálogo com os(as) docentes, pudemos perceber que as necessidades formativas de docentes universitários(as) foram oriundas por causa das especificidades apresentadas de acordo com o tipo e o grau de deficiência que os(as) graduandos(as) apresentavam. Os(as) docentes apontaram que a formação permanente deveria ser um espaço importante para discussões acerca de acessibilidade, fator fundamental para o ingresso, para a permanência e para a conclusão de cursos de graduação. Assim, os(as) docentes sugerem algumas ações formativas que poderiam ser realizadas no âmbito da UFU.

*Eu acho que tem desde formação no sentido de como o professor acolhe, como fazer essa acolhida, essa recepção dos alunos com deficiência[...]A questão na postura do professor na sala de aula [...]. Uma formação para o professor também conseguir preparar o seu material, conseguir trabalhar seus diferentes recursos em sala de aula e fazer uma docência mais inclusiva. Eu acho especificamente uma formação para questões de processo avaliativo, diferentes tipos de avaliação. [...] como que eu posso, enfim, incluir diferentes ferramentas de avaliação para que eu possa fazer sua avaliação de forma mais justa, que todos os alunos, independente da sua deficiência consigam participar do processo (MARIANA ACOLHEDORA).*

Queremos ressaltar que as ações formativas que a professora Mariana Acolhedora sugere, estão associadas à formação didático-pedagógica. Então, acreditamos que as ações formativas devem pensar nessa formação didático-pedagógica atrelada ao uso de recursos de acessibilidade, como pondera a professora Marta Aprendente “[...] um curso de Libras, um curso de tecnologia assistiva”.

Ainda pensando na inclusão de graduandos(as) com deficiência na UFU, Silva (2021) buscou compreender se a formação didático-pedagógica era importante para a mediação do processo de ensino-aprendizagem desses(as) estudantes e o professor Emanuel Justo afirmou que “[...] para minha parte de docência não fez falta disciplinas pedagógicas. Então a gente vai aprendendo na prática a didática, como que dá uma aula boa, que os alunos entendam”.

Com isso, questionamos se a falta da formação didático-pedagógica interfere na mediação do processo de ensino-aprendizagem dos(as) graduandos(as) com deficiência. Pois consideramos que o processo de ensino-aprendizagem dos(as) graduandos(as) com deficiência seja realizado com oferta de atividades e proposições didáticas contextualizadas que correspondam às singularidades dos(as) educandos(as) com deficiência e, um relacionamento dialógico entre docentes e estudantes para o desenvolvimento cognitivo, emancipação, independência e autonomia dos(as) educandos(as) com deficiência (DÍAZ *et al*, 2009).

Embora reconheçam suas necessidades formativas, o professor Bruno Sérgio apresenta questões que podem emergir a partir da oferta de cursos de formação permanente: “O problema é que se tiver curso continuado, não vai ter adesão dos professores, a verdade é essa, se o professor não tiver o aluno dentro de sala de aula ou descobrir que vai ter semestre que vem, eles não vão fazer curso”.

Essas são preocupações efetivas porque Morais (2020) aponta em sua pesquisa de mestrado que há pouca aderência por parte do corpo docente em cursos de formação permanente e, se não for cursos de interesse dos(as) participantes a consequência será a de evasão, conforme relata Maria Humana o que ocorreu em um curso de Libras que a DICAP convidou para ministrar:

*A gente oferecia de 20 a 25 vagas [...]. E a gente tinha até 100 pessoas inscritas, mas quando as pessoas começavam o curso e viam que precisavam se dedicar [...] os horários não davam [...]. Já teve épocas de a gente ter que fechar o curso porque não tinha aluno. [...]*  
(MARIA HUMANA).

À vista disso, reiteramos que Imbernón (2004) salienta que o desenvolvimento profissional docente é um conjunto de fatores que impossibilitam sua progressão na carreira profissional, por conseguinte, a formação permanente colabora para a melhoria do desenvolvimento, mas a melhoria nas condições de trabalho tem um papel decisivo nesse desenvolvimento. Por esse motivo, indagamos se a causa dessa evasão em cursos de formação permanente, conforme apresentado tanto na pesquisa de Morais (2020) quanto na pesquisa de Silva (2021), é reflexo da precarização do trabalho docente.

### **Considerações finais**

Em nossa inconclusão de ser nos deparamos com questões que nos mobilizam a buscar mais. Por isso, não vamos apresentar a conclusão desse trabalho, vamos apresentar indagações que emergiram durante o processo de construção deste artigo. O nosso primeiro questionamento é: de que forma os espaços formativos da UFU podem atuar (sem imposições) para que haja mais anuência dos(as) docentes universitários(as) nas ações formativas? Inquirimos ainda: como os espaços formativos da UFU podem discutir sobre didáticas que assegurem o desenvolvimento tanto do cognitivo quanto da autonomia do/a graduando com deficiência? E por fim, indagamos: se houvesse mais ações formativas sobre a educação inclusiva às pessoas com deficiência, estes(as) teriam melhores condições de acesso, de permanência e de conclusão de cursos de graduação?

Essas interpelações podem servir como base para outras pesquisas. Enquanto isso, divulgamos os resultados dos dados que já temos, quais sejam:

através da pesquisa de Moraes (2020) constatamos que há movimentos de formação permanente na UFU que não são pontuais, dado a falta de solidez de um projeto institucional de desenvolvimento profissional docente. Já nos dados expressos por Silva (2021) identificamos que há reconhecimento por parte dos(as) docentes universitários(as) de suas necessidades formativas para mediar o processo de ensino-aprendizagem de graduandos(as) com deficiência e ainda apresentam sugestões de ações que poderiam ser realizadas pelos espaços formativos da UFU.

Essas considerações foram apresentadas na esperança de que os espaços formativos na UFU se consolidem e promovam ações formativas que poderão contribuir com a reflexão crítica sobre a prática educativa realizada por docentes universitários(as), e a (re)significando o processo ensino-aprendizagem de acordo com as demandas das diferenças, promovendo assim, uma educação libertadora, que possibilita aos sujeitos desenvolverem a reflexão a autonomia. Assim, cada vez mais a Educação Superior será um espaço de democratização da educação e de inclusão de todos(as).

## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.

CAMPOS, Vanessa T. B. **Marcas indelévels da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior**. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMPOS, Vanessa T. B. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia-MG**. 2017. Relatório Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CAMPOS, Vanessa T. B.; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019.

DÍAZ, Félix. *et al* (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2009. E-book. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 maio 2022.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia doprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo **Professora sim, tia não**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a incerteza e mudança**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIN, Alda J. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a didática em suas várias feições. In: MARIN, Alda J. (coord.). **Didática e trabalho docente**. 2.ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005. p. 159-178.

MELO, Geovana F. CAMPOS, Vanessa T. B. Pedagogia universitária: em foco o aprendizado na docência na Universidade Federal de Uberlândia. In: TAVARES, J. *et al*(org.). **Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019. p. 100-121.

MELO, Geovana F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. 1a. ed. Curitiba: CRV, 2018.

MORAIS, Sarah J. de O. **Desenvolvimento Profissional de docentes universitários(as): um estudo sobre os espaços da formação pedagógica de professores na UFU (2010-2019)**. 2020. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

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

SILVA, Lorrane S. **A Educação Superior como um espaço para todos/as: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência**. 2021. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

<sup>i</sup> Ação de humanização reflete em um espaço inclusivo, em que as pessoas têm respeito às diferenças.

<sup>ii</sup> As pesquisas foram realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas da Universidade Federal de Uberlândia e estão associadas às pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS). As pesquisas contaram com o apoio de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>iii</sup> As entrevistas foram realizadas por Moraes (2020) no período de outubro a dezembro de 2019. Para resguardar o sigilo identitário, os(as) participantes da pesquisa escolherem os codinomes: L. (coordenadora da DICAP em 2020; professora Margarida (atuou na DIREN/PROGRAD de 2009 a 2012); professora Violeta (atuou na DIREN/PROGRAD de 2012 a 2016); pedagoga Orquídea

(atuou na coordenação da DICAP de 2018 a 2020). A pesquisa foi apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU e foi aprovada com Parecer Consubstanciado nº 3.393.569.

<sup>iv</sup> Na busca de tornar públicas as necessidades formativas de docentes que mediaram o processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência em cursos de graduação na UFU foram realizadas entrevistas por Silva (2021) em novembro de 2020. Visando resguardar o sigilo identitário dos/as participantes, a pesquisadora pediu-lhes que escolhessem um nome fictício e que apontassem uma característica que os define como docentes. A pesquisa foi apreciada pelo CEP da UFU e foi aprovada mediante Parecer Consubstanciado nº 4.131.672.

## PAINEL

### EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO, PRÁXIS E DECOLONIALIDADE

#### Eixo IX – A Didática do Ensino Superior

Maria Marina Dias Cavalcante – UECE

#### Resumo

Este painel tem como fundamento uma perspectiva crítica, em que são reunidos três artigos que se entrelaçam por um fio condutor de natureza dialógica, com discussões que evidenciam a necessidade de um movimento reflexivo que coloque em pauta a temática educacional, vislumbrando um repensar de ações e decisões no que diz respeito especialmente ao âmbito do Ensino Superior. A proposta dos três textos vincula-se ao eixo A Didática do Ensino Superior, reunindo ideias constituídas no coletivo e para o coletivo. O objetivo central consistiu em refletir sobre a educação e a formação docente no ensino superior, levando em consideração o diálogo, a práxis e a decolonialidade. Cumpre destacar o legado proveniente destes escritos, no que diz respeito à possibilidade de ressignificar as práticas docentes, no mote do esperar-se freireano. O primeiro artigo teve como objetivo compreender em que medida o binômio ensino-aprendizagem pode reverberar-se em base formativa de cunho investigativo na docência universitária no contexto atual. O segundo trabalho teve como propósito refletir sobre os contributos do diálogo no processo formativo de professores da educação superior na atualidade, com o propósito de favorecer partilhas de histórias de vida como via de uma didática humanizadora. O terceiro artigo, por sua vez, objetivou realizar alguns apontamentos sobre a educação em perspectiva decolonial no âmbito do pensamento freireano. Destarte, estes três textos foram delineados na abordagem qualitativa de pesquisa, e apontaram que deve haver transformações no campo educacional, de modo que sejam efetivadas estratégias pautadas na alteridade, na autonomia e no diálogo, desvelando assim a práxis, no horizonte de uma perspectiva de educação decolonial, em que o ensino tenha como principal propósito responder aos desafios e problemas reais, a fim de contribuir para a melhoria dos humanos, da sociedade e do mundo.

**Palavras-chave:** Formação docente; Ensino Superior; Diálogo; Práxis; Decolonialidade.

#### O BINÔMIO ENSINO-APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS NA ATUALIDADE

Romina Andrea de Arruda Mourão – UNICHRISTUS

Maria Julieta Fai Serpa e Sales – UECE

Cícera Maria Mamede Santos – UECE

Maria Gleice Rodrigues – UECE

### **Resumo**

Este artigo trata de reflexões sobre a docência na seara do ensino superior, no afã de realizar considerações sobre a atuação dos professores, em especial, no que se refere à sua adesão e prontidão para os aspectos relacionados à formação pedagógica, bem como à inserção de conhecimentos didáticos e demais estudos que contemplem as relações entre o ensino e a aprendizagem. Nesse prisma, o estudo em tela tem como intenção trazer à tona essa realidade que aponta para um horizonte genuinamente emancipatório, à luz de um referencial teórico crítico que contempla os estudos de Almeida (2012), Lima e Braga (2016), Franco (2013), Freire (2018), Pimenta e Anastasiou (2014), Santos e Melo (2018), Veiga (2006), dentre outros. Em vista disso, delineou-se o objetivo geral: compreender em que medida o binômio ensino-aprendizagem pode reverberar-se em base formativa de cunho investigativo na docência universitária no contexto atual. O percurso metodológico aprofunda-se em uma abordagem qualitativa de acordo com Minayo (2016) e encontra respaldo no método da pesquisa bibliográfica com amparo em Cavalcante e Silva (2011) e Gil (2017). Desse modo, o ensino superior revela-se na condição de celeiro de profundas e perenes aprendizagens para a transformação que a sociedade necessita, e é aí que se firma com contundência democrática o binômio ensino-aprendizagem. As considerações finais apontam para a necessidade de diálogo franco e aberto, no qual as questões aqui apresentadas sejam refletidas por seus pares, ampliadas no contexto formativo, em especial, no âmbito do ensino superior, com vistas a ações relevantes, criativas e possíveis de serem disseminadas e reorganizadas, contribuindo para que a formação docente faça parte de seus atos pedagógicos e, também, de suas vivências e atitudes.

**Palavras-chave:** Docência; Ensino Superior; Ensino-Aprendizagem; Formação permanente; Abordagem crítica.

### **Introdução**

A docência no campo do ensino superior e as reflexões advindas da formação nesse espaço encontram-se aqui reunidas, no afã de realizar considerações sobre a atuação dos professores, em especial, no que se refere a aspectos relacionados à inserção de conhecimentos didáticos que possibilitem uma fluidez pedagógica nas relações entre o ensino e a aprendizagem.

Com a devida ciência da amplitude de estudos e discussões que se debruçam sobre essa temática do ensino superior, sobretudo em relação à formação docente e ao binômio ensino-aprendizagem, é desenvolvida uma discussão alinhada a um arcabouço epistemológico crítico que supere os aspectos formativos

unidirecionais, reduzidos ou simplificados, no intuito de compreendê-la numa dimensão permanente e condizente como *status quo* atual, a exemplo de Almeida (2012), Lima e Braga (2016), Franco (2013), Freire (2018), Pimenta e Anastasiou (2014), Santos e Melo (2018), Veiga (2006), dentre outros.

Pesquisas apontam que existe um hiato entre o professor que se intitula pesquisador e o professor que além de se dedicar à pesquisa, preocupa-se também com o seu desenvolvimento profissional (PIMENTA, 2005). Em vista disso, concebe-se um ponto de vista em que pesquisa, atuação profissional e formação caminham em coexistência harmônica a fim de garantir à categoria docente um legado formativo.

Nesse prisma, o estudo em tela tem como intenção trazer à tona essa realidade que aponta para um horizonte genuinamente emancipatório, à luz de um referencial teórico que, para além de expor esse fato, possa também proporcionar ações refletidas, com vistas à criação de uma atmosfera dialógica que enalteça e expanda a profissão docente. Assim, para que possa vir a ser propulsora de situações de ensino-aprendizagem de base investigativa nas quais o ato de ensinar seja percebido tão importante quanto o ato de pesquisar, colocando em perspectiva o elo ensino e pesquisa na esfera da docência universitária, especialmente na circunstância da atualidade, em que preponderam práticas educativas comumente dissociadas do espírito humano e emancipatório e reduzindo a didática a uma técnica ou a um preparo, sem a intenção de propiciar por meio dela condições para transformar o meio (CANDAU, 2020; FREIRE, 2018; LIMA; BRAGA, 2016).

Considerando o exposto, configurou-se a seguinte questão norteadora: em que medida o binômio ensino-aprendizagem pode reverberar-se em base formativa de cunho investigativo na docência universitária no contexto atual? Seguidamente, delineou-se o objetivo geral: compreender em que medida o binômio ensino-aprendizagem pode reverberar-se em base formativa de cunho investigativo na docência universitária no contexto atual.

No que diz respeito ao percurso metodológico, este trabalho ancorou-se em uma abordagem qualitativa, evidenciando as singularidades humanas de quem realiza uma investigação científica (MINAYO, 2016), guiando-se pelo método da pesquisa bibliográfica, com amparo em Cavalcante e Silva (2011) e Gil (2017), por congregar pontos de vista teórico cujo pilar é o método da pesquisa

bibliográfica. Segundo Cavalcante e Silva (2011), trata-se de um estudo que se aprofunda em fontes como livros, periódicos, documentos, artigos, dentre outros materiais disponíveis para consulta que trazem o resultado de pesquisas já produzidas em sua área de investigação, para que a partir deles os cientistas possam analisar seu conteúdo, para delinear o seu estudo. O critério de escolha do arcabouço epistemológico que sustenta essa pesquisa levou em consideração as subjetividades dos pesquisadores e a aproximação com os teóricos, que ocorreu no ambiente de Pós-Graduação em que estão situados, sobretudo, no grupo de estudos.

Destarte, este estudo tem sua relevância apresentada a partir de discussões e provocações que o referencial teórico expõe, com destaque para a formação permanente – com ênfase na docência e no elo ensino-aprendizagem. Cabe salientar o propósito formativo deste texto, capaz de suscitar múltiplas aprendizagens tanto para professores, como para os estudantes, que estão em processo formativo para atuarem socialmente no âmbito profissional, com a possibilidade de tornarem-se professores.

### **Docência no ensino superior**

Sendo a educação uma prática social que ocorre em diferentes espaços e tempos, situando-se ainda no centro das transformações sociais, a educação superior ocupa lugar de destaque por ser a via condutora da formação de muitos profissionais - humanos que podem empreender atitudes reflexivas, visando a melhorias formativas. Como reflete Severino (2017, p. 27), o ensino-aprendizagem na universidade requer uma postura que reflita conhecimentos e saberes para além de conteúdos disciplinares:

O ensino/aprendizagem na universidade é tão somente uma mediação para a formação, o que implica muito mais do que o simples repasse de informações empacotadas. Não se trata de se apropriar e de armazenar produtos, mas de apreender processo. Do ponto de vista do estudo, o que não conta é mais a capacidade de decorar e memorizar milhares de dados, fatos e noções, mas a capacidade de entender, refletir e analisar os dados, os fatos e as noções.

Etimologicamente, a palavra docência é originada do latim *docens*, “aquele que ensina” e de *docere*, “ensinar”, significando, portanto, ensinar, instruir, indicar, dar a entender, exercer o magistério, ministrar aulas. No âmbito

formal, significa o trabalho dos professores cuja tarefa abarca muito além da ação de *ministrar aulas* (grifo nosso), tornando assim sua atuação complexa por envolver subjetividades dentro de uma coletividade múltipla e enraizada em uma determinada cultura. Isto posto, obter um olhar sensível sobre a totalidade e pensar no ensino como forma de superar as querelas do cotidiano que dissociam o povo do conhecimento, pensando em vias de formar sujeitos conscientes, tem remodelado as funções formativas convencionais (LIMA; BRAGA, 2016; VEIGA, 2006).

Enquanto atividade profissional, a docência exige formação específica, bem como o desenvolvimento de habilidades próprias do seu fazer, conferindo primazia à ação de ensinar com criticidade. Para Zabalza (2004), ensinar exige não somente um conhecimento consistente dos conteúdos, mas também a capacidade de sua abordagem mediante estratégias metodológicas de cunho dialógico, levando os professores a exercerem seu papel de construtores e mediadores do conhecimento, daí porque não se pode tomar esse processo dissociado da perspectiva de uma formação humana (LIMA; BRAGA, 2016).

Acerca do compromisso com um ensino na perspectiva crítica que comunique a intencionalidade de formar na e para a conscientização, Lima e Braga (2016, p. 77) advogam que:

[...] além dos conhecimentos pertinentes a cada área de atuação, se constitui como fundamental a leitura crítica do contexto de atuação profissional, seus limites e possibilidades, bem como o entendimento da construção identitária do docente como um processo complexo, mediado por questões sociais, econômicas, culturais, epistemológicas e institucionais, entre outras.

Ao priorizar um dito conhecimento especificamente voltado para a área de atuação profissional sem uma leitura crítica, desvaloriza-se o domínio da área pedagógica essencial para a atuação profissional na docência e por uma docência de cunho crítico, que coloque em relevo a essencialidade do diálogo, como aponta Freire (2018). Um diálogo que parta de uma leitura do real, de si, dos pares e dos sujeitos com quem se interage nas vivências concretizadas no chão da sala de aula.

Desse modo, a relação dialética com o real comunica-se com o objetivo maior da educação superior que é a formação, em concordância com seu princípio

fundamental que consiste em emancipar os humanos por meio de práticas pedagógicas para a conscientização (FREIRE, 2018). Ferenc e Saraiva (2010) consideram ainda que a importância dos saberes pedagógicos para a atuação na docência superior é minimizada ou, até mesmo, não reconhecida por muitos professores, fato que mobiliza uma aceção reduzida sobre o que significa a prática docente, os processos de ensino-aprendizagem e a formação permanente.

Lima e Braga (2016, p. 80) argumentam que “a formação permanente constitui-se e institui-se como um princípio que não se coaduna com a feição transmissora dos conteúdos, mas com a perspectiva construtora do conhecimento, vinculando ensino- aprendizagem [...]”, em uma dimensão crítica, afetiva e humanizada que destaca a missão educativa de promover mudanças tendo em vista o bem comum.

Toma-se essa linha de pensamento em relação a um campo de visão da universidade como bem público, gratuito e de qualidade -, conferindo primazia a uma defesa da profissão, para a configuração de atitudes de busca incessante por um corpo epistemológico que inclua o aspecto legislativo e, mais ainda, o alcance de uma cultura de posicionamento crítico sobre o sentido da universidade e da educação nesse campo. Nessa envergadura, Lima e Braga (2016, p. 82) salientam acerca da essencialidade de uma cultura de ensino em que se constitua um perfil de professor “[...]crítico, inquiridor e inquieto, ante a tarefa que tem, a de ensinar e não a de transferir conhecimento [...]”, o que aponta para a necessidade de espaços universitários de base pedagógica como princípio norteador das ações de ensino, que problematizem a seara do ensino superior por meio do vínculo docência do ensino superior e pedagogia (EMMEL; KRUL, 2017).

No entendimento de Gonçalves (2015, p. 1251), a consolidação desse princípio crítico na atualidade ainda representa um desafio e considera a importância da tessitura de discussões e reflexões nessa seara educacional, uma vez que para a autora, essa atitude de discutir ideias em um contínuo esforço de ressignificar as ações em prol do coletivo, configura-se em espaço formativo por excelência, como ela expressa abaixo:

O próprio processo de discussão deve ser formativo em relação aos agentes, principalmente docentes, para que elementos de reflexão, apoio institucional, projetos piloto, entre outras iniciativas possíveis,

possam auxiliar como novos elementos a serem ao menos conhecidos, para fomentar reflexões e talvez, mudanças na prática acadêmica.

Concebe-se que a discussão acima referida convoca a uma atitude de repensar as atitudes desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) com o respaldo das IES para o desvelo de uma cultura de conscientização que deve reconhecer a formação de professores como garantia de condições qualitativas para a promoção social do conhecimento e uma cultura a ser pensada e repensada continuamente. Nessa direção, assinalam Emmel e Krul (2017, p. 47) que a “docência é um processo construído ao longo da carreira através do amadurecimento pessoal e profissional”, ou seja, não somente de maneira pontual e esvaziada de significado, mas com profundidade e clareza do direcionamento a ser dado para a educação nesse âmbito.

Outrossim, percebe-se que a ação de oferecer amparo ao magistério remete ao que Freire (2018) cita como eixo norteador da humanização que provém do olhar sensível de cada docente e, principalmente, do diálogo que flui nessa conjuntura anunciada, fazendo brotar no chão da universidade folhas, rosas e frutos dialógicos, que fazem prosperar o binômio ensino-aprendizagem pela vivência na partilha, o que se coaduna a uma didática com o propósito de elevar os sujeitos ao senso crítico, conscientes de que a primazia por tal conduta pedagógica coloca para esse jardim o florescimento do espírito solidário, ético, participativo, genuinamente formativo.

Almeida (2012) considera que a formação docente precisa ser assumida como um *continuum*, no qual o professor é sujeito ativo do processo e tal atitude formativa requer a articulação dos saberes teóricos e práticos, capazes de viabilizar o desenvolvimento de fundamentos pedagógicos para que compreendam e pesquisem sua própria atividade e, a partir dela, fomentem seus saberes, em um processo de perenes ações-reflexões, em que esse elenco de indivíduos investigue sua própria prática, descortinando a práxis (FREIRE, 2018).

Emmel e Krul (2017, p. 47) concordam com esse raciocínio e complementam:

Cabe compreender a formação de professores como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática e integrante do seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a constituição da identidade docente e para redimensionar sua profissionalidade.

Nas palavras de Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 276), tal iniciativa “busca colocar os professores em condições de reelaborar seus saberes, inicialmente por eles considerados como verdades, em confronto com as práticas cotidianas”, configurando essa formação como emancipação. Nessa concepção, é vislumbrado um horizonte que pressupõe que os benefícios em termos de ensino-aprendizagem como aporte formativo visando à qualidade da ação educativa no magistério do ensino superior podem ser compartilhados em vários níveis, desde o institucional, por propagar e incentivar o desenvolvimento docente, em nível pessoal, pois o professor terá mais subsídios para a sua atuação e, em especial, os alunos serão beneficiados a partir de vivências em que a docência e a pesquisa estarão nesta tríade formativa, na qual não deve haver sobreposições, e sim diferentes manifestações de saberes.

Dada tal especificidade da ação docente no ensino superior, entende-se que, ao longo de sua trajetória formativa, os professores podem construir e reconstruir suas concepções para uma docência da melhor qualidade, em permanente processo de aprendizagem, questionando o sentido dos planejamentos, das metodologias, do arcabouço epistemológico, da avaliação e, dessa maneira, constituindo uma didática transformadora que se articula a uma pedagogia crítica, que problematiza e que abre a mente para a escuta - a escuta de seus discentes, de seus pares e de si com suas memórias e projeções -, o que demanda desses sujeitos que façam essas e outras perguntas que faz com que aprendam ao ensinar, num esforço que é amoroso, comprometido com uma filosofia que se aproxima do esperar (RIOS, 2010; FREIRE, 2018).

Logo, considerando o cenário atual, os desafios que se apresentam no cotidiano das universidades, dos grupos docentes e o panorama trazidos pelos autores, apreende-se que a reflexão torna os espaços constitutivos dessa docência em movimentos necessários para que os professores mobilizem seu referencial teórico na direção de instituir lugares humanizados na busca de conscientização para que seja possibilitada a dimensão formativa. Emmel e Krul (2017, p. 52) concordam com essa assertiva e reforçam:

Entende-se o docente do ensino superior como profissional reflexivo, crítico e competente, voltado a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização do trabalho;

cuidadoso do aperfeiçoamento da docência buscando a integração de saberes complementares; que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos; com atitude de flexibilidade, de abertura, capacidade de lidar com o imprevisto e o novo.

Ao apontar a formação pedagógica como mobilizadora de mudança, Junges e Behrens (2015) consideram que uma proposta de formação orientada e partilhada dos professores universitários, baseadas em ações concretas do cotidiano do fazer docente inserida em uma perspectiva reflexiva, mobiliza não somente mudanças na prática pedagógica, mas promove também, aprendizagem docente mais profunda e duradoura, incitando uma prática inovadora, pois, segundo Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 277), “refletir coletivamente sobre o que se faz é colocar-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se”. É, enfim, assumir a docência enquanto práxis, pautada na (re) articulação de saberes, com vistas à transformação da realidade.

Dessa forma, compreende-se que a aprendizagem da profissão docente dá-se em exercício e de maneira contínua e concebe o professor como protagonista da sua própria história, trazendo à tona discussões acerca de temas e inquietações que emergem de sua prática pedagógica, colaborando, assim, para a sua formação profissional. Vê-se, portanto, de acordo com Santos e Melo (2018), a importância de projetos de formação intrinsecamente vinculados às demandas em contexto em que a docência é produzida, ainda que esse processo tenha como ponto de partida e de chegada as necessidades formativas desses professores em uma perspectiva crítico-dialética. Espaços de formação orientados por ações colaborativas e por práticas dialógicas de natureza reflexiva e crítica da profissão docente, constituindo-se coletivos, promotores de debates teoricamente fundamentados no campo da educação em que a unidade teoria-prática possa constituir possibilidades de uma práxis pedagógica transformadora.

### **Considerações Finais**

As reflexões suscitadas a partir deste trabalho vem ao encontro dos aspectos formativos com destaque para a formação permanente, em que o contexto da docência no ensino superior apresenta dualidades, contradições e a necessidade de uma formação integrada, na qual o ser professor esteja em sintonia com os demais aspectos que compõem o trabalho pedagógico em toda a sua diversidade. Nesse sentido, perceber as múltiplas possibilidades e facetas que se

encontram nesse fazer pedagógico é também um convite à busca de elos formativos integradores, os quais impulsionam para que a profissão docente seja, em sua essência, dinâmica, aliada aos atos de ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura.

Compreender que a formação docente faz-se e refaz-se no contexto de ensino- aprendizagem constitui item indispensável para as reflexões ora propostas. Este debate, de acordo com as referências apresentadas, é fundamental, pois viabiliza um leque de possibilidades de reflexões condizentes com a realidade do ensino superior e, também, apresenta-se respaldado a partir de debates e vivências presenciados diariamente nas instituições universitárias.

Nesse liame, a formação soa como um direito, visto que a própria educação é um direito de todos, de forma indistinta e, nesse horizonte, a universidade também entendida como um direito cuja finalidade deve ser o bem comum, a busca por esse propósito não se esgota nestas linhas, nem pretende mudar o *status quo* com estes escritos, mas entendendo a necessidade de fomentar discussões e debates para a busca da ética nas condutas humanas. Desse modo, o ensino superior revela-se na condição de celeiro de profundas e perenes aprendizagens para a transformação de que a sociedade necessita, e é aí que se afirma com contundência democrática o binômio ensino-aprendizagem.

Portanto, diante do binômio apresentado, postula-se a premente necessidade de diálogo franco, aberto, no qual as questões apresentadas sejam refletidas por seus pares, ampliadas no contexto no qual está inserido e, também, proporcione ações relevantes, criativas e possíveis de serem disseminadas e reorganizadas de modo que o ensino, a aprendizagem e os demais atos que contribuem para a formação docente estejam integrados e façam parte dos seus atos pedagógicos, bem como de suas vivências e atitudes na instituição na qual colabora e na sociedade como um todo.

## Referências

ALBERTO, Simão; PLACIDO, Leandro Placido; PLACIDO, Ivonete Telles Medeiros. Formação continuada de professores: uma abordagem a partir da práxis docente. **Revista Dynamis**, v. 27, n. 2, p. 82-100, 2021. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/9344>. Acesso em: 27 abr. 2022.

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

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista internacional de formação de professores**, v. 2, n. 1, p. 160-173, 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/660>. Acesso em: 20mar. 2022.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SILVA, Silvina Pimentel. Conhecimento, método e pesquisa bibliográfica: reflexões epistemológicas e metodológicas. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 67-78.

EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre José. A docência no Ensino Superior: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, n. 1, p. 42-55, 2017. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1732/1237>. Acesso em: 10abr. 2022.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Cherquer. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. (Coleção Didática e Prática de Ensino). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 573-589. Disponível em: [https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro\\_6.pdf](https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_6.pdf). Acesso em: 05 mar. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, p. 147-166, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/750>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALVÃO, Fabricia Nates dos Santos; BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Pedagogia universitária e formação pedagógica do docente universitário: contributos para um ensino de qualidade e possíveis mudanças na universidade. **Rev. Relva**, v. 4, n. 1, Juazeiro, 2017, p. 9-23. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/2254>. Acesso em: 08 fev. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo:

Atlas, 2017.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, v. 29, n. 2, p.121-134, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845>. Acesso em: 11 fev. 2022.

ISAIA, Sílvia Maria; BOLZAN, Doris. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, v.14, n. 26, p. 43–60, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424>. Acesso em: 26 mar. 2022.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança.

**Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LIMA, Maria Socorro Lucena; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 71-88, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mFvDbRfC5LVsH8fzyj9CcHc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em:

[https://redib.org/Record/oai\\_articulo1058915-os-desafios-para%20forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-do-ensino-superior](https://redib.org/Record/oai_articulo1058915-os-desafios-para%20forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-do-ensino-superior). Acesso em: 10 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-28.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.

207-222.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docênciano Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Darlene Silva dos; MELO, Geovana Ferreira. Formação docente: desafios para a Pedagogia Universitária. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 3, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47531>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/doc\\_encia\\_na\\_educacao\\_superior.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/doc_encia_na_educacao_superior.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM CRÍTICA**

Tereza Cristina Lima Barbosa – SME/FORTALEZA

Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira – SME/MONSENHOR TABOSA

Giovanni José Rocha Sombra – UECE

Thaís de Sousa Florêncio – UECE

### **Resumo**

Este trabalho é resultado de reflexões relativas à trajetória formativa do professor, que inclui as tensões e as possibilidades com que se depara na docência universitária, tendo em vista a compreensão de que o processo de formação deve cooperar de forma propositiva para a constituição do sujeito professor, com o vislumbre de que sua profissão vincula-se às circunstâncias do meio e às vivências, que fazem parte da construção de sua identidade profissional. Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo refletir sobre os contributos do diálogo no processo formativo de professores da educação superior na atualidade, com o propósito de favorecer partilhas de histórias de vida como via de uma didática

humanizadora, entendendo que a utilização das nossas histórias de vida não se reduz a uma perspectiva técnica ou metodológica, mas que expressa uma sensível relação que nos confronta com a complexidade humana dos processos sociais. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos de Cunha (1997), Freire (1979; 1987; 2018), Pimenta (2012), Pimenta e Anastasiou (2014), Melo (2018), Porto e Magalhães (2022), dentre outros. O percurso metodológico aprofundou-se em uma abordagem de natureza qualitativa e encontra-se legitimado pelo método da pesquisa bibliográfica, com amparo em Severino (2016). Os resultados desse movimento reflexivo sinalizaram que a formação docente do professor universitário apresenta lacunas, revelando-se não ter sido suficiente diante dos desafios que doravante se aproximam do campo de ensino. Nessa perspectiva, é necessário repensar o modelo atual de educação baseado no senso comum e configurar possibilidades de promover o ensinar com o diálogo e no diálogo, para que assim possam existir meios para a constituição da identidade docente no horizonte de uma epistemologia da partilha, em interlocução com a atitude contínua de refletir sobre as ações que constituem o seu fazer pedagógico num horizonte de transformação.

**Palavras-chave:** Diálogo Formativo; Identidade Profissional; Professor de Nível Superior; Docência no Ensino Superior; Formação docente.

## Introdução

“O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1979, p. 43, grifo do autor)

Este texto aborda reflexões sobre a trajetória formativa dos professores, e por meio de um levantamento teórico e de discussões desenvolvidas sobre esta temática, descortinamos desafios e possibilidades com que se deparam aqueles que se propõem à docência universitária, com a finalidade de promover uma conscientização que possa propiciar para cada leitor uma leitura crítica da realidade, inspirando novos/outros estudos e projetos.

Pensando no cenário educacional brasileiro e com a devida ciência dos aspectos históricos que desvelam um olhar crítico sobre a profissão docente na atualidade, em que pese a crescente desvalorização do magistério (VICENTINI, 2009), consideramos como via alternativa de superação desta conjuntura de desgaste humano o desenvolvimento de diálogos nas salas de aula de ensino superior, como mediação segura e eficaz para o emergir de aprendizagens significativas (FREIRE, 2018; MELO, 2018; PORTO; MAGALHÃES, 2022).

Como menciona a epígrafe que dá início a este artigo, o diálogo reúne características que potencializam o encontro de humanos/entre humanos com a humanização, para a humanização. E aqui ressaltamos que este diálogo acima referido diz respeito a uma principiologia de acolhimento, e um acolhimento de opiniões mesmo que divergentes, o que pode tanto ter um sentido positivo ou negativo, a depender da situação e da intencionalidade de cada sujeito. Nesse ínterim, posicionamo-nos em defesa da existência de uma abertura simbólica ao diálogo com viés esclarecedor, que venha oportunizar o crescimento pessoal/coletivo, e institucionalizar dessa forma uma cultura didática sensível, cooperativa, solidária e sobretudo humanizadora (CANDAUI, 2020).

Desde seus primeiros passos na docência (em estágio, monitoria, prestação de serviço como auxiliar de sala, dentre outras vivências) até o momento em que se consagram profissionais na carreira do magistério, aos professores que se propõem a ser construtores da formação de novos/outros professores dentro das universidades, geralmente constitui-se um desafio conhecer, explicitar e debater questões sobre a formação desses profissionais, sinalizando lacunas no que tange ao aspecto de que/como/com que propósito enxergam seu trabalho, se possuem a devida dimensão da essencialidade do ensino como um movimento de apropriação crítica do conhecimento, e dos caminhos que podem (ou não) corroborar para a emancipação do povo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A partir de Cunha (1997), Freire (1979; 1987; 2018), Pimenta (2012), Pimenta e Anastasiou (2014), Melo (2018), Porto e Magalhães (2022) e outros autores refletimos, questionamos, e idealizamos o fazer da docência de nível superior dos saberes e fazeres da formação dos docentes formadores de professores, vislumbrando a possibilidade de haver ensino-aprendizagem docente por meio da escuta sensível de suas narrativas, compreendendo que a experiência vivida pelos docentes em suas trajetórias de formação constitui-se como ponto de partida para a construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência (CUNHA, 1997; PIMENTA, 2012).

Pimenta e Anastasiou (2014) dizem que a profissão docente vai se constituindo ao longo da vida dos professores, nos fatos e nas interações que vivenciam, uma vez que representamos um papel social que é inspirado sobremaneira por nossa história de vida, o que inclui o campo pessoal, familiar,

nossos anos de escolarização desde a educação básica e os significados que atribuímos a cada evento.

Diante do exposto, o presente texto tem como objetivo geral refletir sobre os contributos do diálogo no processo formativo de professores da educação superior na atualidade, com o propósito de favorecer partilhas de histórias de vida como via de uma didática humanizadora.

No que diz respeito ao percurso metodológico, o estudo em tela aprofunda-se em uma abordagem qualitativa e encontra-se legitimado pelo método da pesquisa bibliográfica, com amparo em Severino (2016), quando nos diz que podemos recorrer a registros disponíveis de pesquisas anteriores a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos, uma vez que sistematizam o conhecimento científico mediante um resgate e uma análise crítica do que foi produzido pela academia em determinado período. Vale salientar que por tratar-se de um estudo cujo método é a pesquisa bibliográfica, recorreremos a leituras com base crítica/humanista, por trazerem conceitos e abordagens que se comunicam com nossas subjetividades.

Assim, este artigo tem sua relevância apontada através de discussões e provocações que o referencial teórico nos apresenta, uma vez que ponderamos estar mobilizando esforços para uma reflexão perene acerca da formação no âmbito do ensino superior, atribuindo ênfase ao descortinar de estudos que abordem tal temática.

### **O Diálogo e a Identidade docente**

O processo de formação que contribui de modo consciente para a constituição de professores deriva das circunstâncias do meio em que estão inseridos e das experiências vivenciadas, que corroboram na construção da sua identidade. Segundo Pimenta (2012), o processo identitário constrói-se a partir dos significados sociais atribuídos à profissão, pelo significado que cada professor como autor e ator confere à atividade docente em seu cotidiano. Porto e Magalhães (2022) fazem um alerta de que obter domínio dos conteúdos não condiz com o necessário movimento e perene movimento dialético em torno da formação pedagógica que valorize o magistério. Nesse sentido, analisam que os saberes oriundos das experiências devem estar consubstanciados sobretudo na compreensão de que ensinar não se reduz a uma técnica, tampouco a uma espécie

de **dom natural** (grifo nosso).

Nóvoa (2011) ratifica que é preciso trazer a formação para dentro da profissão, e a partir daí, compreender que a formação inicial será ponto de partida para toda trajetória que se traçará em seu percurso de vida. Assim, não se trata de atribuir à formação inicial todo o peso da profissionalidade, mas de se defender lugares de formação (CUNHA, 2008) que aliem a prática à teoria, fazendo da docência um campo profissional. Desta feita, não basta saber fazer, é preciso que haja uma compreensão teórica/crítica do por que se faz, como se faz, e as consequências advindas dessas ações como professores, ou seja, pensar em sua finalidade e nas características do contexto.

Ao explorarmos a seara de profissionalização do professor universitário, compreendemos ser importante sublinhar a questão da identidade profissional, principalmente para o desenvolvimento de ações conscientes, visando reconfigurar *in continuum* o sentido de suas práticas. Sobre o conceito de identidade profissional, Romanã e Gros (2003, p. 9) afirmam:

[...] a noção de identidade profissional nos remete àqueles aspectos que identificam os sujeitos com a sua profissão e lhes permite reconhecer-se nela. A noção de identidade, diferentemente do papel, introduz uma dimensão pessoal vivida, psíquica, mas também social. Neste sentido, o pessoal e o social se mesclam e se constroem constantemente.

Nesta perspectiva elencada pelos autores, a identidade refere-se ao papel social docente e mobiliza os saberes próprios da profissão. Isso porque a constituição da identidade de professores é proveniente de uma amálgama de vivências que incluem sua história de vida pessoal e sua história coletiva – com enfoque em suas vivências profissionais e suas práticas pedagógicas. Acreditamos que o movimento do ensinar e do aprender tem reverberações na formação do profissional, configurando possibilidades identitárias de construção permanente como ser aprendente.

No que diz respeito ao ensinar e aprender, um outro aspecto importante, consoante Cunha (1997), diz respeito ao potencial formativo contido em narrativas de formação relatadas por professores e estudantes, pois através delas podemos extrair a essência de suas subjetividades, e desvelar múltiplas descobertas, de acordo com as lembranças/reminiscências e escolhas relatadas, organizadas “numa coerência narrativa, em torno da temática da formação”

(JOSSO, 2004, p. 38). E são genuinamente formativas, por contemplarem uma abertura à essência humana, no sentido de atribuir a esta ação uma inclinação para romper com a efemeridade de informações, adentrando nos sentimentos e no território da conscientização.

Isto posto, consideramos que as narrativas oriundas da experiência docente são essenciais para compreender as singularidades e os contextos de desenvolvimento profissional, uma vez que uma narrativa concentra e constitui-se como um espaço privilegiado de acesso às nossas próprias memórias, a fim de conjecturar maneiras de atribuir novos significados para a educação e para a didática.

Este espaço, no pensamento de Freire (1979; 2018), expressa uma liberdade de expressão e uma fluidez comunicativa, que vai justamente reconfigurar o entendimento das ações educacionais e vai também ampliar o entendimento docente sobre o que significa educar, qual a finalidade de educar, e o que nós professores temos a ver com isso, para então desvelar um manancial de possibilidades dialógicas.

Nesse sentido, compreendemos que as experiências de ensino vivenciadas por profissionais que convivem com a escuta sensível de narrativas – tanto de estudantes, de seus pares e da comunidade – amplificam as chances de oferecer primazia ao nascer de flores e frutos plantados com sementes humanizantes, e assim estaremos todos diante de um legado formativo propulsor de um ensino engajado e comprometido com a solidariedade. E aqui atribuímos ênfase nas narrativas quanto ao aspecto linguístico, com zelo pela semântica e pela criação de uma cultura em que prevaleça a construção coletiva (FREIRE, 1979; 2018). A dimensão coletiva aparece no momento em que nos permitimos acolher com empatia uma pluralidade de pensamentos/opiniões, e é quando olhamos com critério para o cenário, para seus atores, para as lembranças de nossos professores e para nossas recordações. E desse modo ousamos ressignificar, e começar de novo.

### **Docência no Ensino Superior**

Pimenta e Anastasiou (2014) colocam em relevo o contexto de espaço-tempo no que diz respeito ao desenvolvimento da formação docente, realizando apontamentos sobre a investidura em atitudes que busquem a compreensão como

meio de alcance do conhecimento, de modo que seja possível problematizar o real e ensino e mediar com questionamentos sobre os conteúdos e as especificidades do meio.

Nessa linha, ponderam Porto e Magalhães (2022, p. 68): “[...] Assim, é necessário trabalhar numa perspectiva investigativa, estabelecendo relação entre as diversas disciplinas e a realidade social na qual estão inseridos professores e alunos [...]”. Tais atitudes exigem do professor novos saberes e fazeres para que possa desenvolver habilidades de lidar com sua realidade educacional (CANDAUI, 2020).

Assim, a formação de professores devem ter como base de sustentação teórica perspectivas que reconheçam nos sujeitos sua importância e seus valores, numa ação dialógica (FREIRE, 2018) - daí porque utilizamos o termo diálogos formativos, apostando no contributo do diálogo para a nossa formação e a formação da coletividade

-, levando em consideração a problematização da realidade, a partir dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e a diversidade epistemológica existente, desvelando, dessa maneira, formas distintas de organização da sociedade, da vida e dos critérios que definirão o que pode ser considerado como conhecimento.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), é preciso ressignificar a profissão docente em todos os seus níveis e etapas, de modo que possamos conhecer possibilidades e características que torne a identidade do professor capaz de corresponder a exigências e necessidades do mercado, com a crescente valorização de habilidades que habitualmente estão vinculadas ao propósito de **preparar** (grifo nosso), e um preparo que não diz respeito a uma concepção formativa, como bem dizem Porto e Magalhães (2022, p. 68): “[...] preparação não é o mesmo que formação [...]. Isto posto, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 14) refletem sobre a conjuntura que envolve o espaço-tempo dos professores, e fazem a seguinte ponderação sobre a formação docente:

No Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes refere-se aos professores dos níveis de ensino não universitário. Na legislação educacional brasileira, a questão da formação do professor de ensino superior é tratada de forma pontual e superficial.

Neste prisma, as autoras apontam para uma questão singular, quando o

assunto é formação docente: para a educação básica este assunto é discutido, organizado e permeia as ações docentes. O oposto é perceptível quando o assunto é ensino superior, ou seja, não é concebido como uma dimensão formativa, contínua e que agregue para o desenvolvimento profissional docente. Prosseguindo com este entendimento, trazemos os contributos de Melo (2018) de que deve haver um esforço maior para o reconhecimento da importância que tem a formação docente em nível universitário, visto que suas ações repercutem na constituição identitária de outros profissionais desta mesma área, e destes profissionais para/com a população, de modo que na possibilidade deste diálogo possam emergir possibilidades comunicativas e de base emancipatória (FREIRE, 2018).

Candau (2020) relata que a questão da formação docente no Brasil tem a ver com os preceitos econômicos, políticos e culturais, que se vinculam a um propósito de obstaculizar o conhecimento e privilegiar o acúmulo do capital, além da tentativa de trazer de volta para o campo do ensino o tecnicismo, que se trata de uma abordagem pedagógica que se harmoniza com o que Freire (1987) chama de **educação bancária** (grifo nosso), em que professores e estudantes são vistos como receptores/executores de um projeto autoritário e antidemocrático, dissociado da reflexividade e das sensibilidades, vinculado a instituições privadas que atribuem ao lucro a sua razão de ser.

Por conta disso, consoante Freire (2018) e Pimenta e Anastasiou (2014), é primordial identificar a contribuição dos saberes didáticos, saberes estes que devem consolidar-se como inquietações/questionamentos que surgem no cotidiano educacional, favorecendo momentos dialógicos a ponto de compreender as múltiplas determinações/indeterminações a respeito do modo de ensinar, dos conteúdos ensinados e a quem são destinados, e as verdadeiras necessidades do aprender, contribuindo desta forma para que a prática educacional seja construída a partir de ações genuinamente formativas no sentido de propiciar aos professores uma oportunidade de exercer com criticidade a formação de formar professores.

Melo (2018) discorre que o ensino universitário caracteriza-se por um processo de busca e de construção crítica que configura a docência como um processo *in continuum*, cuja finalidade consiste em refletir atentamente acerca dos métodos e das técnicas empregados em seu exercício profissional, para que desenvolva um olhar sensível às mais variadas necessidades formativas, sendo

capazes de (re) significar a trajetória do professor, conscientizando-os no/quanto ao exercício pedagógico da docência, atendendo, pois, aos três processos essenciais à construção da identidade docente citados por Nóvoa (1992): desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional.

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que na contemporaneidade três aspectos devem ser levados em conta no desenvolvimento profissional do professor universitário: a transformação da sociedade e seus valores frente a organização para o trabalho; o avanço exponencial das ciências; e a consolidação da educação como possibilidade social de acesso a saberes e conhecimentos. Vislumbramos por estes três aspectos a ação de ensinar como resultado bem-sucedido de um processo bem pensado, planejado e com foco em objetivos bem definidos, porque o emergente é uma educação que prepare as pessoas para a imprevisibilidade e para a capacidade de continuar aprendendo (NÓVOA,2022).

### **Considerações Finais**

Retomando o objetivo geral deste texto, que consistiu em refletir sobre os contributos do diálogo no processo formativo de professores da educação superior na atualidade, com o propósito de favorecer partilhas de histórias de vida como via de uma didática humanizadora, tecemos algumas considerações que apresentamos a seguir.

Em primeiro lugar, é preciso considerar a essencialidade da formação docente universitária no processo intersubjetivo de aprendizagens, uma vez que os professores assumem a responsabilidade de formar outros docentes. Diante do que lemos e discutimos, ponderamos sobre possíveis lacunas em sua própria formação profissional, o que pode dificultar seu entendimento sobre o que significa formar outros profissionais.

Cumpramos destacar também que a atuação docente nem sempre aproxima-se de ações colaborativas e dialógicas que apontem para o compromisso formativo do espaço da sala de aula, uma vez que boa parte destes profissionais carrega como principal referência para a organização de seu trabalho saberes da experiência por vezes dissociados do senso crítico. Aprender a conduzir o trabalho docente na atualidade exige, tanto dos formadores quanto dos que estão sendo formados, guiar-se por uma racionalidade que valorize o exercício do diálogo,

para que possamos avançar nas ações formativas e de fortalecimento da identidade profissional docente dos professores, sobretudo dos que atuam nas universidades.

As leituras possibilitaram o conhecimento de estudos e práticas sobre a formação de professores formadores, envolvendo a articulação de saberes, a mediação e o diálogo entre ensino e aprendizagem, entendimentos sobre o elo ensino e pesquisa, contextualizando pois, a práxis pedagógica no cotidiano docente, no sentido de criar e recriar o perfil de quem atua na profissão de magistério da educação superior, perpassada por constantes mudanças sociais do mundo em que vivemos na atualidade.

O presente artigo evidenciou que a temática sobre a formação docente do professor requer constantes problematizações acerca da complexidade do exercício docente, refletindo sobre a relevância do processo formativo dos professores e em que medida este tem respondido às exigências e aos desafios da profissão docente em nosso país. Para tanto, destacamos a essencialidade de articular esforços no intuito de assumir a docência como ação intencionalmente comprometida com a formação humana, o que requer um olhar sensível sobre a realidade, os conteúdos e os sujeitos para entender e acolher suas singularidades.

Os resultados deste movimento reflexivo sinalizam que a formação docente do professor universitário apresenta lacunas, revelando-se não ter sido suficiente diante dos desafios que doravante se aproximam do campo de ensino. Nessa perspectiva, é necessário repensar o modelo atual de educação baseado no senso comum e configurar possibilidades de promover o ensinar com o diálogo e no diálogo, para que assim possam existir meios para a constituição da identidade docente no horizonte de uma epistemologia da partilha, em interlocução com a atitude contínua de refletir sobre as ações que constituem o seu fazer pedagógico num horizonte de transformação.

## Referências

CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação**

**universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Capes/CNPq/ Junqueira & Marins. Editores, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n.1/2, p.185-195,1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** os saberes necessários à prática educativa. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamentos dos desafios existenciais de formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária:** aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

NÓVOA, António. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

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

PORTO, Bernadete de Souza; MAGALHÃES, Maria de Lurdes Tavares. A racionalidade pedagógica e a produção dos saberes pedagógicos no ensino superior. *In:* BARROSO, Felipe dos Reis; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro (Orgs.). **Formação de professores e racionalidade pedagógica:** uma homenagem ao professor Jacques Therrien. Fortaleza: EdUECE, 2022. p. 66-84.

ROMANÃ, Teresa; GROS, Begonã. La profesión del docente universitario del siglo XXI: cambios superficiales o profundo? **Revista de Enseñanza Universitaria,** Sevilla,

n. 21, p. 7-35, 2003. Disponível em:

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/54876/La%20profesi%20c3%b3n%20del%20docente%20N21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 mai. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

## **EDUCAÇÃO DECOLONIAL: APONTAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO FREIREANO**

Pedro Jônatas da Silva Chaves – UECE

Maria Marina Dias Cavalcante – UECE

Elcimar Simão Martins – UNILAB

### **Resumo**

O professor Paulo Freire, patrono da educação brasileira, está entre os teóricos mais citados em trabalhos acadêmicos no campo das Ciências Humanas, porém, mesmo alcançando grande prestígio nesse cenário, ainda é alvo de críticas negativas que buscam deslegitimar e apagar o seu legado. Todo o mal entendido e perseguição em torno da obra Freire indica que o seu pensamento continua vivo e causando incômodo naqueles que buscam utilizar a escola e a universidade para fins colonizadores, como também naqueles que reproduzem essa malquerença por terem sido tragados pela lógica colonial e a reproduzem sem se darem conta. Diante disso, o objetivo deste texto é realizar alguns apontamentos sobre a educação em perspectiva decolonial no âmbito do pensamento freireano. Essa pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e por meio de procedimento bibliográfico. Os principais textos utilizados para a elaboração deste trabalho foram “Educação como Prática da Liberdade” (2011a), “Pedagogia do Oprimido” (2011b) e “Pedagogia da Autonomia” (2013), todos escritos por Freire. Os resultados apontam que a proposta freireana de educação como um ato político dá o tom para a eliminação das formas de ensino apáticas em relação às desigualdades e injustiças existentes na sociedade brasileira, o que requer uma educação participativa na construção de alternativas para a superação dos problemas que assolam a humanidade. Logo, alguns pressupostos específicos podem ser identificados: o primeiro consiste na compreensão que o ato de ensinar requer um envolvimento real com as pessoas e com o contexto; o segundo corresponde ao entendimento que a Pedagogia dialógica requer um trabalho colaborativo; o terceiro compreende que o aluno e o professor precisam ser percebidos em suas integralidades; e, por último, o quarto versa sobre a necessidade de *SULear*, isto é, orientar-se numa determinada direção a qual inclui os conhecimentos inferiorizados.

**Palavras-chave:** Educação; Decolonialidade; Paulo Freire; Pensamento freireano; Educação como ato político.

## Introdução

O professor Paulo Freire (1921-1997), está entre os teóricos mais citados em trabalhos acadêmicos no campo das Ciências Humanas, porém, mesmo alcançando grande prestígio nesse cenário, ainda é alvo de críticas negativas que buscam deslegitimare apagar o seu legado. Todo o mal entendido e perseguição em torno da obra Freire indica que o seu pensamento continua vivo e causando incômodo naqueles que buscam utilizar a escola e a universidade para fins colonizadores, como também naqueles que reproduzem essa malquerença por terem sido tragados pela lógica colonial e a reproduzem sem se darem conta.

Nos últimos anos, sobretudo a partir do golpe de 2016 contra o governo de Dilma Rousseff e o início do governo de Jair Bolsonaro em 2019, tem se intensificado críticas contra o patrono da educação brasileira. A principal justificativa para deslegitimar o educador pernambucano é sustentada na suposição de que sua pedagogia conscientizadora originar-se do pensamento marxista que visa gerar uma revolução comunista, o que, em si, se trata de desconhecimento e incompreensão tanto do pensamento freireano como da plataforma teórica da tradição marxista. A fim de fortalecer essa suposição, cresce de forma rápida o número de digital *influencers* com forte viés político extremista. Atuam principalmente como *youtubers* e suas popularidades podem ser medidas por meio das quantidades de visualizações e inscritos nos seus canais.

Um grupo que vem ganhando engajamentos, principalmente entre, chama-se Brasil Paralelo<sup>ii</sup>, uma empresa de mídia audiovisual fundada em 2016 que lançou uma série de três episódios onde busca denunciar os erros da educação brasileira. De modo geral, a série despeja críticas contra o estabelecimento da educação como um dever do Estado, ou melhor, a educação pública e gratuita, e contra o patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

O quadro que se delineia ao longo dos três episódios é que as escolas nasceram na Grécia Antiga de forma sublime e, com o passar dos séculos, foram desvirtuadas pelo processo de estatização. Diante disso, cabe perguntar: será que para eles o modelo grego antigo é o ideal de escola? Caso sim, é preciso lembrá-los que os jovens que possuíam tutores eram os filhos da aristocracia ateniense, os

cidadãos da época, detentores de propriedades, escravos e, principalmente, ócio, pois, como afirma Arendt (1979, p. 45), “os cidadãos atenienses [...] eram cidadãos apenas na medida em que possuíssem tempo de lazer, em que tivessem aquela liberdade face ao trabalho”.

Em resumo, na Grécia Antiga só frequentava as aulas com tutores os que pertenciam à classe privilegiada da sociedade, aqueles que não precisavam trabalhar. Já os filhos dos trabalhadores aprendiam um ofício, geralmente do pai, para adentrarem o quanto antes na dinâmica do trabalho. Esta segregação entre uma formação intelectual e outra para o trabalho não é novidade nem mesmo na história da educação no Brasil contemporâneo, pois guarda relação com um passado que precisa ser lembrado para ser combatido.

Outra pergunta que surge é: quem os idealizadores da série apontam como patrono da educação brasileira em substituição a Paulo Freire? Como já foi mencionado no primeiro parágrafo, o principal argumento para deslegitimar o pensamento freireano sustenta-se no discurso vago que sua proposta educativa é de cunho marxista visando uma revolução. É evidente que a compreensão de Paulo Freire da educação como um ato político não é a mesma dos idealizadores da série. Para Freire ser político é tomar partido, por isso ele explica:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 2013, p. 100).

Freire é um teórico que busca a superação de qualquer tipo de autoritarismo, seja de direita ou esquerda, que coloque em risco a democracia e as liberdades individuais. Entende isso de tal forma que assegura que os professores têm a responsabilidade de ajudar os alunos a pensarem certo, isto é, fazer relação entre o conteúdo escolar e o próprio contexto de bairro, cidade e país. Em virtude disso, ele afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 24). A ideia é que no contexto do ensino e aprendizagem o aluno seja um ser curioso, questionador e crítico, superando uma postura passiva. E, neste processo,

o compromisso político do professor na busca pelo bem comum não pode ser desvinculado de um bom preparo técnico, visando coordenar as atividades em sala de modo científico, para não ensinar sem segurança, e ético, para não mentir.

Dito isso, o objetivo deste texto é realizar alguns apontamentos sobre a educação em perspectiva decolonial no âmbito do pensamento freireano. Essa pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e por meio de procedimento bibliográfico. O principal texto utilizado para a elaboração deste trabalho foi “Pedagogia do Oprimido” (2011b) de Paulo Freire. Além desta introdução, o texto está dividido em duas partes: a primeira denominada “educação como um ato político” e a segunda intitulada “perspectiva decolonial freireana”.

### **Educação como um ato político**

A proposta de alfabetização de adultos, guiada por Freire, foi um movimento de formação política que visava preparar as classes populares para uma efetiva participação na vida política, social e cultural do País, visto que “após a II Guerra Mundial (1939- 1945), ao mesmo tempo em que se ampliava a mobilização da classe empresarial, cresce em vários países uma preocupação com a cultura popular” (MORAES; CHAVES; SANTOS, 2019, p. 117). Na esteira da emergência da cultura popular no Brasil, Paulo Freire preconiza que uma formação participativa deve necessariamente acontecer na concretude de cada sujeito, ou melhor, na confrontação dos problemas locais e nacionais (FREIRE, 2011a).

De modo geral, a educação é vista como uma mola propulsora para fins ideológicos, sejam eles religiosos, políticos, científicos e/ou econômicos. Por este motivo, ao invés de neutra, a educação é política. Para Freire (2013, p. 108), “a educação não virapolítica por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Em outras palavras, a educação não pode ser apática diante da injustiça e da opressão, visto que assim contribuiria para o fortalecimento da ideologia dominante. Em outras palavras, educação e política são correlatas. Contudo, Saviani (2018) entende que a relação inerente entre educação e política na sentença freireana “a educação é política” deve ser rejeitada, a menos que a política seja considerada uma dimensão secundária da educação, ocasionando uma diferença identitária entre educação e política. Por sua vez, Libâneo

(2010) explica que a relação entre educação e política foi acentuada no período da Ditadura Militar e explica que

A grande luta nesses anos precisou ser muito mais política do que técnica, em função de desenvolver consciência política das pessoas, de criar espaços democráticos, de incentivar a prática das assembleias [sic], reuniões, movimentos, desenvolver formas participativas de gestão (p. 12).

O resultado dessa ênfase na formação política em detrimento da formação pedagógica foi que pesquisadores, professores e estudantes passaram a gastar todas as suas energias em discussões e pesquisas sobre a macropolítica, esquecendo de perceber que os problemas políticos não podem justificar a falta de preparo e de qualidade no trabalho de ambos. Ou seja, uma boa pesquisa educacional, uma aula de qualidade e um estudante dedicado são práticas políticas que não ficam atrás das discussões mais gerais, pois, conforme Demo (2009, p. 24), “afinal, o sistema não teme a um pobre com fome; teme a um pobre que sabe pensar, porque no fundo é indomável”. O que tudo isso evidencia é a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a produção/formação educativa e a produção/formação política. Qualquer desvio aos extremos poderá gerar prejuízos indelévels na busca utópica por uma educação de qualidade e uma sociedade justa.

Todavia, o pensamento freireano, anterior ao golpe militar de 1964, nunca supervalorizou a consciência política em detrimento da rigorosidade científica, ética, estética e amorosa. Freire é convicto no entendimento de que “nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo” (FREIRE, 1997, p. 32). Recusar a neutralidade não significa transformar a educação em um partido político, a ingenuidade é que precisa ser transformada em consciência política, quer dizer, disposição para lutar a favor dos injustiçados e explorados. Deste modo, a tarefa do professor “não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais” (FREIRE, 1997, p. 54).

Em uma sociedade injusta a hierarquização é naturalizada, onde quem está na base da pirâmide, denominado ao longo da história como escravo, servo ou proletário, naconfluência do destino, deve servir a minoria do topo. A proposta de uma educação política visa à conscientização com o intuito de desnaturalizar essa hierarquização, o que causa propositalmente fissuras nessa estrutura de poder. A conscientização, ao invés de levar a população para um fanatismo cego e destrutivo, possibilita compreender as diversas formas de opressões existentes e o desenvolvimento de propostas de intervenção para transformar a realidade. Algo urgente, pois “quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado” (FREIRE, 2011b, p. 64). Neste contexto, o professor, com plena lucidez, deve ser um influenciador para que o aluno seja sujeito de sua própria libertação frente à opressão.

### **Perspectiva decolonial freireana**

É evidente que os ocupantes do topo da pirâmide social supracitada consideram a dimensão política da educação desnecessária. Em períodos de inflação, por exemplo, onde há um aumento nos preços dos produtos, os trabalhadores assalariados são os que sentem com muita força a humilhação da perda do poder de compra sempre que vão aos supermercados. Por isso, os que sentem são os que sofrem, geralmente os que estão na base da pirâmide social. À vista disso, Freire levanta as seguintes questões:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2011b, p. 42-43).

Essas perguntas de Freire evidenciam a necessidade de uma educação outra. Talvez os cidadãos de países que vivem o denominado Estado de Bem-Estar Social [*Welfare State*] não vejam sentido na busca por uma mudança paradigmática na educação local, mas numa sociedade marcada por desigualdades e injustiças, como a brasileira, proposições de uma educação outra passam a ser necessárias e viáveis com o objetivo de alcançarmos uma sociedade outra. E, em sua época, Freire se posiciona contra as cartilhas, por representarem uma tentativa

de educar de forma mágica para um mundo fantasioso distante da realidade existencial do povo brasileiro, e a educação bancária, onde resumidamente consiste na ideia de que o educador é o que sabe e os educandos nada sabem.

Não é difícil encontrar ainda hoje professores que utilizam o livro didático como único recurso didático em suas aulas e que, além do mais, por meio dos seus ensinamentos, buscam moldar os alunos para essa sociedade atual sob o pretexto de estarem preparando-os para o mundo do trabalho. Nessa lógica, “ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos” (FREIRE, 2011b, p. 88). Diante de tal cenário, passa a ser necessário responder a seguinte questão: que projeto educativo é esse preconizado pela perspectiva decolonial, a qual Paulo Freire é considerado um dos principais representantes? É um projeto insurgente contra os modelos de escola e universidade criados a partir dos ideais iluministas e em conformidade com a lógica do desenvolvimento moderno ocidental, o que pode ser resumido na denominação “conhecimento-regulação”, entendido por Santos (1996) como a consideração do pensamento do outro como tradicional, selvagem e primitivo.

Para entender isso é preciso lembrar que, para os colonizadores recém-chegados, as pessoas eram seres selvagens, desalmados e incivilizados e o ambiente nas colônias era marcado pelo caos. Nesta lógica, a civilização passa a ser a solução para tornar cada ser inanimado em um ser inferior em comparação com o homem branco colonizador. Por sua vez, a modernidade, com toda a sua carga semântica e mitológica de avanço e progresso, é apresentada como uma solução para o caos nas colônias. E tudo isso acontece pela propagação do modo de vida do europeu, representado pela língua, a religião, a arte, a história, a literatura, a política, a economia, a sexualidade, a escola e a universidade. A partir disso surge outra pergunta: qual é o objetivo do processo de civilizar e modernizar na prática? Um dos objetivos é eclipsar com o fio de apagar as culturas locais, isto é, o modo de vida cotidiano dos colonizados.

Logo, as barbáries perpetuadas no período colonial, seguida pela lógica de manutenção da colonialidade, são justificadas pela necessidade de civilizar os novos colonizados e modernizar as novas colônias, assumindo por novos e novas os modelos de dominação política, econômica, social, etc. que se configuram em inúmeras relações transnacionais sob o mito da modernidade, que se ancora na lógica capitalista e sua miragem, a globalização. Neste cenário, o objetivo da

educação colonizadora, desde os seus primórdios, continua sendo a homogeneização social, o que significa dizer que a ordem do conhecimento proporcionado pelo período colonial, sobretudo por meio das escolas e universidades, é considerada como a forma mais apropriada para atenuar o caos da ignorância dos colonizados, o que justifica toda a barbárie ainda em vigor, mas que agora é travestida de benfeitoria.

Ante o exposto, passa a ser necessário uma educação para o inconformismo, ao mesmo tempo mergulhada na tradição de luta contra a lógica colonial ainda vigente. A finalidade deve ser a proposição de projetos alternativos de humanidade, de sociedade, de mundo e, conseqüentemente, de educação. E há uma forte tradição crítica decolonial no pensamento freireano, a qual foi capaz de influenciar movimentos contra hegemônicos em várias instâncias da sociedade brasileira. A singularidade de Freire consiste no seu envolvimento e comprometimento com os problemas latino-americanos, algo que pode ser identificado na seguinte afirmação:

[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2011b, p.43).

Alguns pressupostos específicos podem ser identificados na citação acima e além. O primeiro pressuposto é que o ato de ensinar requer um envolvimento real com as pessoas e com o contexto, cuja importância maior não reside em conhecer as palavras, e sim conhecer o mundo e dialogar com os sujeitos. O segundo pressuposto consiste na compreensão que uma Pedagogia dialógica dele requer um trabalho colaborativo, não somente no sentido de repasse de conhecimentos, mas, acima de tudo, produção de novos saberes a partir e com os aprendentes. Sobre isso é importante quando Freire (2011b) identifica que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (p. 116) e quando afirma que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (p. 141).

O terceiro pressuposto compreende que o ensino não privilegia apenas uma dimensão, isto é, o aluno e o professor precisam ser percebidos em suas

integralidades - dimensão física, sensorial, emocional, mental e espiritual. Neste sentido, uma aula não deve ser resumida apenas a exposição de teorias e conceitos improdutivos, e sim conhecimentos vivos fruto das experiências sensíveis de alunos e professores. E, por último, o quarto pressuposto versa sobre a necessidade de SULEar, expressão decolonial que se opõem ao termo NORTEar, cujo significado muitas vezes infere o norte como superior por estar acima e o sul inferior por encontra-se abaixo. Para além de uma questão semântica, SULEar supõe orientar-se numa determinada direção a qual inclui os conhecimentos inferiorizados.

### **Conclusões**

Realçar apontamentos sobre a educação em perspectiva decolonial no âmbito do pensamento freireano constituiu a pretensão neste trabalho. Não resta dúvida que há uma tradição de luta contra a lógica colonial desde 1492, por ocasião da chegada de Cristóvão Colombo na Abya Yala. Menos dúvida ainda existe na identificação de Paulo Freire como um dos principais nomes, talvez o mais conhecido, desta tradição. O que Freire preconiza é uma educação participativa na construção de alternativas para a superação dos problemas que assolam a humanidade.

Outros destaques apontam que a proposta freireana de educação como um ato político dá o tom para a eliminação das formas de ensino apáticas em relação às desigualdades e injustiças existentes na sociedade brasileira. Por entender que a educação é uma forma de intervir no mundo, Freire (2013, p. 66) entende que sua “resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores”. Assim, quando a escola ou universidade voltarem-se para a comunidade, sobretudo a menos favorecida, o ensino terá como principal propósito responder aos desafios e problemas reais a fim de contribuir para a melhoria do humano, da sociedade e do mundo.

Como foi dito, a singularidade de Freire pode ser resumida no seu envolvimento e comprometimento com os problemas reais da América-Latina. Os pressupostos do seu pensamento são: o ato de ensinar requer um envolvimento real com as pessoas e com o contexto; uma Pedagogia dialógica requer um trabalho colaborativo; o aluno e o professor

precisam ser percebidos em suas integralidades; e a necessidade de SULear. Tal proposta busca causar fissuras nas estruturas de poder a fim de evidenciar a necessidade de uma educação outra que seja voltada para o inconformismo, ao mesmo tempo mergulhada na tradição de luta contra a lógica colonial e suas mazelas.

Cabe a cada professor, na esteira da educação como um ato político, além de reconhecer as diversas situações de opressão, ajudar os alunos por meio de uma práxis libertadora marcada pela disposição para lutar a favor dos injustiçados e explorados. E isso se faz agindo nas gretas (WALSH, 2019), isto é, nos espaços que as estruturas de poder ainda não conseguiram fechar, como a sala de aula.

## Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Ana Cristina de; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva; SANTOS, Raquel Rogério. Contextos de desenvolvimento da proposta de Paulo Freire e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): aproximações e discontinuidades. In: MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho (Orgs.). **Saberes e autonomia docente: história, formação e profissionalização** [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 114-139.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Heron Da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Sulina:

Porto Alegre, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

WALSH, Catherine. Gritos e gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. *In*: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; Santos, Luciano Costa (Orgs.). **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 93-120.

---

<sup>i</sup> Esse texto parte de ideias inicialmente discutidas em CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

<sup>ii</sup> Cf. <https://site.brasilparalelo.com.br/sala-de-transmissao-a-patria-educadora/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

## PAINEL

### LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: RELATOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

#### Eixo 9 – A Didática e Educação Superior

Jéssica do Nascimento Rodrigues – UFF

#### Resumo

Este painel agrega três estudos decorrentes das ações de formação de professores promovidas pelo programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF) e das pesquisas em desenvolvimento realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF). No primeiro deles, intitulado *Cotejando com vocês outras: uma revisão narrativa sobre letramentos acadêmicos no curso de Pedagogia*, as pesquisadoras intencionam mapear pesquisas que tenham se debruçado sobre as práticas letradas no curso de Pedagogia nos últimos cinco anos e, em revisão narrativa, cotejar com vozes outras autorizadas a respeito do tema *ensino-aprendizagem de leitura e escrita de gêneros acadêmicos*. No segundo, *Ciclo de oficina de escrita acadêmica para professores: um relato de experiência com reflexões sobre o letramento acadêmico*, a pesquisadora objetiva relatar a experiência vivenciada em uma atividade extensionista realizada pelo LabLA/UFF na formação de professoras atuantes em Salas de Leitura do município de Itaboraí, RJ, em imbricação com as práticas letradas acadêmicas. No terceiro texto, sob o título *Reflexões sobre a leitura acadêmica na formação de professores: entre teorias e práticas, integrando pesquisa, ensino e extensão*, o pesquisador arremata a proposta deste painel ao procurar construir algumas reflexões atinentes a ações de pesquisa, ensino e extensão envolvendo as práticas de leitura acadêmica, com ênfase em cursos de formação de professores. O resultado geral desses estudos indica que mais ações de ensino-pesquisa-extensão interessadas nas práticas de leitura-escrita da esfera discursiva acadêmica precisam ser debatidas, valorizadas e instigadas, especialmente em razão de sua importância para a formação contínua de professores e professoras.

**Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos; Formação de professores; Ensino; Pesquisa; Extensão.

#### COTEJANDO COM VOZES OUTRAS: UMA REVISÃO NARRATIVA SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Camila Duarte de Souza – SME Duque de Caxias

Jéssica do Nascimento Rodrigues – UFF

## Resumo

Este artigo desenvolve uma revisão narrativa cujo objetivo é mapear pesquisas que tenham se debruçado sobre as práticas letradas no curso de Pedagogia nos últimos cinco anos; busca, assim, cotejar com vozes outras autorizadas a respeito do tema *ensino- aprendizagem de leitura e escrita de gêneros acadêmicos*. Esse estudo compõe uma pesquisa de doutorado em andamento, a qual se volta para as práticas de ler-escrever gêneros discursivos da/ na esfera acadêmica vivenciadas por estudantes dos três primeiros períodos do curso de Pedagogia de uma universidade federal situada no Estado do Rio de Janeiro. Tendo como pressupostos teórico-metodológicos os Estudos do Letramento, a perspectiva bakhtiniana e, nela, o cotejo, partimos de duas bases de dados – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e SciELO – a fim de contemplar tanto pesquisas oriundas de mestrados e doutorados, quanto pesquisas publicadas em periódicos conceituados. Dentre as pesquisas encontradas, embora algumas tenham focalizado a figura do professor, a maioria almejou escutar a voz dos graduandos (por meio de questionários e entrevistas) no que tange às práticas de leitura e/ou escrita acadêmica. Como principais resultados, alguns demonstraram que a escrita na universidade está voltada a um mero atendimento de exigências institucionais, e muitos destacaram a presença, nas universidades, dos modelos de letramento autônomo e socialização acadêmica, os quais desconsideram questões mais profundas envolvidas na produção de textos da esfera acadêmica, como as especificidades socioculturais e as relações de poder que permeiam as práticas letradas das mais diversas esferas sociais.

**Palavras-chave:** Práticas de letramento; Esfera acadêmica; Cotejo; Revisão narrativa; Pedagogia.

## Para início de conversa

Este artigo é parte da revisão narrativa de uma pesquisa de doutorado, a qual se debruça sobre práticas de ler-escrever gêneros discursivos da/ na esfera acadêmica vivenciadas por estudantes dos três primeiros períodos do curso de Pedagogia de uma universidade federal situada no Estado do Rio de Janeiro. Os licenciandos, em 2019 e 2020, participaram de um projeto de tutoria, cujo objetivo era o de promover a inclusão de estudantes da licenciatura em Pedagogia nas práticas sociais letradas acadêmicas, pretendendo, inclusive, propiciar a permanência dos licenciandos no curso.

Além do caderno de campo e da realização de dois grupos focais, sempre com o objetivo de dialogar com eles sobre suas experiências letradas acadêmicas,

a revisão narrativa aqui apresentada foi uma escolha metodológica que buscou mapear os trabalhos que tenham se debruçado sobre as práticas letradas no curso de Pedagogia, nos últimos cinco anos. Este é o recorte sobre o qual abordaremos neste artigo.

Ancoradas nos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; dentre outros), na perspectiva bakhtiniana de discurso (BAKHTIN, 2011) e no cotejo (BAKHITN, 2011; GERALDI, 2012), elaboramos a seguinte questão de estudo: Como nossos enunciados estão sempre conectados pelo fio dialógico, o que vozes autorizadas outras, na área de Educação, têm produzido nos últimos cinco anos sobre o tema *ensino-aprendizagem de leitura e escrita de gêneros acadêmico?*

### **Nossas buscas**

Partimos de duas bases de dados – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SciELO (Scientific Electronic Library Online) – a fim de contemplar pesquisas oriundas de mestrados e doutorados e pesquisas publicadas em periódicos. Utilizamos termos e marcadores: “letramento acadêmico” OR “letramentos acadêmicos” AND “curso de Pedagogia” OR “formação docente” OR “formação do professor”. Na SciELO, os referidos termos foram procurados apenas nos resumos, enquanto no Catálogo Capes a procura considerou o todo o texto, dada a impossibilidade de delimitar o seu lugar de aparição.

Iniciando pelo catálogo da CAPES, nossa busca encontrou 18 resultados. Aplicando como filtro o recorte temporal (2017 a 2021), os resultados caíram para 10. Ainda assim, determinamos, como critérios de seleção dos trabalhos para a revisão, as seguintes perguntas: a) *O trabalho analisou os letramentos acadêmicos de fato?*; b) *O trabalho se debruçou sobre o curso de Pedagogia?*. Somente 7 estudos responderam afirmativamente aos dois questionamentos. No que se refere à base SciELO, encontramos 16 resultados, os quais caíram para 14 após o recorte temporal; contudo, nenhum desses respondeu afirmativamente às duas perguntas.

Dentre os 7 trabalhos selecionados na base da CAPES, 4 foram realizados na região Sul (GONÇALVES, 2017; SANTIAGO, 2019; SILVA, 2021; SANTOS, 2021), 1 na região Norte (ALMEIDA DE OLIVEIRA, 2021), 1 no

Nordeste (FRAGA, 2020) e 1 no Sudeste (COSTA, 2017). Esse foi fruto de um doutorado, os demais foram pesquisas de mestrado. Já que era uma demanda da nossa pesquisa, todos estudavam os letramentos acadêmicos no interior de cursos de Pedagogia, porém em diferentes fases: 2º período - Gonçalves e Santos; 3º período – Silva; 6º período – Santos; ingressantes – Santiago e Costa; e concluintes – Santiago e Fraga. Apenas as dissertações de Gonçalves e Santiago se voltam para a modalidade EaD. No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos, todos os 7 estudos mencionam os Estudos do Letramento e 3 utilizam a análise dialógica do discurso – Gonçalves, Almeida de Oliveira e Santos. Começaremos nosso cotejo por esses, tendo em vista nossa proximidade metodológica.

### **Em diálogo com outros/as pesquisadores/as**

A dissertação de Gonçalves (2017), cujo título é *Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de Pedagogia na modalidade educação a distância*, objetivou compreender, por meio da voz dos graduandos do 2º período da Pedagogia de uma universidade de Santa Catarina, os sentidos para as leituras e escritas realizadas na universidade. A pesquisa, qualitativa, partiu de um questionário inicial, de entrevistas semiestruturadas, do diário de leitura e escrita, do diário de campo da pesquisadora (que atuou como tutora externa dos estudantes) e da observação participante das aulas. Entre os resultados, as vozes dos graduandos evidenciaram que a prática de ler-escrever textos acadêmicos ainda está muito atrelada a meras exigências institucionais, quase sempre desligadas de suas funções sociais, e mostram indícios do modelo da socialização acadêmica. Ainda que esse modelo demonstre certa sensibilidade no que se refere aos desafios da escrita acadêmica enfrentados pelos graduandos, uma vez que reconhece que a construção do conhecimento ocorre nas variadas áreas do conhecimento por meio de diferentes gêneros (LEA; STREET, 2006), falha na concepção da academia como algo relativamente homogêneo, “cujas normas e práticas devem ser simplesmente aprendidas para fornecer acesso a toda a instituição”(LEA; STREET, 1998, p. 158), deixando de considerar questões mais profundas envolvidas na produção de textos da esfera acadêmica.

Não obstante em um curso de licenciatura o estudante devesse preocupar-se com a formação docente, já que atuará no magistério, percebemos na tutoria da

UFF a grande preocupação com a avaliação somativa, em detrimento de um ensino-aprendizagem da leitura-escrita voltado para as funções sociais dos gêneros do discurso acadêmico, demonstrando uma prática que se aproxima também da vivenciada na escola. Entendemos como gêneros do discurso acadêmico os textos que circulam na esfera universitária, sendo, portanto, solicitados pelos docentes no decorrer da graduação.

Almeida de Oliveira (2021), na pesquisa *A escrita acadêmica: os efeitos de sentido por trás da cortina*, objetivou compreender, por meio de entrevistas, os efeitos de sentidos sobre a escrita acadêmica produzidos por alunos do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Empreendeu uma investigação descritivo-analítica em um estudo de caso e observou que os graduandos escrevem para atender aos objetivos linguísticos da universidade, o que evidencia o letramento autônomo (STREET, 2003), visto que a noção de escrita está em parte ou totalmente relacionada a regras e convenções normativas da linguagem acadêmica. Para nós, o letramento autônomo desconsidera as particularidades socioculturais e as relações de poder envolvidas nas práticas de letramento das mais diversas esferas sociais. Isso também foi percebido durante as aulas do projeto de tutoria no qual atuamos, pois os graduandos pretendiam, muitas vezes, aprender a ABNT como se apenas isso fosse condição suficiente para uma boa escrita, para o atendimento a objetivos acadêmicos.

Já Santos (2021), em *Os sentidos das práticas de leitura na voz de universitários do curso de Pedagogia de uma universidade pública*, investigou, os efeitos de sentidos da leitura de textos acadêmicos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa, qualitativa, caracterizou-se por estudo documental e de campo e analisou os enunciados presentes no plano curricular e em ementas do curso e também as vozes de nove estudantes e de uma professora, por meio de entrevistas dialogadas, observações de aulas e formulário preenchido pelos graduandos.

O autor, apesar de constatar diferentes sentidos atribuídos à leitura na universidade, evidenciou que muitos participantes se referem à leitura como uma obrigação desmotivadora, assim como parece ter sido em outros processos de letramento na escola. Alguns até utilizaram palavras do campo semântico do sofrimento, como “exaustão”, “sofrimento” e “angústia”. Dentre os motivos pelos quais a leitura gera impactos frustrantes no ingresso à universidade, os discentes

apontaram: a complexidade lexical, o grande volume em função do número de disciplinas e da quantidade de páginas por artigo, o reconhecimento das diferentes vozes que compõem os gêneros científicos e suas relações epistemológicas e o jogo de argumentação diante das diferentes temáticas. Além disso, devido aos limites do trabalho de orientação por parte dos professores, os estudantes procuram estratégias para sanar suas dificuldades. Santos ainda esclarece que o trabalho sistemático que existe, na UFPR, para a leitura acadêmica fica restrito a uma disciplina optativa (*Leitura e produção de textos*) e a iniciativas individuais de alguns docentes. Iniciativas como essa da disciplina são bem-vindas, entretanto acreditamos não ser suficientes para promover a integração do estudante às práticas letradas acadêmicas, papel de toda a comunidade discursiva.

Santiago (2019) escreveu *Trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia na modalidade de ensino a distância*, objetivando reconhecer, por meio das vozes de graduandos, suas trajetórias de letramento no curso de Pedagogia EaD. A pesquisa, qualitativa, utilizou um questionário (respondido por 25 alunos) e uma entrevista com 4 ingressantes e 4 concluintes. Para análise dos dados, a autora contou com a Análise de Conteúdo, destacando Bardin (1977) e Franco (2005). Dentre os resultados, destacamos a presença da “prática do mistério” bem como dos modelos autônomo e de socialização acadêmica, o que vai ao encontro do resultado do trabalho de Gonçalves citado acima. Entendemos como “prática do mistério” (LILLIS, 1999) o fato de que várias questões relativas aos usos da linguagem permaneçam misteriosas aos discentes, já que os professores universitários não explicitam as convenções escriturais norteadoras dos gêneros discursivos acadêmicos, partindo da ideia de isso não seria necessário, pois acreditam que os alunos já entrariam na universidade conhecedores dessas convenções.

Essa pesquisa verificou que o curso de Pedagogia proporcionou aos discentes o contato com gêneros discursivos desconhecidos, por não fazerem parte de seu contexto de vida. Essa falta de familiaridade é absolutamente comum, pois os gêneros acadêmicos que circulam na universidade, em geral, não são ensinados na escola. A autora destaca a importância de os docentes universitários (e sabemos que não só eles) considerarem a história de letramento de seus alunos, a fim de que conduzam melhor os processos de ensinar-aprender a ler-escrever gêneros acadêmicos.

Fraga (2020), na dissertação *Letramentos acadêmicos no curso de Pedagogia: um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula*, buscou compreender as orientações de uma professora universitária para as práticas de leitura acadêmica em uma disciplina do 9º período de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa, de viés etnográfico, diferente das anteriores, debruça-se sobre os letramentos acadêmicos a partir da figura da professora, e não dos alunos. Acreditamos ter sido oportuno para ela refletir sobre suas práticas e isso, de fato, parece ter ocorrido, porque ela mesma reconheceu suas limitações, voltadas para a socialização acadêmica. Embora tenha atuado como mediadora das leituras, auxiliando as alunas a desenvolver práticas de leitura significativas e orientadas para a escrita, para a disciplina, para eventos acadêmicos e para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a docente reivindica que os letramentos acadêmicos sejam orientados por todos os professores da instituição (compromisso que ela afirma que não há), no decorrer de todo o curso e não somente em momentos cruciais, como no TCC. Reconhecemos que os letramentos acadêmicos são de responsabilidade de toda a comunidade acadêmica, e não somente de um ou outro professor, sobretudo os de língua portuguesa, por exemplo. Na verdade, desde a escola, todo o corpo docente deveria ocupar-se de ensinar os atos de ler-escrever, mesmo porque cada disciplina tem a sua linguagem social.

Silva (2021), no trabalho *(Des)encontros na escrita: uma reflexão sobre as práticas de letramento acadêmico*, analisou as práticas de escrita acadêmica entre docentes e discentes de um curso de Pedagogia, os quais lecionam/estudam no 1º e no 3º período, numa instituição privada. Os dados da pesquisa foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas e de questionário e analisados a partir da Análise de Conteúdo. O título da dissertação é bem sugestivo, na medida em que nos remete à complexidade que permeia a escrita na esfera universitária, envolta, quase sempre, em um desencontro entre as expectativas dos sujeitos já integrados a essa esfera e as produções escriturais daqueles – não só, mas principalmente – recém-chegados a ela.

Para a autora, tal desencontro ocorre em virtude do foco dado, na esfera acadêmica, ao letramento autônomo, que privilegia as habilidades individuais, negligenciando todo o contexto social dos alunos envolvidos nas práticas acadêmicas. Se nos permitem o cotejo com uma metáfora marítima muito

utilizada durante a pandemia de coronavírus: todos estamos no mar, todavia não estamos todos no mesmo barco. Uns estão num transatlântico, outros estão em lanchas; há aqueles que estão em pequenos barcos e há os que estão em botes salva-vidas sem os remos. Queremos evidenciar que a meritocracia é uma falácia. No que tange aos letramentos da esfera universitária, defendemos que mesmo os estudantes de classes mais abastadas podem sentir dificuldades, uma vez que a questão não é sentir ou não as dificuldades, mas, sim, o modo e os meios de enfrentá-las. Para o graduando com condições financeiras desfavoráveis certamente será mais desafiador, pois, apenas citando alguns exemplos, muitos precisam trabalhar durante o ensino superior, em geral tendo menos contato com práticas letradas diversas.

Por fim, trazemos a única tese encontrada nas bases de dados: *Letramento acadêmico: uma abordagem discursivo-social do ensino da escrita na esfera universitária*, de Costa (2017), que estuda o processo de desenvolvimento da escrita acadêmica de alunos ingressantes por meio das ações empreendidas por ela, enquanto professora da disciplina Leitura e Produção de Textos. A autora empreende uma pesquisa-ação com 49 graduandos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior em Minas Gerais. A geração de dados deve-se a: 2 questionários (um relacionado à história de letramento dos estudantes e outro, ao perfil socioeconômico deles); 1ª e 4ª versões dos verbetes que os discentes produziram no decorrer do semestre um memorial, no qual os alunos registraram suas percepções acerca do processo de desenvolvimento da escrita acadêmica durante o período de realização da pesquisa.

Costa sinaliza que a pesquisa promoveu uma autorreflexão, visto que permitiu reexaminar conceitos, metodologias e bases teóricas enquanto professora universitária. Nessa reflexão, observou que suas ações não impulsionavam, de fato, o letramento acadêmico. Assim, as mudanças em sua *práxis* tiveram início com o planejamento das aulas, as quais, embora tivessem o objetivo de promover o letramento acadêmico, passariam a ser elaboradas com base nas histórias de letramento dos estudantes e(re)definidas no decorrer do processo em função das demandas observadas. Isso porque a investigação em relação ao histórico de letramentos dos discentes revelou um contato escasso com práticas formais de leitura e escrita, o que, segundo a autora, pode interferir na forma como os alunos lidam com os gêneros discursivos da esfera universitária. Em suma, a partir dos

resultados alcançados, a pesquisadora chama atenção para uma proposta de didatização da escrita acadêmica, ação pedagógica que necessita “considerar os alunos como sujeitos de linguagem que trazem consigo experiências e representações sociais da leitura e da escrita acadêmica” (COSTA, 2017, p. 117).

Em resumo, a falta de trabalhos que atendessem aos critérios que selecionamos é extremamente esclarecedora. Estamos caminhando vagarosamente para compreender como ocorrem as práticas letradas na esfera acadêmica, ou melhor, o que as vozes dos estudantes enunciam acerca de suas experiências discursivas na universidade.

### **O cotejo em alguns estudos**

Buscamos também pesquisas que utilizaram o cotejo como caminho metodológico no interior da teoria bakhtiniana. Para tanto, recorremos aos bancos de dados já mencionados, com a diferença de partir de duas frentes de pesquisa: (i) cotejo e formação de professores e (ii) cotejo e letramentos acadêmicos. Fizemos dessa forma porque, ao realizar testes para a escolha de palavras-chave, percebemos que não existem pesquisas que se debrucem sobre os letramentos acadêmicos em cursos de formação de professores e que utilizem o cotejo como perspectiva metodológica.

Quanto à primeira frente de pesquisa, fizemos a busca no banco da CAPES a partir dos seguintes termos e marcadores booleanos: “cotejo” OR “cotejar” OR “cotejamento” AND “pedagogia” OR “curso de pedagogia” OR “formação do professor” OR “formação de professores OR “formação docente” e encontrei 24 resultados. Aplicando o filtro dos últimos 5 anos, caíram para 9 resultados, dentre os quais nenhum respondeu afirmativamente às questões formuladas como critério de seleção: *O trabalho utiliza o cotejo como caminho metodológico na ADD?* e *O trabalho está dentro da temática de formação docente?*. O estudo que mais se aproximou de responder parcialmente a essas questões foi um que já havia sido encontrado na pesquisa sobre letramentos acadêmicos e formação docente: a tese de Costa (2017), mencionada anteriormente. Ainda que a autora aborde aspectos da teoria bakhtiniana e utilize duas vezes o termo “cotejamento” e uma vez o termo “cotejar” ao longo do texto, tal emprego se deu como sinônimo de “comparação”, e não como um caminho metodológico propriamente dito. Em relação à segunda frente de pesquisa,

partimos destes termos e marcadores booleanos: "cotejo" OR "cotejar" OR "cotejamento" AND "letramentos acadêmicos" OR "letramento acadêmico" e não obteve resultados.

No que se refere à base SciELO, utilizamos os mesmos termos e marcadores da busca na base da CAPES, porém a serem procurados no resumo ("cotejo" OR "cotejar" OR "cotejamento" AND "pedagogia" OR "curso de pedagogia" OR "formação do professor" OR "formação de professores OR "formação docente") e encontramos 54 resultados. Aplicando o recorte temporal, esses foram para 21. Contudo, muitos estudos versavam acerca de assuntos bastante distintos do que buscamos. Por conseguinte, optamos por aplicar um novo filtro para restringir tais resultados para áreas afins: "Ciências humanas" OR "Linguística, Letras e Artes". Assim, os resultados caíram para

12. Aplicando o critério de seleção das perguntas (*O trabalho utiliza o cotejo como caminho metodológico na ADD?* e *O trabalho está dentro da temática de formação docente?*, somente 1 trabalho foi selecionado. *Dimensões prático, ética e estética da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano* é o título do artigo, de autoria de Deconto e Ostermann (2021), que faz parte de uma pesquisa maior cujo objetivo é construir uma perspectiva de formação contra-hegemônica de professores de Ciências à luz do pensamento bakhtiniano, denominada, pelos autores, de *formação dialógica-responsável de professores*. Eles desenvolvem as três dimensões

- prático, ética e estética – via cotejamento de textos do Círculo com textos de formação docente, evidenciando-o como um princípio metodológico no interior de textos do Círculo. Uma vez assumindo o ato responsável como elemento fundante da atividade docente, o que caracterizaria uma formação contra-hegemônica, os pesquisadores registram haver “a centralidade do ato responsável na formação docente contra- hegemônica, pois se o professor foge do seu não-álibi, abdica da sua singularidade, o ato deixa de ser responsável e vira ação técnica, recai no racionalismo técnico” (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 5) Quanto à busca na base SciELO, nossa busca novamente chegou a um único trabalho: o de Deconto e Ostermann (2021).

Em virtude da escassez de trabalhos que utilizem o cotejo como caminho metodológico no interior dos letramentos acadêmicos, voltamo-nos para um livro basilar para aqueles que pretendem estudar o cotejo: *Palavras e contrapalavras*:

*entendendo o cotejo como proposta metodológica.* Essa obra, produzida pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe, da UFSCar), é um conjunto de textos que nos ajuda a compreender o cotejo como percurso metodológico no pensamento bakhtiniano. Sentimos, com isso, que a pesquisa de doutorado que temos realizado empreende um pouco de cada faceta do cotejo. Na verdade, temos em mente que o mais importante é “abrir mão” do corrimão metodológico, como nos diz Geraldi (2012), uma vez que o Círculo não “amarra” uma única forma de se fazer pesquisa. Após uma leitura atenta de todos os textos presentes na obra, selecionamos quatro para abordar aqui.

*O cotejo como marca de um estilo*, de Fabiana Giovani (2017), objetivou buscar rastros do estilo individual deixados por um sujeito em seu texto produzido como treino para o vestibular a partir do cotejo que ele faz com seu contexto histórico-social. A autora explicita seu caminho interpretativo, o qual resulta “[...] da ampliação do contexto, fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva. [...] Dessa forma, *a unicidade se deixa penetrar pela multiplicidade.* (GIOVANI, 2017, p. 18, grifo nosso) Essa frase em destaque é muito interessante, porque, a um primeiro olhar, pode até parecer contraditória, mas não só o texto como também nós somos – nos percebemos – como únicos justamente porque temos os outros como diferentes, como parâmetros de um não eu. E essa unicidade decorrente da multiplicidade nos dá sentido. Quando ampliamos o contexto do texto e também de nossas vidas, podemos compreender melhor tanto o texto quanto nós mesmos.

Voltando ao trabalho de Giovani (2017), o sujeito mencionado, chamado de D., cursava, à época da pesquisa, o 3º ano do Ensino Médio em uma escola particular de São Paulo, tinha por volta de 17 anos e estava na fase de vestibular. A autora apresenta o texto de D. e vai elencando os cotejos que o estudante faz para escrever seu texto. Há, por exemplo, um indício de cotejo com ideias filosóficas apresentadas pela professora na aula que precedeu a produção textual; há o cotejo com o passado em dois momentos; há o cotejo com o futuro. E esses múltiplos cotejos são denominados, por Giovani, de “os diálogos em relação”, os quais apontam, nas palavras da autora, para a construção de um todo harmônico e, conseqüentemente, para a demarcação de um estilo individual. O segundo texto, de Caroline Janjácomo (2017), *O discurso publicitário em cotejo: evidenciando a Propaganda Social*, intenciona realizar uma breve

compreensão, através da lente do cotejo, da diferenciação entre a propaganda social e a propaganda dita “comum”, destacando a primeira como ato responsável e “campo propício para a manifestação de uma alteridade social que faça do lugar de incompletude presente no outro, a principal ferramenta de ação responsiva dos sujeitos sociais” (JANJÁCOMO, 2017, p. 35). A autora salienta que, na língua portuguesa, o termo “publicidade” está mais relacionado ao lucro; já a palavra “propaganda” tem esse sentido e também o de propagação de ideias, a partir de mensagens de cunho social. Sendo assim, esse segundo “tipo” discursivo para uma determinada comunidade (que pode ser dada classe, gênero, cidade, estado etc.), reportando-se aos sujeitos pertencentes a ela como cidadãos, e não consumidores. Isso significa, então, que o cotejo dá “vida” à propaganda social.

*Explorando a startização em análise de discursos*, de Ana Beatriz Dias e Patrícia Bassinello, é o terceiro trabalho selecionado. As autoras, ao final da primeira seção, tecem uma analogia interessante da Ponte de Heráclito, de René Magritte (1935), com o cotejo. Algumas nuvens fazem com que não tenhamos certeza se a ponte está ou não acabada, o que inviabiliza a travessia por ela. Porém, um reflexo na água nos mostra que a ponte existe, logo, podemos arriscar a caminhada até o outro lado. E o que isso tem a ver com o cotejo? As autoras asseveram que “Assim como o reflexo na água, a leitura que Geraldine oferece acerca do cotejo como caminho metodológico para análise do discurso é um índice para guiar o trabalho, mesmo sem corrimãos ou guias, mas certos que [sic] de que a trilha continua”. Ou seja, as orientações metodológicas provenientes do cotejo guiam nosso caminhar, ainda que nosso trajeto não esteja totalmente patente.

O objetivo delas é analisar trechos do livro *Viajar: eu preciso!*, de Mayke Moraes (2017), a fim de compreender como o discurso sobre morte é construído por ele, já que protagonizou uma reviravolta em sua vida, fazendo com que ele ressignificasse suas verdades. Após a morte da mãe, Moraes virou “mochileiro”, pois, partindo da perspectiva do eu-para-mim, a viagem adquire valor de necessidade, pois essa seria capaz de promover transformações em sua vida. As autoras trazem pequenos trechos do livro para análise. Não convém, por certo, destacar aqui toda a análise, mas vale resgatar um fragmento da parte “conclusiva do estudo, uma vez que remete ao cotejo: “é preciso olhar para o mundo e, com

isso, fazer emergir, no encontro com o texto lido, palavras outras que não se mostram tão facilmente” (DIAS; BASSINELO, 2017, p. 115).

O quarto e último trabalho intitula-se *Cotejo como proposta metodológica para o trabalho com o texto na sala de aula*, escrito por José Bessa, Franciclébia da Silva, Nara Silva e Wanderleya Alves, os quais são professores de língua portuguesa. Seu objetivo é apresentar e defender o cotejo como uma possibilidade metodológica para o trabalho com o texto em atividades de leitura em sala de aula de língua materna. Partindo do entendimento de que a penetração mais profunda nos sentidos ocorre por meio do cotejo de várias vozes, mediado pelo docente, os autores apresentam uma proposta de trabalho com o cotejo de enunciados na sala de aula.

O contexto de ensino seria o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) ou o Ensino Médio e o tema sugerido é “Exposição nas redes sociais”. Os autores apontam a leitura de determinado artigo de opinião como texto desencadeador da atividade. Também são sugeridos, para o cotejo, textos de outros gêneros sobre o tema, como reportagem e entrevista, e, junto com essas sugestões, os autores propõem formas de abordagem desses enunciados. Segundo eles, a proposta metodológica do cotejamento “visa munir o aluno de contrapalavras, dar-lhe a oportunidade de alargar sua consciência, dar-lhe autonomia para elaborar seus projetos de dizer” (BESSA et al, 2017, p. 161).

### **Palavras finais**

Percebemos que, dentre os trabalhos sobre letramentos acadêmicos encontrados nas buscas, alguns focalizaram a escrita, outros, a leitura acadêmica; muitos ouviram as vozes dos alunos – e, quase sempre, os que utilizaram o termo voz/vozes são de cunho bakhtiniano; uns focaram na figura do professor universitário; alguns analisaram o próprio texto dos estudantes; muitos analisaram questionários e entrevistas, contudo nenhum realizou grupo focal nem investigou um espaço como o da Tutoria, que não compreende uma disciplina em si, mas sim configura-se como um espaço destinado àqueles que sentem dificuldades à entrada no curso de Pedagogia, promovendo uma acolhida aos ingressantes na esfera acadêmica. Além disso, os trabalhos, em geral, não focalizaram suficientemente os desdobramentos dos letramentos acadêmicos para os letramentos docentes.

## Referências

- ALMEIDA DE OLIVEIRA, D. **A escrita acadêmica**: os efeitos de sentido atrás da cortina. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BESSA, J. C. R. et al. Cotejo como proposta metodológica para o trabalho com o texto na sala de aula. *In*: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. (org.).
- Palavras e contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 148-163.
- COSTA, J. T. C. da. **Letramento acadêmico**: uma abordagem discursivo-social do ensino da escrita na esfera universitária. Tese (Doutorado em Linguística e Língua portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- DECONTO, D. C.; OSTERMANN, F. Dimensões praxica, ética e estética da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, 2021.
- DIAS, A. B. F.; BASSINELLO, P. Z. Explorando a *startização* em análises de discursos. *In*: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. (org.).
- Palavras e contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 104-117.
- FRAGA, I. P. de. **Letramentos acadêmicos no curso de pedagogia**: um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. (org.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João, 2012. p.19-39.
- GIOVANI, F. O cotejo como marca de um estilo. *In*: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. (org.). **Palavras e contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 17-24.
- GONÇALVES, J. A. D. **Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.
- JANJÁCOMO, C. O discurso publicitário em cotejo: evidenciando a Propaganda Social. *In*: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. (org.).

## **Palavras**

**e contrapalavras:** entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 35-41.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. **Theory into Practice**, n. 45, v. 4, p. 368–377, 2014.

LILLIS, T. M. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university:** cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

SANTIAGO, E. **Trajetórias de letramento de estudantes de pedagogia na modalidade de ensino à distância.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

SANTOS, V. R. **Os sentidos das práticas de leitura na voz de universitários do curso de Pedagogia de uma universidade pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVA, T. C. da. **(Des)encontros na escrita:** uma reflexão sobre as práticas de letramento acadêmico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Artigo apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

## **CICLO DE OFICINA DE ESCRITA ACADÊMICA PARA PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO ACADÊMICO**

Adriane Matos de Araujo – AMA Escrever

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência vivenciada no “Ciclo de Oficinas de Escrita Acadêmica: o Gênero Relato de Experiência” realizada pelo Laboratório de Letramentos Acadêmicos da Universidade Federal Fluminense e refletir essa experiência a luz dos conceitos do letramento acadêmico. Neste

trabalho entende-se que o professor é agente do letramento e praticante social da leitura e da escrita, pois o processo de letramento acontece entre eles e por meio deles no espaço escolar e acadêmico. A oficina foi realizada com duas turmas de professores da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí/RJ e cada uma teve 04 encontros ministrados por uma das professoras colaboradoras do laboratório com apoio de duas alunas bolsistas da graduação. A oficina foi ministrada de forma dialógica com o uso dos recursos tecnológicos da plataforma *Google Meet*. Os quatro encontros instigaram o desenvolvimento da escrita do gênero textual relato de experiência e se constituíram como espaços de aprendizado tanto da escrita dos relatos quanto das práticas acadêmicas que direcionaram essa produção. Constatou-se que os professores participantes são agentes de letramento e que os eventos e práticas acadêmicas desenvolvidas antes, durante e depois da oficina implicam nas perspectivas que constituem o letramento e se desencadeiam em circularidade entre eles.

**Palavras-chave:** Ciclo de oficinas; Letramento acadêmico; Escrita acadêmica; Professores; Relato de experiência.

### **Introdução**

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência vivenciada no “Ciclo de Oficinas de Escrita Acadêmica: o Gênero Relato de Experiência” realizada pelo Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e refletir essa experiência a luz dos conceitos do letramento acadêmico. Essa oficina foi realizada com duas turmas de professores da Educação Infantil e do Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Itaboraí/RJ em parceria com o LabLA.

O LabLA promoveu essa ação extensionista em parceria com a Coordenação da Sala de Leitura e Bibliotecas Escolares (SLBE) da SEMED de Itaboraí/RJ com início em 19/04/2021 e término em 07/06/2021, perfazendo o total de 16 horas de carga horária. A oficina aconteceu em meio a pandemia da covid-19, no período de isolamento social e foi realizada no formato on-line na plataforma *Google Meet*. O resultado dos relatos desenvolvidos na oficina deverá ser publicado e apresentado na Jornada SLBE (sem data informada). Logo após, pretende-se realizar a organização de um e-book que tem como tema/título “A leitura literária na educação básica: saberes e práticas professores”.

Segundo a coordenadora da SLBE da SEMED Itaboraí/RJ, a coordenação tem as seguintes atribuições: a) garantir um espaço de formação docente, virtual, no qual as temáticas relativas ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita sejam

socializadas e debatidas, proporcionando o diálogo entre os saberes teóricos e as suas instâncias de produção e os saberes da prática elaborados no cotidiano escolar; b) contribuir para a elaboração de saberes relativos às práticas didático-pedagógicas em leitura literária, por meio do registro e socialização das práticas desenvolvidas nos espaços escolares pelos professores.

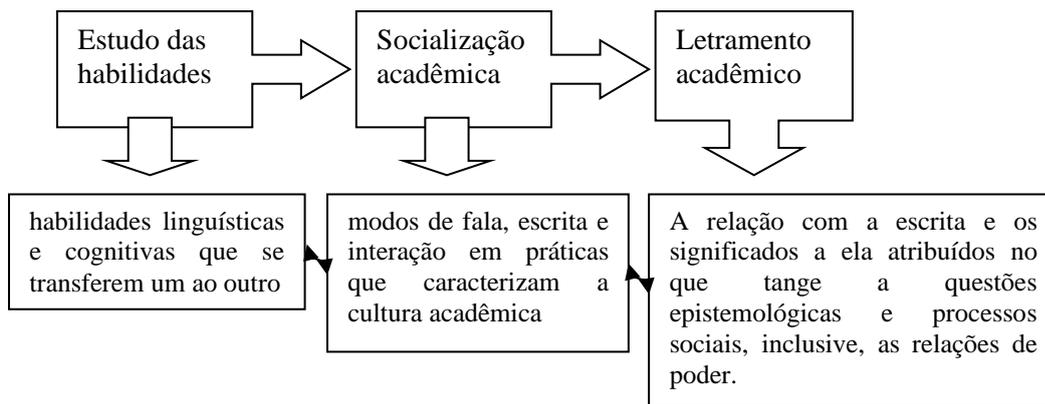
Diante disso, o LabLA foi acionado para realizar uma proposta de oficina de escrita acadêmica com objetivo de instigar os professores a produzirem textos do gênero relato de experiência. O LabLA viabiliza um trabalho regular e sistemático de leitura e escrita de gêneros acadêmicos típicos dos cursos de formação inicial e continuada de professores por meio de ciclos de oficinas e de rodas de conversa, cursos e atendimento individualizado e em grupos a alunos de Pedagogia, Letras e outros cursos de licenciatura e a professores das escolas públicas da região de Niterói e entorno (LabLA, 2021).

Acredita-se que este trabalho incentive novas ações de letramento e amplie o debate sobre os processos de letramento acadêmico vivenciados por professores da rede pública de ensino. Além disso, disponibiliza o trabalho extensionista desenvolvido pelo LABLA que está em seu pleno exercício.

Este trabalho está dividido em quatro seções: a fundamentação teórica, a caracterização da experiência, a descrição da experiência e as reflexões a respeito da experiência a luz dos conceitos do letramento acadêmico.

### **Fundamentação teórica**

Este trabalho está pautado nos estudos sobre letramento acadêmico de Street (1984), que compreende a escrita como prática social alinhada a um modelo ideológico em contrapartida a um modelo autônomo (BAKHTIN, 2006; STREET, 1986). A base teórica das discussões está pautada nas três perspectivas de Lea e Street (2006, 2014), que constituem o letramento acadêmico, sendo elas:



Como expresso no esquema acima, essas três perspectivas não estão isoladas, elas se interconectam e se constituem. Elas são as categorias de análise desse relato de experiência que nortearão as discussões a partir da experiência realizada no “Ciclo de Oficinas de Escrita Acadêmica: O Gênero Relato de Experiência”, discriminado neste trabalho.

Como informado anteriormente, este trabalho é o relato de experiência da aplicação de uma oficina de escrita acadêmica com professores da rede municipal de ensino de Itaboraí. Entende-se aqui o professor como aquele que letra, ou seja, um agente do letramento acadêmico (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 88). Concorda-se com Marinho (2010), que os eventos de letramento que fazem parte do espaço cultural e do cotidiano da sala de aula, cooperam com o desenvolvimento das práticas que constituem o letramento acadêmico (STREET, 2012). Diante disso, entende-se o professor como agente do letramento e praticante social da leitura e da escrita, pois o processo de letramento acontece entre eles e por meio deles no espaço escolar e acadêmico.

### **Caracterização da experiência**

O “Ciclo de Oficinas de Escrita Acadêmica: Gênero Relato de Experiência” teve como objetivos: a) Discutir a importância da leitura e da escrita de textos acadêmicos na formação docente; b) Apresentar o relato de experiência como um gênero produzido em um entrelugar profissional: a escola e a universidade; c) Provocar e orientar a leitura e a escrita do gênero relato de experiência enquanto possibilidade de compartilhamento de vivências e saberes; d) Analisar as principais características do referido gênero, analisando suas textualidades e seus discursos; e) Instigar a produção de um relato de experiência a partir das aulas com a leitura literária nas U.E.s de Itaboraí no ano de 2021, em específico,

para apresentação na Jornada SLBE que ainda não tem data definida.

Os encontros tinham as seguintes características:

Turmas: 02 (duas)  
Turno: manhã e tarde  
Encontros por turma: 04 (quatro) com intervalos de 15 dias  
Carga horária por turma: 08 (oito) horas  
Público-alvo: 100 Professores da Educação Infantil e do Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí/RJ

A programação dos encontros foi a seguinte:

**Primeiro encontro** – Apresentação da proposta do ciclo de oficinais; Apresentação do que é o gênero relato de experiência e suas características principais; Apresentação da estrutura do relato de experiência para definições dos objetivos e da narrativa do relato que será desenvolvido.

**Segundo encontro** - Apresentação de modelos de Relato de Experiência produzidos em eventos científicos; Comparação da estrutura tratada no encontro anterior; Divisão da sala em grupos para a leitura e análise dos relatos “exemplo” e abertura de discussão para apresentação do que compreenderam; Proposição para o próximo encontro do quadro do relato de experiência pronto com a primeira narrativa da experiência que pretende ser relatada.

**Terceiro encontro** - Apresentação dos grupos do quadro definido; Tratar principais questões de como escrever academicamente a experiência; Produção de texto por parágrafo em diálogo com os autores; Propor o início da produção do relato.

**Quarto encontro** - Apresentação dos principais problemas apresentados nas primeiras versões dos relatos de experiência produzidos e Avaliação do ciclo de oficinas.

A oficina foi ministrada de forma dialógica com o uso dos recursos tecnológicos da plataforma *Google Meet*. Mesmo sendo em formato on-line, os encontros aconteceram sem nenhum problema técnico e fluíram dentro do programado.

### **Descrição da experiência com os professores da Sala de Leitura de Itaboraí/RJ**

Os encontros realizados com as duas turmas de professores da SEMED

Itaboraí/RJ foram propostos pela coordenação da SBLE para orientá-los na escrita dos relatos de experiência das atividades literárias que eles produziram com suas turmas. A orientação dada pela coordenação foi que eles escrevessem esses relatos em grupo, duplas ou trios, ou como eles se organizassem melhor. Entretanto, para proporcionar um suporte no processo de escrita dos relatos foi disponibilizado a eles uma oficina de escrita acadêmica promovida pelo LabLA. Nessa oficina foram 04 encontros, em cada turma, ministrados por uma das professoras colaboradoras do laboratório com apoio de duas alunas bolsistas da graduação.

No primeiro encontro, das duas turmas, foi discutido sobre as características do relato de experiência como um gênero textual. Durante a aula, os professores tiveram espaço para relatarem se já tinham desenvolvido alguma produção nesse gênero. Em ambas as turmas poucos que se manifestaram, mas informaram que nunca tinham produzido essa modalidade de escrita e que estavam preocupados como seria o desenvolvimento e a produção desses relatos. De imediato, a coordenadora da SBLE, que se fazia presente, os tranquilizou informando que a oficina era justamente para que eles aprendessem as técnicas da escrita desse gênero e que tudo seria feito com calma e de forma coletiva. No mesmo instante, a professora que ministrava a oficina foi orientada a focar no “como escrever” e ensinar sobre “qual a estrutura necessária para esse tipo de escrita”.

Logo após a essas intervenções, foi apresentado pela professora ministrante uma sugestão metodológica para iniciar a escrita do relato. Sugeriu-se a estruturação do texto, a organização das ideias e as definições dos objetivos e pressupostos teóricos antes do início da escrita. Para isso, foi sugerido a elaboração do quadro do relato de experiência, com intuito deles definirem e relatarem no quadro os seguintes elementos: o tema, o aporte teórico, a justificativa, o objeto de estudo, os objetivos, a questão ou problemática, os métodos e procedimentos aplicados na experiência, um resumo de como foi a experiência e a proposta de um título inicial. Para que eles preenchessem o quadro, foi discutido sobre o significado, a importância e o sentido de cada elemento citado acima. Ao fim da aula, quem se sentiu à vontade teve a oportunidade de compartilhar com toda a turma as suas escolhas e a professora fazia as orientações na hora. Notou-se que em ambas as turmas os professores

solicitaram que seria importante para eles visualizarem no próximo encontro alguns modelos já publicados de relato de experiência.

No segundo encontro, com ambas as turmas, a professora ministrante abriu espaço para que eles falassem sobre como tinha sido a elaboração do quadro onde eles precisaram informar os elementos estruturais antes da escrita do texto do relato. A turma da manhã pontuou algumas dificuldades de o trabalho ser em grupo, pois dependia da disponibilidade dos outros participantes. Já a turma da tarde pontuou dúvidas mais diretas sobre determinados elementos que não tinham ficado claros e buscaram esclarecimentos nessa aula para avançarem. Após essas intervenções, a professora apresentou 03 (três) modelos de relato de experiência publicados em congressos e eventos acadêmicos e discutiu sobre as formas de escrita e estruturação de cada relato. Ambas as turmas fizeram intervenções, apesar de poucas, para esclarecer aspectos do texto dos exemplos apresentados. Para finalizar essa parte foi apresentado um esquema para clarificar a estrutura do texto final do relato de experiência.

Em seguida, foi dado um tempo médio de 20 minutos para que os grupos se reunissem, mesmo on-line, para finalizarem as definições da estrutura dos seus relatos. Ao fim do tempo proposto, os que se sentiram confortáveis compartilharam seus quadros com a turma e a professora realizou as discussões de cada elemento e pontuou cada decisão de modo que todos tivessem a oportunidade de esclarecer suas dúvidas quanto a estruturação. Finalizamos esse encontro com uma solicitação específica dos professores em ambas as turmas que foi: “Como escrever os parágrafos dialogando com os autores?”. Eles informaram que não dominavam essa forma de escrita e solicitaram um foco nessa questão.

O terceiro encontro iniciou com a elaboração de parágrafos e a apresentação de exemplos de como acontece a construção do diálogo entre os dados do relato e os autores. Foi ministrado o passo a passo desde o processo de leitura, de paráfrase, de escrita e reescrita do parágrafo. Ampliou-se ainda para as orientações da escrita de cada seção e finalizou-se com a estrutura do texto final, que se resume em introdução, desenvolvimento (seções) e conclusão. Foi um encontro dinâmico no que tange as intervenções dos professores de ambas as turmas, pois mostraram-se interessados em saber como escrever os parágrafos e como dialogar com os autores.

O quarto encontro e último desvelou-se como um espaço de apresentação

das produções iniciais para quem se sentia confortável em compartilhar com a turma para que a professora pudesse dar um parecer no processo de escrita. Cada relato apresentado era lido, pontuado e orientado no que poderia avançar. Essa troca coletiva proporcionou algumas intervenções dos professores solicitando esclarecimentos sobre algum ponto específico, tecendo, assim, uma rede de novos conhecimentos. Ao fim desse encontro, a professora agradeceu a participação e a troca com os professores, em seguida a coordenadora também agradeceu a professora ministrante e as alunas bolsistas pela oficina e abriu para que os professores pudessem trazer suas palavras finais. Poucos falaram, porém aproveitaram para apontar os ganhos que tiveram com a oficina e o desafio que eles teriam pela frente na conclusão do trabalho proposto a eles, que para muitos era a primeira vez que desenvolviam um texto acadêmico no gênero relato de experiência.

### **Reflexões sobre a experiência e o letramento acadêmico**

Primeiramente, pode-se afirmar que a equipe de professores da Sala de Leitura da Rede Municipal de Itaboraí são agentes de letramento. Pois, seus relatos revelam suas práticas de leitura e escrita e as atividades de leitura anteriormente realizadas por eles com suas turmas de atuação. Diante disso, entende-se que esses professores contribuem com o processo de letramento acadêmico dos seus estudantes, uma vez que, o letramento acadêmico contribui para a formação de leitores literários (AMADO; SILVA; MELO, 2021).

Cosson (2018) revela que o professor que viabiliza estratégias pedagógicas de letramento com textos literários, conseqüentemente, provoca a formação de leitores literários e cria espaços de interação com esses textos e com outros leitores. O trecho a seguir corrobora com esse sentido,

[...] o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional (KLEIMAN, 2009, p. 21).

Diante disso, pode-se considerar que os professores da sala de leitura além de serem agentes do letramento, dão movimento ao processo de letramento e são praticantes sociais da leitura e da escrita. Percebe-se esse fato, quando eles decidem aprender sobre o caráter técnico de um gênero textual do contexto acadêmico. Isso fica claro quando eles se organizam para tecer uma rede de

escrita que, conseqüentemente, amplia o repertório cultural-acadêmico da equipe ao trabalharem em parceria com a universidade.

Essas constatações nos levam às perspectivas que constituem o letramento acadêmico, que neste trabalho foram eleitas como categorias de análise: estudos das habilidades; socialização acadêmica e letramento acadêmico.

Nota-se nessa experiência como os processos do letramento acadêmico acontecem de forma circular em todas as camadas dessa oficina de escrita acadêmica. Os aspectos dos estudos das habilidades e da socialização acadêmica emergem em toda dinâmica dessa equipe de professores. Isso acontece desde a prática profissional, quando eles se propõem a realizar as atividades literárias com suas classes, até o momento em que eles são direcionados a escreverem academicamente sobre essa experiência e buscam, de forma individual e coletiva, produzir novos conhecimentos e compartilhar com a comunidade acadêmica as ações desenvolvidas no âmbito da escola.

No aspecto dos estudos das habilidades, os professores se propõem a aprender sobre um novo gênero textual que os possibilita a uma inserção no âmbito acadêmico a partir de publicações em eventos e da participação de uma ação extensionista da universidade. Nessa ação há uma troca entre os professores e a universidade, uma vez que, os agentes da universidade colaboram com as práticas acadêmicas e os professores da escola trazem para a universidade as suas demandas.

Nessa oficina eles estudaram uma nova habilidade de escrita que os capacitaram a tornar público e compartilhável os saberes e conhecimentos gerados na sala de aula. Para isso, eles se organizaram de forma coletiva a ponto de acionarem a universidade, proporcionando, desse modo, a socialização acadêmica. Sendo assim, ampliaram seu repertório técnico e cultural para a publicação dos relatos de experiência.

Isso se reforça ao lembrar que o intuito dessa participação foi gerar escritas que circulassem primeiramente entre eles para que fosse produzida uma escrita coletiva, ou seja, entre pares e, posteriormente, na comunidade acadêmica. Potencializando o caráter do letramento como “a relação do indivíduo com os textos, permeada de crenças, valores, ideologia e cultura dos grupos sociais” (NASCIMENTO; FREITAS, 2021, p.3 e 4). Isso porque, após a oficina, o próximo passo foi escrever seus relatos de experiência em grupo, compartilhar

com a coordenação, compartilhar os textos para revisão com a equipe de revisores do LABLA e, em seguida, serem encaminhados para a produção de um e-book onde pretende-se publicá-lo em eventos acadêmicos. As ações dessa equipe de professores fortalecem o letramento acadêmico tanto na formação continuada deles, como nas suas práticas profissionais para com seus alunos, como nas palavras de Santos; Soares; Santos (2021),

[...] formação leitora e escritora do sujeito se constitui na experiência, nas vivências dos eventos específicos, levando-se em consideração que o aspecto contextual envolve espaço físico, relações interpessoais, repertórios linguísticos, literário, metodológico, humano, teórico, entre outros. Logo, a qualidade e especificidades das interações que se estabelecem nesse processo, afetam a formação para o letramento acadêmico. (SANTOS; SOARES; SANTOS, 2021, p. 200)

Conforme pontuam Street (2012) e Zavala (2010) o letramento acadêmico tem em suas camadas muito mais do que a questão técnica e habilidosa do aprendizado da escrita e da leitura. Isto é, o letramento está implicado na identidade e na epistemologia. Em relação ao professor, quando se fala de identidade, pensa-se sobre aquele que letrou como o agente de um novo significado da aprendizagem; e, como epistemologia pelo o valor cognitivo dos eventos acadêmicos e das relações sociais e históricas que contemplam o letramento acadêmico. Portanto, ser letrado academicamente “significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico” (LEA; STREET, 2014, p. 481).

## **Conclusões**

Este trabalho trouxe o relato da experiência realizada entre o LabLA e a equipe de professores do SEMED Itaboraí/RJ. Neste relato refletiu-se sobre o processo de letramento acadêmico que circulou desde antes da oficina até depois dela. Para isso, as três perspectivas que constituem o letramento (estudos das habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico) foram norteadoras do processo de análise.

Entendeu-se neste trabalho o quanto essas três perspectivas citadas estão interconectadas e não se desvincularam em meio aos eventos e práticas acadêmicas dessa equipe de professores. Na experiência citada, elas circulavam

nas camadas que originaram, que desenvolveram e que irão concluir o resultado dessa oficina. Dessa forma, identifica-se claramente os processos de letramento presentes na ação e o quanto

os resultados ampliam, compartilham e geram novos saberes e conhecimentos na comunidade escolar e na acadêmica.

Por fim, constata-se que os professores participantes são agentes de letramento e que os eventos e práticas acadêmicas desenvolvidas antes, durante e depois da oficina implicam no processo de letramento que acontece entre eles e por meio deles de forma circular.

Acredita-se que este trabalho tem potencial para cooperar com pesquisadores da área do letramento acadêmico, potencializar as práticas de letramento e tornar públicas ações extensionistas disponibilizadas pelo LabLA.

## Referências

- AMADO, D. C.; SILVA, C. DA; MELO, M. A. A interface entre letramento acadêmico, prática de ensino e formação de leitores literários. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 3, p. 50–66, 2021.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michellahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- COSSON, R. Nós que ensinamos literatura. In: NAVAS, D.; CARDOSO, E. **Literatura e ensino: territórios em diálogos**. São Paulo: EDUC, 2018. p. 39-52.
- KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.
- KLEIMAN, A. B.; SANTOS, C. B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 183-204.
- LabLA. **Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA)**. 2021. Disponível em: <https://geplea.uff.br/laboratorio-de-letramentos-academicos-labla/>. Acesso em: 07 jun.2022.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

NASCIMENTO, U. W.; FREITAS, C. C. Letramento Acadêmico em Contextos Digitais: percepções de professores de línguas em formação. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, [s.l.], v. 13, p. 1-12, 2021.

SANTOS, R. A. DOS; SOARES, D. D. S.; SANTOS, G. M. T. DOS. Letramento acadêmico: reflexões sobre as competências leitoras e escritas na educação superior. **Conhecimento & Diversidade**, [s.l.], v. 13, n. 29, p. 192, 2021.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. Tradução de Luanda Sito e Marília C. Valsechi. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

## **REFLEXÕES SOBRE A LEITURA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS, INTEGRANDO PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO**

Diego da Silva Vargas - UNIRIO

### **Resumo**

Neste trabalho, busco construir algumas reflexões, derivadas de um conjunto de ações de pesquisa, ensino e extensão, sobre práticas de leitura vividas na universidade, em especial, em cursos de formação de professores. Entendendo que não é possível contribuir para a formação de professores em uma perspectiva crítica sem refletirmos sobre sua formação acadêmica, o que inclui o manejo da linguagem que se usa no espaço universitário, neste texto, buscarei desenvolver brevemente essa ideia, construindo diálogos entre teorias e práticas e integrando ações de pesquisa, de ensino e de extensão. Enfocarei o trabalho com a leitura acadêmica, porque entendo que essa é uma necessidade do campo de

estudos em letramentos acadêmicos ainda pouco estudada. Para isso, parto de um aporte teórico diverso, que inclui os estudos em letramentos, a perspectiva educacional de Paulo Freire, os estudos em cognição e em metacognição, inserindo-me no campo mais amplo da Linguística Aplicada. Proponho-me, neste texto, então, a apresentar a base teórica que organiza tais ações, as práticas desenvolvidas nos âmbitos do ensino e da extensão e alguns de seus resultados, a partir da fala dos que delas participaram. Eles têm ressaltado que conseguem, a partir desse trabalho, construir caminhos mais autônomos de leitura e mais de acordo com seus próprios desejos (com os objetivos que estabelecem para isso). Em atividades guiadas de leitura, centradas na conscientização sobre o processo leitor, pode-se notar que os resultados das interações construídas pelos estudantes com os textos lidos se mostram mais direcionadas para os objetivos estabelecidos. Acredito que a sistematização desses resultados pode contribuir para a construção de práticas de ensino que dialoguem com os pressupostos apresentados ao longo do trabalho e que possam contribuir para a superação de experiências negativas na inserção dos estudantes ao ensino superior.

**Palavras-chave:** Leitura; Letramento acadêmico; Formação de professores; Extensão.

### **Introdução**

Atuo em cursos de formação de professores há mais de dez anos, especificamente nas áreas de Letras e de Pedagogia, em diferentes universidades e modalidades (presencial e a distância). Há oito anos, sou professor efetivo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e, desde então, tenho buscado organizar melhor algumas reflexões sobre as práticas de letramento acadêmico que se desenvolvem nos cursos em que atuo e sobre as relações que os estudantes desses cursos estabelecem com tais práticas.

Inicialmente interessado pelas práticas de linguagem que se desenvolvem na educação básica, fui percebendo que não era possível contribuir para a formação de professores em uma perspectiva crítica em relação a tais práticas se não contribuísse para sua formação acadêmica, o que inclui o manejo da linguagem que se usa no espaço universitário. Neste texto, buscarei desenvolver brevemente essa ideia, construindo diálogos entre teorias e práticas e integrando ações de pesquisa, de ensino e de extensão. Enfocarei o trabalho com a leitura acadêmica, porque entendo que essa é uma necessidade do campo de estudos em letramentos acadêmicos ainda pouco estudada.

### **Linguística Aplicada, letramentos, educação linguística e políticas de cognição na formação de professores**

Insiro este trabalho dentro do campo mais amplo da Linguística Aplicada,

entendendo-a não como uma disciplina, mas como uma área de investigação “para onde convergem pesquisadores de diferentes orientações teóricas e ‘disciplinares’” (SILVA, 2015, p. 365), o que me permite também articulá-la ao campo das pesquisas em Educação, tomando ambos como áreas com potencial indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Em seu texto, Silva (2015) aponta quatro truísmos que impediriam a construção de uma linguística aplicada efetivamente transdisciplinar (ou indisciplinar - nas palavras de Moita Lopes), interessada pela compreensão de problemas da vida social humana relacionados com o uso da linguagem: (a) a natureza monolítica e não-etnográfica dos dados usados em muitas pesquisas, (b) o predomínio de uma ideologia que trata a linguagem como artefato para o desenvolvimento da investigação, (c) a pouca atenção dada à atividade reflexiva dos usuários em suas práticas de linguagem, e (d) a reunião dos trabalhos do campo a partir de disciplinas e não de problemas de pesquisa.

Partindo dessas críticas, o autor lança quatro desafios para a construção de uma linguística aplicada liberta desses truísmos: (a) o estabelecimento de outro tipo de diálogo com os textos investigados, evitando uma compreensão linear das trajetórias de circulação dos textos, e um maior cuidado etnográfico na geração dos dados, (b) o desenvolvimento de uma agenda de pesquisa que indague, a partir de uma camada metapragmática dos usos da língua, a camada ideológica que acompanha as descrições das línguas e seus usos nativos, (c) a centralidade, na agenda do campo, de um espaço para a reflexividade dos usuários sobre seus usos, investindo-se no legado peirceano, e (d) o mapeamento das demarcações epistêmicas modernas acerca do conceito de língua na vida social contemporânea e o enfrentamento de problemas que não coincidem com as circunscrições e exclusões derivadas dessas demarcações.

Sem me aprofundar na discussão proposta pelo autor, assumo aqui o desejo de construir as reflexões a que me proponho a partir da tomada desses desafios como um compromisso ético com o campo e com o problema que investigo. Esse compromisso ético se concretiza em escolhas teóricas, por exemplo, de concepções de língua, de ser humano, de interação, de universidade, de educação etc., entendendo que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125) e que é preciso romper com o “mito da neutralidade da educação”, que, segundo Freire

(1989, p. 15), “leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro”.

Nesse sentido, este trabalho se constrói como um trabalho em linguística aplicada que parte de um problema linguístico muito comentado na academia, mas ainda pouco estudado - as dificuldades de leitura de textos acadêmicos por estudantes universitários - e que advoga por uma prática educativa crítica, em oposição a práticas ingênuas e astutas (FREIRE, 1989). Assim, busca, a partir da voz dos que sofrem com esse problema, como defende Moita Lopes (2006, p. 90), aliar-se a “um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la”.

Considerando-se que os cursos em que atuo - Letras e Pedagogia - são cursos predominantemente frequentados pela classe trabalhadora e por seus filhos, entendo que esse exercício de compreensão dos problemas enfrentados pelos estudantes se constrói como um exercício de escuta da “fala dos excluídos” (GARCÍA; VALLA, 1996). Como apontado anteriormente em relação à escola (VARGAS, 2020), podemos dizer que a universidade faz parte da vida social das pessoas que se incluem nela e também das que nela não podem entrar, organizando-se de uma maneira que permite existir em seu espaço certas práticas de linguagem e, conseqüentemente, certas formas de pensar, e excluindo outras.

Não podemos esquecer que, como já apontaram outros trabalhos, as práticas de linguagem desenvolvidas na universidade são algumas das principais responsáveis pelo sofrimento e pela exclusão de muitos estudantes, impedidos de finalizar sua trajetória de estudos acadêmica ou concluindo-a em meio a experiências muitas vezes traumatizantes (ALMEIDA, 2015; MARINHO, 2010; SANTOS, 2017; SOARES, 2017, VARGAS, 2019, entre outros). Além disso, tais práticas separam também os que não entram na universidade dos saberes que nela se desenvolvem, o que, nos últimos anos pandêmicos, em especial, gerou conseqüências drásticas para a vida cotidiana de nossa população.

Por isso, torna-se fundamental pensarmos sobre como tais práticas se constroem e, conseqüentemente, sobre como se podem construir de outras maneiras, principalmente, quando lembramos que nosso país enfrenta uma dificuldade histórica de construir diálogos efetivos entre os saberes produzidos na universidade e os saberes produzidos nas práticas escolares (GERHARDT, 2013),

o que é mais uma das consequências do que apontei anteriormente.

Segundo Kleiman (1995), os letramentos se definem como conjuntos de práticas sociais nas quais se desenvolvem usos específicos da linguagem. Tais práticas definem as (e são definidas pelas) formas por meio das quais os sujeitos que nelas se envolvem constroem relações de identidade e de poder. Como ressalta Soares (1998), entender os usos linguísticos a partir da perspectiva dos letramentos significa compreender a escrita em sua inserção na história de um grupo e de seus indivíduos, considerando suas consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas.

Diferentes práticas de letramento se realizam, assim, em diferentes eventos de letramento, dentro de diferentes agências de letramento (KLEIMAN, 1995). Nesse sentido, a universidade se apresenta como uma agência que fomenta formas específicas de se interagir linguisticamente, que, como apontado anteriormente, separam os que dela fazem parte dos que dela se excluem. A essas formas específicas de interação linguística vem-se dando o nome de “letramento(s) acadêmico(s)”. Em um curso de formação de professores, obviamente, estas não são as únicas práticas fomentadas, mas me enfocarei nelas aqui por entender que elas merecem uma atenção especial, já que contribuem não somente para o desenvolvimento de capacidades linguísticas específicas utilizadas na construção do conhecimento acadêmico, mas também desenvolvem concepções do que é ser um pesquisador, um produtor desse conhecimento.

Como outros tantos trabalhos já demonstraram, a escola é a principal agência de letramento em nossa sociedade, mas, de modo geral, ela concebe o letramento como uma competência individual necessária apenas para o êxito escolar (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009). (Re)pensar as práticas de letramento acadêmico nos cursos de formação de professores corresponde também a (re)pensar as práticas escolares, já que a universidade ainda não conseguiu desfazer-se dessa concepção predominante (MARINHO, 2010; GERHARDT, 2013).

Segundo posto em Vargas (2019, p. 03), isso se dá porque tanto escola como universidade trabalham com uma noção de:

língua como entidade autônoma e homogênea. Nesse sentido, o aprendizado dessa língua uniforme automaticamente permitiria a todos se utilizarem dela nas diferentes práticas de linguagem. Desse modo, de forma geral, não se problematiza nos bancos universitários as concepções de trabalho com a linguagem em suas diferentes formas

e como ela, em diferentes contextos, pode representar práticas sociais diferentes, que se organizam de modo único e estabelecem relações de identidade e de poder entre sujeitos e seus saberes.

Vemos, assim, como o problema posto neste trabalho dialoga com o que propõe Silva (2015) para o campo da Linguística Aplicada. Dessa forma, (re)pensar as práticas de letramento acadêmico passa por (re)pensar também como se constroem as práticas de educação linguística no ensino superior, uma vez que elas manifestam concepções de língua que definem como as práticas de linguagem são ensinadas e aprendidas nesse espaço. Ainda que possamos entender a educação linguística como “todo o processo pelo qual passamos, ao longo de nossa vida, de aprendizagem e desenvolvimento de experiências com a linguagem” (VARGAS, 2020, p. 43), meu enfoque aqui se dá na Educação Linguística que se formaliza na universidade. Assim, tomo-a como um espaço importante para refletirmos sobre as práticas de linguagem que vivenciamos dentro e fora dela e, conseqüentemente, para desenvolvermos novas práticas. O termo “Educação Linguística”, nesse caso, representa a ruptura, em contexto formal de ensino e de aprendizagem, com a ideia de que a língua está fora de nós e que precisa ser aprendida como um objeto observável, analisável, detalhável e, assim, compreensível (BAGNO, 2002; BAGNO; RANGEL, 2005; VARGAS, 2020).

Tal ruptura é necessária para alterarmos práticas que alimentam conflitos linguísticos (que são também culturais e cognitivos - já que não se podem separar essas três facetas da interação humana) entre uma língua que se valoriza dentro da universidade e a língua (e os saberes, a cultura) que os alunos trazem de fora dela, construindo um ciclo de silenciamento difícil de se romper (FREIRE, 2005; GARCÍA; VALLA, 1996; GERHARDT, 2013; MARINHO, 2010; entre outros).

Esse ciclo está construído dentro de uma dimensão política da cognição (KASTRUP, 2005, 2012) e alimenta visões de ser humano, em geral, limitadoras, uma vez que atuam na percepção dos estudantes como aprendizes e como futuros professores. Kastrup (2012, p. 56) define política cognitiva como “um modo específico de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo”. Para a autora, como entendemos o que é conhecimento e como entendemos o que é aprendizagem vão muito além de posicionamentos teóricos, constituindo políticas de cognição (KASTRUP, 2005; 2012).

Kastrup (2005, 2012) nos apresenta duas políticas de cognição: (a) uma política de reconhecimento (ou de representação) - nela, sujeitos e mundos são tomados como preexistentes às situações de aprendizagem (baseadas na resolução de problemas); e (b) uma política de invenção - nessa, mundos e subjetividades são entendidos como efeitos de práticas, ou seja, nessa perspectiva, a aprendizagem se dá não a partir da resolução de problemas, mas sim da invenção de problemas, em que sujeitos e objetos são efeitos de práticas de conhecer. Portanto, novas práticas de educação linguística na formação de professores dependem da construção de novas políticas cognitivas e vice-versa, o que, então, se concretiza em novas práticas de letramento, entendidas como novas formas de se relacionar com a linguagem que circula nesse espaço.

### **Integrando pesquisa, ensino e extensão sobre a leitura acadêmica na formação de professores**

Partindo dos pressupostos apresentados anteriormente, tenho buscado compreender como têm se desenvolvido os processos de leitura realizados pelos estudantes de graduação, em especial, dos cursos em que atuo e busco intervir, como seja possível, nesses processos. Para isso, tenho tentado integrar ações de pesquisa, ensino e extensão.

Como ações de pesquisa, além da busca e da leitura de referências bibliográficas sobre o tema, tenho buscado sistematizar as falas que os estudantes trazem durante as aulas e nas propostas de avaliação que desenvolvo nas disciplinas que ministro. Além disso, tenho aplicado questionários sobre o tema aqui focado com as turmas com que trabalho, com estudantes de outras turmas e com os participantes das ações de extensão realizadas no âmbito dos projetos de que participo.

Tais projetos de extensão se desenvolvem em duas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro: um deles dedicado à reflexão e prática de novos modelos de educação linguística no ensino superior e na educação básica (Incentivando práticas de educação linguística - UNIRIO) e o outro dedicado a práticas de leitura e de escrita acadêmicas (Laboratório de Letramentos Acadêmicos - UFF). Algumas das ações desenvolvidas por mim (sozinho ou em conjunto com outros colegas) nesses projetos se dedicaram exclusivamente a práticas de leitura de textos acadêmicos, buscando discutir com os estudantes os

problemas enfrentados por eles na construção dessas práticas e propondo caminhos para a superação desses problemas, de maneira crítica.

Em relação ao ensino, tenho desenvolvido em todas as disciplinas em que atuo e nos projetos de ensino que coordeno (projetos aos quais se vinculam os bolsistas de monitoria), ações pontuais dedicadas ao trabalho com a leitura de textos acadêmicos, especialmente, com os estudantes dos primeiros períodos, já que venho assumindo disciplinas desses semestres nos diferentes cursos em que atuo - Pedagogia (presencial e a distância) e Letras. Essas ações vão desde a leitura conjunta de textos, apontando caminhos possíveis para a superação de possíveis dificuldades encontradas, até o trabalho consciente sobre teorias e práticas de leitura acadêmica.

No desenvolvimento de todas essas ações de ensino, pesquisa e extensão, tenho me baseado em um aporte teórico-prático derivado dos estudos em cognição. Como entendo a leitura como um processo de construção de significados, tais estudos podem nos auxiliar, de um lado, na compreensão de como se dá esse processo pelos próprios leitores em situações específicas de interação com os textos que leem e, de outro, no entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem que atravessam a construção da leitura acadêmica na universidade (VARGAS, 2020).

Para isso, adiro a uma concepção de cognição entendida como distribuída e, logo, de natureza social e cultural, intersubjetiva e corporificada. Além disso, entendo-a como baseada em frames e desenvolvida por meio de integrações conceituais (VARGAS, 2020b). Tais bases me permitem, então, entender os sentidos e os processos construídos pelos estudantes em seus processos leitores na universidade, mas, ao mesmo tempo, entender como tais sentidos e processos estão definidos por uma concepção geral de ensino e aprendizagem (ou seja, uma política cognitiva) difundida e praticada nesse espaço (altamente normatizado, cabe ressaltar).

Como muitos trabalhos já demonstraram, a leitura desenvolvida na escola não contribui para que os estudantes entendam que ler é um processo que exige participação ativa (BOTELHO, 2018; GERALDI, 2003; GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2015; VARGAS, 2012, entre outros). Essa perspectiva alimenta uma política cognitiva que pouco contribui para a formação de leitores

críticos e autônomos e se explicita quando observamos que as atividades propostas não apresentam objetivos claros de leitura nem reconhecem os conhecimentos prévios dos alunos como relevantes para a realização da leitura.

O que tenho notado, ao longo das ações apontadas anteriormente e a partir dos discursos apresentados pelos alunos nelas, é que a universidade, de forma geral, espera dos estudantes uma postura diferente em relação aos textos cuja leitura é proposta, sem, entretanto, apresentar caminhos para que essa postura se altere. Muitas vezes, inclusive, os alunos apontam que há, por parte dos professores, discursos que se contradizem em relação a isso: professores que dizem buscar leituras críticas, mas cobram a reprodução de informações em suas avaliações e docentes que efetivamente buscam leituras críticas e inferenciais, mas não conseguem deixar claro para os estudantes o que buscam.

Cabe destacar que, dentro do aporte com o qual trabalho, entendemos que tais processos de formação de leitores, atravessados por políticas de cognição, contribuem para a construção de visões de aprendiz, de professor, de pesquisador, enfim, de ser humano. Por isso, precisamos construir outras possibilidades de caminhos para a leitura na universidade. Quando vemos os estudos em/sobre letramentos acadêmicos, notamos que há um predomínio de discussões sobre processos de escrita de textos que corresponderiam aos chamados gêneros acadêmicos. Ainda que esse seja um importante enfoque, tenho observado que muitos dos problemas de escrita dos estudantes se derivam de uma falta de compreensão mais ampla do que é estar (e pensar) na universidade e da baixa apropriação dos textos lidos (de maneira autoral) para que, a partir daí, possam construir seus próprios textos.

A partir dos relatos dos estudantes, é possível notar uma ausência de sistematização desse processo de construção das práticas de leitura e de escrita acadêmicas, o que faz com que os alunos não se reconheçam em relação às suas capacidades linguísticas dentro da universidade (e fora dela). As ações aqui relatadas têm visado, então, a contribuir para a construção desse reconhecimento. Para isso, parto, então, de uma abordagem metacognitivista.

Como explica Neves (a sair), os estudantes recorrem ao que aprenderam (em relação aos modos de leitura e de escrita) na educação básica ao construírem seu conhecimento no ensino superior. Por isso, se não há um ensino explícito que lhes leve a alterar seus comportamentos cognitivos, essa mudança não pode

acontecer espontaneamente, apenas porque acreditamos estar construindo práticas diferentes das escolares.

Botelho e Neves (2019) explicam que a metacognição envolve processos de conscientização sobre os próprios processos cognitivos e se constrói, principalmente, pelas ações de monitoramento e de controle. Tais ações metacognitivas se realizam por meio de processos de avaliação, julgamento e reflexão e só podem se construir em sala de aula a partir de uma perspectiva processual do ensino e da aprendizagem. Na leitura, elas se dão por meio da definição de objetivos de leitura e da formulação e flexibilização de hipóteses, e representam níveis de agentividade do leitor sobre sua leitura, envolvendo ações como a seleção consciente de informações, o julgamento sobre as inferências construídas, a reflexão sobre as ações de quem escreveu o texto, etc. Em resumo, buscam o controle e o monitoramento dos processos de construção de significados.

As ações de ensino e de extensão, então, partem dessas noções para auxiliar os estudantes nas interações que estabelecem com os textos acadêmicos, refletindo sobre as leituras que constróem, estabelecendo objetivos de leitura e controlando o alcance deles, bem como monitorando os sentidos produzidos, em função desses objetivos estabelecidos.

A abordagem explícita desse percurso leitor como um percurso necessário para o desenvolvimento de práticas acadêmicas de letramento tem trazido bons resultados. Os estudantes que participam dessas ações têm ressaltado que conseguem, a partir desse trabalho, construir caminhos mais autônomos de leitura e mais de acordo com seus próprios desejos (com os objetivos que estabelecem para isso). Em atividades guiadas de leitura, centradas na conscientização sobre o processo leitor, também tenho notado que os resultados das interações construídas pelos estudantes com os textos lidos se mostram mais interessantes, já que os alunos passam a produzir sentidos mais direcionados para os objetivos estabelecidos.

### **Considerações finais**

Neste momento, tenho buscado sistematizar de uma melhor forma os resultados dessas ações, a partir da fala dos próprios participantes delas. Tal

desejo de sistematização parte também da vontade de contribuir para a construção de práticas de ensino que dialoguem com os pressupostos apresentados anteriormente e que possam ser apresentadas a outros colegas que busquem também a superação do cenário trazido ao início deste texto.

## Referências

- ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência**, Brasília, DF: Universidade de Brasília UNB, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em: 6 maio 2015.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, Gilles. (Org). **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.1, p.63-81, 2005.
- BOTELHO, P. F. Livros didáticos, ensino de leitura e conhecimento prévio: os estudos em metacognição como suporte metodológico às atividades escolares em Língua Portuguesa. **REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG - Inhumas**, v. 10, p. 112-134, 2018.
- BOTELHO, P. F.; NEVES, F. E. Perspectivas metacognitivas e metalinguísticas para o ensino de leitura e escrita em língua materna. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 2, p. 189- 201, 2019.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, R. L.; VALLA, V. V. A fala dos excluídos. **Cadernos CEDES**, nº 38. Campinas: Papyrus, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.77-113.
- GERHARDT, A. F. L. M.; BOTELHO, P. F.; AMANTES, A. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.15, p. 180-208, 2015.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, v.26 n.93. Campinas: Cedes, 2005, p. 1273-1288.

\_\_\_\_\_. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 52-60.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Ed.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

NEVES, F. E. Roteiros de leitura-escrita na universidade – como promover estratégias de letramento linguístico acadêmico? In: NEVES, F. E.; BOTELHO, P. F. **Metacognição e Práticas Discursivas**. (no prelo)

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, D. O. B. Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. **Revista Trama**, Cascavel, v. 13, n. 28, 2017.

SILVA, D. N. ‘A propósito de Linguística Aplicada’ 30 anos depois: quatro truismos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p.349-376, 2015.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, S. S. Letramento acadêmico: leituras de uma experiência. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 2, ago./dez. 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

VARGAS, D. da S. Processos Inferenciais em atividades escolares de leitura e o (re)conhecimento da voz do aluno-leitor. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 58, p. 2832-2841, 2012.

\_\_\_\_\_. Práticas de linguagem na formação de professores e na educação básica: entrelaçando formas de (r)existir na sala de aula. In: REUNIÃO

NACIONAL DA ANPEd, 39, 2019, Niterói, **Anais...** Niterói, RJ, Brasil, 2019.

\_\_\_\_\_. A inserção dos estudos em cognição na Linguística Aplicada de hoje: questões para uma educação linguística brasileira do/no século XXI. **RAÍDO**, v. 14, p. 190-215, 2020.

\_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem de leitura: leitura integrativa e políticas cognitivas e(m) livros didáticos. **Leitura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)**, v. 67, p. 39-54, 2020.

\_\_\_\_\_. **Leitura na universidade como prática de liberdade:** (re)pensando o letramento acadêmico em tempos brutos. (no prelo)

## PAINEL

### A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS PARA PRÁTICA REFLEXIVA

#### Eixo IX – A Didática da Educação Superior

*Coordenador(a) do painel – Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais Unidade Acadêmica de Passos - MG*

Este Painel *A Didática no Ensino Superior: elementos para a prática docente reflexiva*, busca contribuir com reflexões relativas ao Eixo 9 a ser submetido ao Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XXI ENDIPE – Uberlândia, 2022. Construído coletivamente por pesquisadores de instituições diferentes, procura discutir aspectos didáticos relativos ao Ensino Superior, nos cursos de licenciatura em nível de graduação e pós-graduação, em universidades públicas, tendo como referência a necessidade de uma formação reflexiva que oportunize ao docente a concretização de práticas pedagógicas significativas. O primeiro trabalho, cujo tema é *A Didática no Ensino Superior: reconhecendo o campo de atuação docente*, buscou apresentar a importância do significado da docência superior e a relevância do seu papel na construção do conhecimento; refletiu sobre a Didática como espaço de pesquisa, e que, enquanto ciência, se articula com os demais conhecimentos essenciais na formação da sociedade e no campo da Didática do Ensino Superior. O segundo artigo *Reflexões sobre o currículo para formação de professores e a BNC-Formação* estudou sobre o currículo como organizador do conhecimento, sendo este eixo central das práticas pedagógicas. Apresentou as limitações que a legislação educacional impõe com as diretrizes educacionais e os desafios para a formação reflexiva e finaliza ressaltando o papel da Universidade, suas contribuições e possibilidades. O terceiro artigo *A Didática no Ensino Superior: prática docente na pós graduação*, nos apresenta a importância do espaço universitário acadêmico, do estudo das diversas disciplinas, da organização e planejamento didático das temáticas, dos saberes que os estudantes da pós-graduação (mestrandos e doutorandos) trazem para o ambiente educativo, da pluralidade e diversidade presentes nas turmas e da busca por uma formação de professores pesquisadores reflexivos, sendo as aulas na pós-graduação um rico campo a ser explorado, dadas as experiências que se apresentam em cada turma.

**Palavras-chave:** Docência; Didática; Prática Reflexiva; Universidade; Currículo.

### A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: RECONHECENDO CAMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE

*Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais*

**Resumo**

O artigo trata-se de estudo bibliográfico a respeito da Didática enquanto ciência, com ênfase no ensino universitário, elucidando-a como campo de identificação do trabalho docente, destacando-se o papel da formação continuada no aprimoramento do trabalho do professor, ao longo da profissão. Em primeiro lugar, o artigo explora o sentido da universidade e seu papel essencial na formação do cidadão e no desenvolvimento da ciência, tendo em vista a colaboração com a construção da sociedade. Na sequência, explora-se o conceito de Didática e que, junto aos demais conhecimentos científicos no âmbito da formação universitária auxilia o professor a valorizar e aprimorar seu trabalho pedagógico a partir dos conhecimentos didáticos. Nesse sentido, a autora compartilha sua experiência como docente efetiva, recém ingressante na docência do ensino superior, em universidade estadual, ministrando aulas da disciplina de Didática em diferentes cursos de licenciatura, procurando ressaltar a importância do aprimoramento pedagógico para o docente da educação superior, para o oferecimento de um trabalho reflexivo. Finaliza o artigo, explicitando ações que os docentes devem realizar a partir do diálogo e as ações de formativas que se realizem no âmbito da universidade, com a consciência que a formação continuada ocorre ao longo da profissão e, dessa forma, a relevância de se organizar no âmbito da universidade projetos que favoreçam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Como resultados, observa-se que esse movimento de formação continuada ainda é tímido uma vez que o ensino superior reforça seu saber com discursos de autonomia universitária e educação de pessoas adultas, não encontrando relevância nos processos de reflexão e formação continuada ao longo da profissão.

**Palavras-chave:** Formação; Docência; Desenvolvimento; Reflexão; Profissão.

**Introdução**

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões em torno das práticas pedagógicas realizadas no Ensino Superior, no campo da didática, passando inicialmente pelo reconhecimento do campo da atuação docente cujo significado da universidade para a sociedade traz a necessidade de um trabalho pedagógico que é muito específico, uma vez que a universidade se constitui como instituição de grande importância, pois é um local de aprendizagens que são abordados diferentes conhecimentos, produzindo reflexões em torno da formação de inúmeros profissionais que atuam na sociedade.

Portanto, aqui se encontra a relevância da temática para as discussões que se realizarão nos encontros previstos. O presente artigo propõe tecer reflexões para o Eixo 9 a ser submetido ao Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XXI ENDIPE – Uberlândia, 2022.

Destaca-se que o lugar de fala que aqui se apresenta, é a partir das primeiras experiências de docência da autora do artigo no ensino superior, junto a uma universidade pública estadual, ministrando a disciplina de Didática a diferentes cursos de licenciatura, deparando-se com dificuldades dos discentes em compreender seu próprio campo de atuação, dúvidas relativas à atuação profissional, dificuldades quanto ao desenvolvimentoteórico e distanciamento em relação à articulação teoria e prática, bem como alguns entraves na atuação de docentes recém formados na pós-graduação, começando a construir seu percurso profissional enquanto docente do ensino superior.

Pessoalmente, nos diálogos com docentes do Ensino Superior, dialogando sobre diferentes experiências iniciadas, encontramos relatos sobre sua própria didática, identificando-se como uma de suas fragilidades. Por ter realizado um percurso como profissional da educação básica durante muito tempo e ter atuado na área de gestão, trago alguma experiência que pode contribuir com a reflexão no campo do ensino superior, pela possibilidade de compartilhar com os futuros docentes e também com alguns colegas de profissão, minha trajetória profissional.

Esse artigo passa por essa preocupação, analisar o campo de atuação da docência universitária e estudar as contribuições que a Didática pode trazer para a atuação do profissional, ainda mais nos cursos de licenciatura, que tem como foco principal a formação de pesquisadores mas, essencial a formação de professores para atuarem na Educação Básica. Portanto, compreender esse campo de atuação do docente do Ensino Superior, carrega uma responsabilidade e deve representar acima de tudo um compromisso com a formação da educação no nosso país.

## **O significado da Docência Superior**

Inicialmente queremos nos reportar a Lima (2016), que define a universidade como um local onde se realiza uma missão importante para a sociedade, gera conhecimentos comprometidos com a totalidade, com a verdade e com a superação de paradigmas.

A universidade oferece a possibilidade da “[...] construção de referenciais que proporcionem a abertura para a consecução de novos conhecimentos, por meio dos quais o homem e a ciência possam ser objetos de revisitação permanente” (LIMA, 2016), ou seja, a partir dos conhecimentos construídos na universidade, outros são

criados, debatidos, renovados e, traz no campo social diferentes possibilidades e expectativas científicas.

Dessa forma, a problematização em torno da docência universitária se justifica no sentido que

“[...] no período histórico em que vivemos, a problematização acerca da docência no espaço universitário e sua respectiva formação continuada devem se constituir enquanto objetos de constante atualização e recorrência, reivindicando a coerência propriamente científica da universidade como local privilegiado do conhecimento dialético e da consistência entre o arcabouço discursivo e as intervenções nas práticas pedagógicas (LIMA, 2016)”.

Eis que para mim, que inicio meu trabalho como professora universitária, faz todo o sentido, pensar e refletir os caminhos essenciais para a Didática, professora que sou na graduação, cabe também a reflexão sobre a Didática do Ensino Superior, e observar a melhor condução do campo pedagógico tendo em vista a necessidade do envolvimento de docente na busca de conhecimentos imprescindíveis para a formação do estudante.

Quais adequações se fazem necessárias nesse novo campo de atuação? Como inserir metodologias que complementam bons espaços de aprendizagem na graduação, ainda mais nos cursos de licenciatura em que tenho atuado?

Essas questões importantes, nos levam a um importante processo de reflexão, que futuros docentes da educação básica terão nos professores da Educação Superior referências importantes.

Inicialmente é de suma relevância que o reconhecimento do campo da Docência do Ensino Superior ocorra de forma abrangente. A docência do Ensino Superior está prevista em termos legais com suas referidas finalidades, conforme o artigo 43 da Lei no 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996):

- 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;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional

e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisacientífica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Sendo assim, cada vez mais percebe-se sua importância na formação da sociedade, sendo que a docência universitária tem um papel a cumprir quanto a conscientização dos docentes em relação a sua realidade pois, há uma necessidade que o docente compreenda e tenha um posicionamento sócio-político de forma abrangente, conforme nos aponta Lima (2016). É importante o destaque em seus estudos de que há diferentes “[...] paradigmas hegemônicos historicamente situados sobre a concepção de cientificidade exercem expressões significativas sobre os fazeres docentes, inviabilizando um olhar mais plural sobre a missão e função da docência” (LIMA, 2016) que o ensino superior enfrenta e diante disso é necessário refletir mais sobre as possibilidades de criação e de transformação.

Dessa forma, Lima (2016) sugere mudanças pelas quais a Docência Universitária deve passar, para atender às solicitações contemporâneas, quais sejam: adaptação à nova sociedade, mudanças para o atendimento das demandas sociais, a universidade estar mais presente na vida da sociedade, a universidade preparar-se para receber alunos mais velhos, a abertura a cursos que atendam às necessidades pelas profissões emergentes, abertura de processos de internacionalização da vida acadêmica, acompanhar as discussões sobre os países em desenvolvimento, a necessidade de revisão das práticas universitárias de ensino e dos sistemas de informação utilizados.

Essas solicitações são urgentes para que a universidade consiga realizar as “[...] intervenções pedagógicas no ensino superior [...] que favoreça o posicionamento político e, com isso, a luta pela superação das desigualdades em suas múltiplas manifestações” (LIMA, 2016).

No entanto, a atividade universitária nem sempre aparece no cenário educacional como um campo de reflexão. Nesta linha reflexiva, Nascimento (2016) apresenta a docência universitária

“[...] como uma atividade estratégica no processo de desenvolvimento do país, devendo, portanto, tornar-se objeto de reflexão, de crítica e de

mudanças. No entanto, prevalece fundamentando e orientando as práticas educativas de muitos professores universitários a ideia de produção objetiva do conhecimento sistematizado e universalmente válido e sua veiculação através de estratégias baseadas essencialmente na transmissão de informações aos estudantes. A formação desse profissional não pode ser vista como uma atividade meramente técnica, mas como um processo complexo que articula teoria, prática e aspectos inerentes à sua futura realidade de atuação (NASCIMENTO, 2016).

O que Nascimento (2016) chama a atenção é para “[...] a ausência de espaços formativos no âmbito das universidades”, que, a partir dessa constatação, se construa elementos que se configurem em espaço de produção científica, porém, que dê lugar ao desenvolvimento estratégico, por meio de metodologias de ensino, contrário ao que muito se veicula que o trabalho com adultos não se requer formação didática como com alunos menores. Não se pode traduzir o trabalho do professor como somente de passar conteúdos, mas promover processos reflexivos em todos os âmbitos e fases da educação.

Nesse sentido, é com base nos conhecimentos da Didática, entendida como a arte de ensinar, que se analisa o processo de ensino em seus aspectos pedagógico-didáticos e seus pressupostos sociopolíticos, em que se pretende garantir a efetiva aprendizagem por parte dos alunos e a consequente qualidade da educação, incluindo a educação superior, a qual não deve ser preterida dessa importância e relevância de práticas pedagógicas adequadas, pois Didática se caracteriza como ciência, em todos os campos do saber .

### **A Didática enquanto ciência**

A palavra Didática, conforme Silva (2018) tem origem grega “didaktiké”, que pode trazer um significado muito interessante para a sua ação prática, qual seja, “a arte de ensinar”. Esse significado teve sua expressão com o surgimento da obra *Didactica Magna* de Jan Amos Comenius (1592-1670), citado em vários trabalhos que estudam a origem dessa disciplina.

Após um período em que a Didática cumpriu seus fundamentos filosóficos, entende-se que a partir do século XIX, buscou-se junto às ciências uma adequação maior da Didática, sendo portanto, nos processos de ensino, ligada aos aspectos mais ligados à realidade social, pois “[...] uma concepção de Didática pressupõe uma concepção de sociedade, de escola e de ser humano” (PENIN, 2001). O que significa dizer que é um repensar constantemente sobre a Educação, o homem, a escola e a

própria didática.

Penin (2001) argumenta nesse sentido que, para que as concepções de Didática estejam constantemente revisando sua significação nesse processo de repensar a Educação, é necessário que ocorra uma análise rigorosa à luz dos conceitos ligados à prática social, tendo em vista a prática social, as pesquisas e a vida na sociedade, em constantes mudanças, a partir de um projeto educacional que pressupõe um aspecto investigativo no campo da Didática e os fundamentos que alicerçam uma escola ideal.

Aqui encontra-se uma das razões pela qual a atuação docente se faz primordial a partir da implantação de um processo reflexivo, também na docência do ensino superior, oferecendo bases para que essa reflexão oportunize a mudança de rumos se necessário para que o ensino esteja intimamente ligado aos anseios de acordo com o momento em que a educação se insere.

Refletir regularmente a respeito das ações e estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar, tendo como referência as mudanças percebidas na sociedade e no caminhar da humanidade, assegura a cada um tornar-se contemporâneo do tempo presente e, assim, com melhores condições, construir um projeto pedagógico de valor humanístico e eficaz (PENIN, 2001).

A Didática aliada a Pedagogia auxilia na investigação do processo educacional, seja na educação básica ou no ensino universitário, suas bases devem auxiliar na compreensão do ambiente de aprendizagem.

Há autores que afirmam que a pedagogia também é arte, partindo da suposição de que o professor seria regido por um dom especial, que o motiva a seguir uma jornada para além das obrigações profissionais, ou seja, assumindo um compromisso social com a situação do outro. Certamente, o compromisso com aspectos políticos e sociais é uma das vertentes da profissão, mas diversos autores discordam desta perspectiva na medida em que se tem clareza de que o ensinar e o educar são pontos que compõem uma atividade profissional. Neste

sentido, o professor não seria detentor de dons especiais, mas um agente que se forma para formar o outro. Assim, definiremos aqui a pedagogia como a ciência da educação, fugindo de concepções que extrapolam a atuação docente como uma atividade profissional (MALHEIROS, 2019, p. 46).

Portanto, é na atividade docente de forma consciente e integrada que o professor organiza um processo de aprendizagem, tendo como referência a importância desse processo em nível social e político.

### **Aprendizagens essenciais para o campo da Didática no Ensino Superior**

Podemos olhar o campo da didática sob duas perspectivas importantes: na perspectiva, a partir do olhar do professor do ensino superior que precisa estudar e

refletir acerca das próprias práticas educativas que são utilizadas no trabalho na universidade a fim que se adequem ao público alvo cada vez mais diverso que se encontra no ensino superior. Uma segunda perspectiva, é o discente do curso de licenciatura que, tendo como referência que o trabalho do docente, poderá ter os modelos de práticas pedagógicas adequadas ao trabalho pedagógico.

Sem dúvida a experiência e os anos trabalhados na docência no Ensino Superior, vão transformando a insegurança e as dúvidas iniciais em certezas e confiança nas práticas pedagógicas que são construídas ao longo da profissão. Outro aspecto importante a ser mencionado é o processo de formação continuada que deve ser organizado no ensino superior, o que não é tão comum ocorrer nas universidades como é amplamente realizadas nas atividades da educação básica. Comumente encontra-se um discurso sobre autonomia universitária e que a docência do ensino superior tem como público alvo, o adulto que já sabe o que quer e precisa o próprio adulto levantar ferramentas para compreender o processo de ensino a desenvolver-se para a busca e consolidação do conhecimento.

Nesse sentido, Nóvoa (2021) nos esclarece sobre a importância da formação continuada como um processo em que está imbuído de discursos "redundantes e repetitivos, que se traduzem numa pobreza de prática".

“[...] a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Por isso, o autor parte da identificação de algumas características do «bom professor» para argumentar em favor de uma formação de professores construída dentro da profissão (NÓVOA, 2021).

Para Nóvoa (2021) há uma necessidade de fugir do círculo vicioso de um discurso pronto e acabado e enfrentar o futuro da formação docente, por meio de processos de reflexão contínua que devem se desenvolver ao longo da profissão docente. E a docência universitária não pode estar fora dessa importante ação.

Ao esclarecer sobre a formação docente, Nóvoa (2021) indica disposições essenciais para a elaboração de propostas sobre a formação de professores:

1. A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
2. A formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
3. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
4. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos

educativos de escola;

5. A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2021).

Segundo Nascimento (2016), o exercício da docência universitária exige que o professor compreenda o processo ensino aprendizagem, domine capacidades de elaboração de projeto pedagógico próprio e gestão curricular. Além disso, entenda que as relações pessoais são importantes no processo do seu trabalho pedagógico. A atuação profissional docente do ensino superior irá exigir desenvolvimento de estratégias docentes que envolvam o desenvolvimento de projetos que articulem pesquisa, ensino e extensão, que são o tripé das práticas pedagógicas de formação universitária.

A construção da docência universitária pressupõe um desenvolvimento profissional consistente, organizado institucionalmente e que possibilite aos professores refletir, compartilhar experiências e construir conhecimentos próprios a esta atividade. É imprescindível que o professor universitário deixe de perceber os conteúdos das disciplinas que ministra como sendo o centro do processo educativo e assuma, efetivamente, um compromisso com a aprendizagem dos estudantes (NASCIMENTO, 2016).

Nesse sentido é necessário que se compreenda que a autoformação e a construção da docência caminhem juntas, a partir do desenvolvimento de aspectos tanto institucionais quanto pessoais, num processo de formação continuada que agregue as possibilidades de diálogo, formação técnica e reflexão contínua a partir de projetos que ganhem cada vez mais espaço na universidade para a participação e aprimoramento do docente.

## **Conclusões**

O artigo buscou tecer considerações sobre o real significado sobre a Didática enquanto ciência e sua importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para a docência do Ensino Superior, que requer um processo de formação continuada ao longo da profissão.

Inicialmente discute-se a relevância da universidade e da docência do ensino superior na construção de conhecimentos científicos que contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, a condução do campo didático necessita do envolvimento docente para que os estudantes tenham oportunidades de passar por processos reflexivos quanto aos conhecimentos que têm contato no ensino superior.

Além de prevista nos dispositivos legais, a docência do ensino superior deve estimular o desenvolvimento cultural e o espírito científico e pensamento reflexivo dos discentes, incentivando ao trabalho com ensino, pesquisa e extensão que se constituam de forma articulada e integrada, solicitando permanente desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Sugere-se no artigo que para atender as demandas da contemporaneidade, a docência universitária implemente mudanças para adequação cada vez mais contundente, estando aberta às transformações que ocorrem no campo do saber, para realizar as intervenções necessárias que se dá também no posicionamento político perante a sociedade.

A formação continuada esperada no ensino superior, ainda não se dá de forma abrangente nesse segmento, como na educação básica, pois ainda estamos imersos a discursos de autonomia e prática pedagógica desnecessária, pois o adulto sabe alcançar seu pleno desenvolvimento, o que o artigo nos faz refletir, que a Didática, se faz necessária pois o aprimoramento da prática docente se dá ao longo da profissão.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

LIMA, P.G. (Org.). **Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos**. 1.ed. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2016.

MALHEIROS, B. T. **Didática geral**. Rio de Janeiro. LTC, 2012.

NASCIMENTO, F. **A construção da docência na universidade: reflexões e possibilidades de desenvolvimento profissional**. In: LIMA, P.G. (Org.). *Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos*. 1.ed. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2016.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

PENIN, S. T. de S. **Didática e Cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade**. In: CASTRO, A. D. C.; CARVALHO, A. M. P. *Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. Thomson, SP, 2001.

SILVA, J. F. **Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 204-219, jul.-dez. 2018. Disponível

e

m:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/31275/1759>[5](#) Acesso em: 14 nov. 2019.

## REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BNC-FORMAÇÃO

*Ione Barbosa Fonseca (UFSCar - Sorocaba/SP) Escola de Educação Básica Crescer  
Sorrindo – Salto (SP)*

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as mudanças no currículo dos cursos de licenciaturas, causadas pela Resolução CNE/CP 02 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Um contexto no qual o currículo se encontra baseado nos princípios pedagógicos à luz da pedagogia das competências e vinculado às demandas do mercado. De cunho qualitativo, a pesquisa bibliográfica e documental assenta-se e artigos e livros de autores que têm discutido sobre as políticas de formação de professores para a educação básica, o currículo, como Lopes e Macedo (2011), Sacristán (2002), Andrade (2022), Ramos (2002). A pesquisa documental tem como objeto a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). A universidade, locus de resistência na luta por uma formação superior que contribua na emancipação dos indivíduos para além das demandas da agenda neoliberal, tem experienciado momentos desafiadores tanto na manutenção das questões materiais para o desenvolvimento dos trabalhos de ensino e pesquisa como na defesa de uma organização curricular que faça contraponto às novas diretrizes para a formação de professores no Brasil. As novas diretrizes se apresentam no sentido do atendimento das demandas de formação de mão de obra para o mundo do trabalho, enfraquecendo propostas acadêmicas de uma sólida formação profissional nos cursos de licenciatura, principalmente as licenciaturas em pedagogia. Nossas considerações se encaminham na defesa da discussão a respeito das mudanças no currículo, já que este último se conforma como um espaço de disputa de poder e de afirmação de narrativas que se distanciam da construção da autonomia na universidade. Dessa forma, temos nas práticas docentes no ensino superior um caminho possível para o enfrentamento e superação de desigualdades sociais que se asseveram, principalmente em fases como a que passamos desde o início da pandemia.

**Palavras-chave:** Currículo; Formação de Professores; Legislação; Ensino Superior.

### Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os impactos nos cursos de licenciatura, especificamente no currículo para a formação de professores para a educação básica, ocasionados pela recente legislação como a BNC-Formação.

A problematização sobre a reconfiguração do currículo no ensino superior nos lembra o trabalho com conceitos tão fundamentais para o processo educativo como o significado de educação: conceito no qual se insere a definição de educação que vem do educare que cria e alimenta, de educere que conduz para fora. Tendo-se assim uma relação muito particular que influencia e transforma.

Lembrando as palavras de Silva (2015) sobre o currículo:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (SILVA, 2005, p. 15).

O ato de educar perpassa o cotidiano em suas inúmeras dimensões como o social, o político, o econômico, transformando nossas percepções sobre as relações sociais e de trabalho. A universidade compreendida como um espaço de reflexão, a partir de bases teóricas e metodológicas fundamentadas no conhecimento historicamente construído pelos homens, tem a possibilidade de resistir à fragmentação do conhecimento e ao silenciamento resultante de políticas públicas para a formação de professores no Brasil.

Portanto, a problematização sobre currículo e formação de professores para a educação básica está diretamente relacionado ao fazer docente no ensino superior e ao compromisso da universidade com a formação de profissionais críticos e reflexivos num contexto histórico no qual o papel do Estado tem sido reconfigurado conforme as demandas do mundo globalizado desde o século XX.

A docência no ensino superior pode contribuir, em suas diversas temáticas, com o debate sobre a reconfiguração do currículo que provoca mudanças nas perspectivas de formação de professores. Um trabalho de resistência com o currículo oficial que, influenciado pela realidade concreta dos atores envolvidos no processo educativo, pode contribuir para a avaliação de políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil.

### **O currículo como organizador do conhecimento**

As reflexões sobre a didática no ensino superior nos remete à centralidade do currículo no âmbito do processo educativo e sua contextualização histórica nos

espaços acadêmicos.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a primeira referência do termo currículo na história aconteceu por volta de 1633 na Universidade de Glasgow cujos registros reportam a um curso inteiro seguido pelos estudantes. As autoras ressaltam que se trata de uma experiência na qual já se associava o currículo aos princípios de globalidade estrutural e de sequência do plano de aprendizagem. O currículo então perpassa os contextos históricos, apresentando, na maioria das experiências, uma sequência do que aprender em cada sociedade.

O constante processo de criação de novas definições para currículo faz parte de ações no sentido de reconfigurá-lo (LOPES e MACEDO, 2011), atendendo a uma argumentação de que as definições anteriores são insuficientes no sentido de acolher as demandas cotidianamente atualizadas. Uma forma de apreender o significado de currículo está nas palavras de Grundy (1987):

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987, p.5).

A construção e execução do currículo se configurando como práticas muito complexas, trazem um contexto de inúmeras perspectivas que selecionam pontos de vista, aspectos e enfoques de diferentes amplitudes, determinando o próprio currículo (SACRISTÁN, 2000). Organizando as inúmeras definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado conforme Sacristán (2000) em cinco âmbitos diferenciados:

- o ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas orientações e as suas sequências para abordá-lo;
- referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de interseção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas;
- 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação;
- referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

A complexa noção de currículo, que pode nos trazer inúmeras definições do termo, também evidencia as disputas de poder que permeiam sua organização, quer seja na universidade, no ensino técnico ou na educação básica.

O contexto político atual tem impactado profundamente a formação no ensino superior no que diz respeito ao financiamento de programas de bolsas de iniciação científica, de pesquisadores na pós graduação, aos questionamentos sobre autonomia universitária como também na organização curricular dos cursos. A reorganização curricular, proposta pela legislação desde 2019, tem influência nas demandas dos financiamentos e se contrapõe à formação teórica e prática de forma sólida na universidade.

### **Os desafios propostos pela legislação**

A legislação, que estabelece as diretrizes para a formação docente no ensino superior, principalmente quando nos referimos à Resolução CNE/CP nº 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) se orienta no sentido de apresentar conceitos como formação, currículo de forma aligeirada (ANDRADE, 2022).

Outro ponto da supracitada resolução para refletirmos se refere aos impactos que podem ocorrer na discriminação dos descritores de competências e habilidades das áreas de ensino enquanto se distanciam da concepção dinâmica e democrática do currículo numa perspectiva de articulação com conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos, estéticos e culturais produzidos socialmente (ANDRADE, 2022). O Capítulo III Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente da supracitada resolução estabelece que:

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação

- poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;
- IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;
- V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;
- VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;
- VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;
- VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;
- X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e o acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;
- XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;
- XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;
- XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e
- XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (BRASIL, 2019).

A lógica das competências para a formação no ensino superior, e não somente neste, suprime, por exemplo, as possibilidades de uma formação teórica e prática que abarque a interdisciplinaridade e a apreensão política possíveis na universidade.

Andrade (2022) ressalta que há uma profunda incongruência na Resolução CNE/CP nº 2019 sobre a duração dos cursos no ensino superior para a formação de professores:

[...] a normativa sugere que o curso tenha a duração de quatro anos e que apenas a partir do segundo ano se ofereça a carga horária para aprofundamento e desenvolvimento dos saberes específicos da área do conhecimento/componente curricular a ser ministrado. Ao mesmo tempo em que exige a inserção – dentro dessas 1.600 horas de aprofundamento – de “conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e os objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e

habilidades” e ainda de um conjunto de estudos comuns aos três cursos propostos pela nova resolução que incluem, por exemplo, proficiência em Língua Portuguesa, domínio dos Fundamentos da Alfabetização, entre outras dez “habilidades” que constam na BNC-Formação. Diante disso, apresenta-se como um imenso desafio assegurar a sólida formação das áreas específicas sem reduzir conteúdos considerados relevantes até então nos projetos de curso. Tal configuração leva ao empobrecimento da formação específica do licenciando (ANDRADE, 2022, p.4).

É preciso uma reflexão sobre o que estabelece a Resolução, pois como a carga horária fica distribuída em conteúdos e anos do currículo, também pode ocorrer um engessamento e padronização dos cursos de formação de professores. Dessa forma, um dos desafios colocados para a universidade se encontra na concepção base para a normativa quando percebe o fazer docente como uma técnica aplicada, um saber/fazer específico e desconectado com o contexto socioeconômico e cultural e pouco reflexiva e crítica (ANDRADE, 2022).

### **Uma reflexão sobre as competências e suas implicações curriculares**

A competência remete à noção de produtividade também no processo educativo e desloca o conceito de qualificação para si, negando e afirmando este último de forma simultânea (RAMOS, 2002). A formação aligeirada, com intencionalidade de atender ao mercado, tem reconfigurado os contextos nos quais a construção coletiva no ensino superior é fundamental para o aprendizado da autonomia e uma sólida formação teórica/prática, como aponta Andrade (2022):

Assim, fundamentada na implicação subjetiva no conhecimento, desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos que se articula as novas concepções de trabalho baseadas na flexibilidade e possibilidades contínuas de readaptações desse saber lhe dando atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência. Sobressai-se aí asnoções de autogerência subjacentes as competências específicas descritas na resolução para a formação de professores, sejam elas: conhecimento, prática e engajamento profissionais. Notamos um deslocamento de uma perspectiva de construção coletiva de uma identidade profissional para uma lógica cuja a centralidade é o individual, revelada quando pauta a ação docente em seu manejo no fazer da sala de aula, ambiente em que o protagonismo é individual, desvelando a lógica das concepções mais conservadoras de formação docente e rompendo com a perspectiva coletiva de formação e ação docente (ANDRADE, 2002, p. 7).

Ainda de acordo com Andrade (2022), a reorganização curricular ocasionada pela recente legislação, como a BNC-Formação, coloca questões a serem debatidas mais profundamente no âmbito das universidades. O desmembramento do curso de pedagogia, por exemplo, passaria a ter formações como planejamento num curso de especialização, demandando uma maior carga horária e número de professores docentes

no ensino superior e disciplinas que perderiam espaço na grade curricular. As implicações da reorganização curricular no ensino superior podem causar reconfigurações tanto para o funcionamento dos cursos em andamento como para os egressos de tais cursos de formação de professores que podem ter seus campos de atuação alterados ou reduzidos.

Ramos (2002) ressalta questões sobre a pedagogia das competências:

As questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. Resgatando, com isso, a importância de alguns princípios curriculares tais como globalização, integração, interdisciplinaridade (RAMOS, 2002, p. 260).

A noção de competência, colocada para o currículo nos cursos de licenciatura no ensino superior, ressalta um debate que, defendido na universidade, pode se configurar como um espaço de resistência, já que essa noção traz outro sentido para a qualificação das pessoas, como afirma Andrade (2022):

[...] debate sobre a qualificação das pessoas, em especial das camadas populares, que atende a três propósitos: “a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho- educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que configuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional [...] (ANDRADE, 2002, p.7).

A discussão no âmbito da universidade sobre tais mudanças é imprescindível, pois naquele espaço podemos compreender as complexas relações entre a formação do homem para o mundo do trabalho e como este mundo percebe aquele que o realiza enquanto força de trabalho. Como um espaço privilegiado de reflexões sobre questões que permeiam as narrativas que compõem as políticas públicas, a universidade e a docência são uma chave para encaminhamentos que problematizam a realidade concreta dos sujeitos do processo educativo.

### **Considerações finais**

No complexo espaço acadêmico de construções teóricas e realizações das diferentes metodologias de trabalho, permanecem as demandas por enfrentamentos no sentido da defesa de uma sólida formação superior para atuação na educação básica. A

centralidade do currículo, no debate sobre prioridade na organização das disciplinas, se justifica quando relembramos que, a partir da organização curricular colocada pela legislação, podem ocorrer silenciamentos de pontos fulcrais para a construção de autonomia nos espaços de formação superior.

Conjunto de medidas tomadas pelo governo brasileiro, entre 2018 e 2019, impactaram as políticas públicas relacionadas à educação, deixando em segundo plano as diretrizes, metas e estratégias do PNE 2014-2024 relacionadas à expansão e democratização da educação superior pública no país.

A qualidade da educação, quer básica ou superior, precisa estar vinculada aos cidadãos que procuram a universidade, se encontram à margem da sociedade, e que têm o direito à educação superior e de qualidade para enfrentarem os desafios do mercado de trabalho cada vez mais exigente.

## Referências

ANDRADE, E. R. G. Planejamento educacional para a formação de professores no Brasil: a BNCC e a solicitação de competências. *In: III Colóquios de Políticas e Gestão da Educação*. GEPLAGE/UFSCar- Sorocaba/SP. Disponível em <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE> . Acesso em 01 jun. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 02/2019* - Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação) MEC: Brasília - DF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135\\_951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135_951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 01 jun. 2022.

GRUNDY, S. *Produto o praxis del curriculum*. 3ª ed. Madrid: Morata, 1987.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M.N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## JA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

*Petula Ramanauskas Santorum e Silva UFSCar - Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba (SP)*

### Resumo

Este trabalho tem o objetivo de discutir os elementos fundamentais presentes nas salas de aula da pós-graduação, em especial na área da Educação, destacando a culminância no processo didático que se apresenta em meio à prática docente. Seja nos tempos de aulas presenciais ou em tempos de aulas remotas devido ao contexto pandêmico imposto pelo SARS-CoV-2, a reflexão sobre as práticas necessita estar presente no ambiente acadêmico. Sabe-se que para uma prática docente mais plena, são necessários diversos olhares para o espaço universitário, para a formação docente inicial e continuada, para as condições de trabalho nas universidades, dentre outras questões relevantes. Entretanto, considerando a importância do espaço universitário acadêmico, do(s) docente(s) das diversas disciplinas, da organização e planejamento didático das temáticas, dos saberes que os estudantes da pós-graduação (mestrandos e doutorandos) trazem para o ambiente educativo, da pluralidade e diversidade presentes nas turmas e da busca por uma formação de professores pesquisadores reflexivos, as aulas na pós-graduação apresentam um rico campo a ser explorado, dadas as experiências que se apresentam em cada turma. Os elementos presentes antes, durante e depois dos momentos de aula apresentam-se de modo construtivo, seja intrínseca ou extrinsecamente, nos saberes dos elementos - sejam docentes ou discentes - que vivenciaram as discussões, trocas e reflexões oportunizadas, registros avaliativos formais e informais, constituindo-se em aprofundamento acadêmico e memórias educativas. Dessa forma, percebe-se que a prática docente permeada por uma rica didática está diretamente ligada à reflexão e transformação constante, e construída a muitas mãos nas salas de aula presenciais e virtuais.

**Palavras-chave:** Didática; Ensino Superior; Prática docente; Pós-graduação; Professores pesquisadores reflexivos.

### Introdução

Este estudo pretende despertar discussões sobre os elementos presentes nas práticas docentes e que culminam na didática apresentada nas disciplinas ministradas nas turmas de pós-graduação. Longe de ser um assunto que se pode esgotar, a didática do ensino superior é composta por um grande leque de possibilidades e caminhos, todos estes com sua relevância e valor acadêmico. Dessa forma, o que se traz aqui são algumas ponderações sobre a temática, com o intuito de promover a reflexão e a ampliação do tema.

Diante de uma temporalidade onde pode-se comparar a prática docente e a

didática presente tanto no contexto de aulas presenciais e também de aulas virtuais - sejam síncronas ou assíncronas, devido ao contexto pandêmico - julga-se oportuno pensar sobre alguns elementos fundamentais presentes em algumas disciplinas do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED) da universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba/SP.

É notória a importância da prática docente e da didática utilizada pelos professores universitários na formação dos futuros mestres e doutores, pois os mesmos estão aprimorando sua vida acadêmica e caminhando para tornarem-se professores pesquisadores, edificando sua prática docente, que aponta para a necessidade constante de reflexão sobre todos os fatores que envolvem o espaço acadêmico. Nas palavras de Lima (2016), observa-se que

O modo que a intervenção pedagógica no ensino superior ocorre não pressupõe a adesão não reflexiva do professor ao perfil e à conceituação do profissional esperado, resultante dos anos de estudo na universidade. Ao contrário, ele favorece o posicionamento político e, com isso, a luta pela superação das desigualdades em suas múltiplas manifestações, bem como a busca pela unidade na diversidade, tomando a produção do conhecimento como parâmetro e, indo além, considerando o homem como ator social de sua própria construção. Nesse sentido, não estamos “chovendo no molhado” quando nos reportamos a uma educação transformadora. Estamos reiterando a necessidade de materializar a vida por meio da vida, por uma leitura possibilitadora de transformações sociais e pessoais de atores que se dispõem a estudar para apreender o conhecimento científico em todas as suas manifestações, indissociável dos contextos dos quais estes atores sociais são protagonistas históricos.

Nesse sentido, a docência universitária deve primar pela superação do discurso pelo discurso, do distanciamento intra e extra muros da universidade, da unilateralidade teórica em detrimento da práxis educacional e de transformações sociais. Assim, a sua busca deve estar centrada na dialogicidade e na emancipação de sujeitos comprometidos consigo e com os demais por meio da conscientização sobre o papel das instituições e dos indivíduos como coletividade. (LIMA, 2016, p.15)

Mais do que teóricos acadêmicos, os docentes da pós-graduação detêm a responsabilidade da formação de professores pesquisadores reflexivos, que colocarão em prática suas convicções e buscarão aprimoramento constante durante toda sua trajetória acadêmico-científica.

### **Elementos presentes na construção da prática didática docente**

Quando pensamos em prática didática docente, alguns elementos se apresentam: o espaço, os atores (docentes e discentes), e a organização e planejamento dentro do currículo pretendido (sobre este último cabe estudo à parte, devido a sua

relevância).

Ao falarmos dos elementos presentes na construção da prática didática docente, necessário é iniciar ressaltando a importância do espaço universitário acadêmico.

Historicamente, como uma instituição que prima pela qualidade dos profissionais que atuarão em contextos estratégicos da sociedade, a universidade não pode se eximir de problematizar tais inquietações e provocar outras para que a priorização das relações dos atores sociais retorne com sua auto-produção. (LIMA, 2016, p.7-8)

A universidade é referencial social: dela emana o saber acadêmico-científico, os referenciais teóricos e práticos que permearão toda a sociedade atual. Ela constitui-se como espaço de resistência, de desalienação, de abertura de novos horizontes e possibilidades, dentre tantos outros predicados.

Neste espaço - diferentemente de tantos outros espaços - inicia-se a fundamentação teórica mais profunda do saber científico, e a partir deste espaço, outros espaços serão objetos de estudo e desenvolvimento de pesquisa.

Os docente(s) das diversas disciplinas, com suas experiências, práticas, currículos e saberes também compõem a construção da prática didática: em sua individualidade e potencialidade, cada docente externa sua intencionalidade diante do grupo de alunos que tem diante de si.

O docente é o responsável pela organização e planejamento didático das temáticas, devendo considerar seu alunado, os tempos, os espaços, as leituras e as atividades a serem desenvolvidas e as formas de avaliação, bem como o método didático a ser utilizado nas aulas. De forma geral, opta-se pela constituição de um planejamento da disciplina que é apresentado aos alunos, que contém a ementa da mesma, os objetivos gerais e específicos, os procedimentos de ensino, os recursos, as formas e critérios de avaliação, o cronograma das aulas com os textos a serem trabalhados e atividades a serem desenvolvidas, bem como as referências utilizadas.

Destes itens, faz-se um destaque sobre a importância de bons referenciais teóricos para as leituras a serem desenvolvidas, pois

E é exatamente pela relevância que tem o contexto para o ato de ler, que propor a realização da leitura de um texto em um espaço que se relaciona de alguma forma com ele, é estar, de certo modo, contextualizando. Contudo, somente o recinto não basta. É preciso mais. Acreditamos que ao realizar essa tarefa proposta pelo professor, os alunos/leitores foram convidados a desnudarem-se de seus pré-conceitos com relação aos distintos lugares e

abrirem-se ao novo, ao diferente, às possibilidades; a darem-se oportunidades de (re) descobrirem-se através do que leem. Isso porque, assim como diz Larrosa (2003) cremos na leitura enquanto formação e na formação enquanto leitura, pois Pensar a leitura como formação implica em pensá-la como uma atividade que se relaciona com a subjetividade do leitor; não somente com o que o leitor sabe comotambém com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos transforma), como algo que nos constrói ou nos põe frente a frente com o que somos (LARROSA, 2003, p. 25-26 – tradução nossa). (BURLAMAQUE E ALVES, 2018, p.227)

Outros recursos didáticos muito utilizados são os fichamentos destas leituras, a apresentação de trabalhos e seminários, a participação em eventos acadêmicos, dentre outros.

Os estudantes da pós-graduação (mestrandos e doutorandos) constituem-se num seletivo grupo e trazem para o ambiente educativo dos cursos de pós-graduação uma vasta gama de saberes e experiências que precisam e devem ser compartilhados, permeando os outros discentes e também a prática de seus docentes de sentido, entendendo que, conforme Larossa (2002, p.169), "a experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta."

Nesta construção,

A necessidade atrás sublinhada de garantir o domínio de saberes científicos de referência, implica (1) que o modo como a relação com esses saberes se estabelece seja intelectualmente ativo, preciso, rigoroso e crítico, e não generalista, escolástico, impreciso ou repetitivo e que (2) se ensine explicitamente a usar e mobilizar os saberes na análise reflexiva de práticas observadas ou vividas e não se espere apenas pelo processo espontâneo de cada formando. O processo deverá desenvolver-se autonomamente, mas partindo de referentes de análise claros e coerentes, sujeitos a discussão e reflexão, com confronto de diversas análises teóricas possíveis em face de uma situação. Com o ensino explícito de modos de mobilizar saberes significasegerar situações em que essa mobilização seja necessária e tenhasentido [...] Trata-se ainda - e sobretudo - de empoderar (do inglês '*empowering*') o profissional com os meios para ir à procura dos novos saberes de que irá necessitar ao longo do seu percurso e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que será de sua responsabilidade resolver. (ROLDÃO, 2017, p.199-200)

Portanto, busca-se a formação de professores pesquisadores reflexivos, empoderados para oportunizar transformações. Desse modo, não se pode ignorar que as aulas na pós-graduação apresentam um rico campo a ser explorado, dadas as experiências que se apresentam em cada turma

### **A prática didática nas salas de aula da pós-graduação**

Os elementos elencados anteriormente precedem o momento da sala de aula, sendo levados em conta e organizados antes do momento em que os atores -

professores e estudantes - compartilhem do mesmo espaço, seja ele físico ou virtual.

Mas é nos encontros - nos momentos de aula - que as expectativas se concretizam(ou não), que os fazeres ocorrem, os desdobramentos acontecem e o saber se constitui.

Na esteira de Schön (1987) e Zeichner (1993), implica contrapor a cada uma dessas afirmações e vivências, que todos os professores conhecem, o questionamento e a pesquisa que permitem gerar saber: Por quê? Como sei? Em que encontro os sinais? O que me permite afirmar isso? Como descreveria a minha ação profissional frente a essas situações? Como resulta essa atuação? O que mudou na aprendizagem pretendida? E em que âmbito? E que mudará se eu agir profissionalmente de outro modo? Qual outra forma de chegar aos conceitos ou construir os sentidos daquilo que ensino? Quais outros pontos de partida? Implica ainda gerar e pensar a mudança das práticas x ou y com base nos seus fundamentos, reavaliando-a constantemente na interação que mantém com o outro - o aluno. Implica, também, formular essa reflexão de forma logicamente articulada e informada por saberes científicos que se mobilizam ou se vão procurar (formação em contexto é isso mesmo), de modo que essa reflexão possa ser estruturada e clarificada pelo professor e analisada por outros, retomada, contestada, desenvolvida - como saber que efetivamente se constitui, constrói e circula. A capacidade de exercer essa reflexividade constitui um dos elementos definidores da profissionalidade em geral (por contraponto ao desempenho do técnico ou do funcionário), e da profissionalidade docente em particular (ROLDÃO, 2017, p.199).

As perguntas apresentadas por Roldão se constituem em grande instrumento didático para professor e estudante durante as aulas, bem como depois dos momentos de aula, onde os papéis destes chegam a se mesclar, no processo que tanto conhecemos de ensino-aprendizagem.

Nesta troca de conhecimentos, o saber mostra-se de modo construtivo, intrínseca e extrinsecamente, mediante as vivências, as discussões, trocas e reflexões oportunizadas, pois

[...] no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o “aprender a ser” professor é uma dimensão que não se limita à formação inicial na universidade e nem mesmo se dá por acabada após um, dois ou cinco anos de efetivo exercício da profissão ou por conta da realização de cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Trata-se de uma tarefa que se desdobra ao longo de uma vida inteira de recorrência indagativa sobre a identidade profissional do educador e sobre quais lições e encaminhamentos se constituíram e se constituem em sua vivência e nas trocas de experiências com outros educadores. Tal dimensão reflexiva nunca se aliena da operacionalização, isto é, se há o momento de se refletir sobre o que é necessário para revisitar a sua identidade, os seus propósitos, o modo como sua prática pedagógica está sendo desenvolvida, também há a materialização destes vetores numa prática pedagógica diferenciada, intencional, sistematizada e voltada para a performance atualizada da missão que a educação promove e representa (LIMA, 2016, p.19-20).

Os registros avaliativos formais e informais também se apresentam como relevante recurso didático, oportunizando aprofundamento acadêmico e memórias educativas.

### **Práticas que proporcionam a formação de professores pesquisadores reflexivos**

Como observa-se, a prática docente permeada por uma rica didática está diretamente ligada à reflexão e transformação constante, e construída a muitas mãos nas salas de aula presenciais e virtuais oportunizarão a formação de professores pesquisadores reflexivos. Ao pensar-se no saber acadêmico, é necessário alinhar a teoria a prática e vice-versa:

[...] É bem conhecida a afirmação célebre de que 'a melhor prática é uma boa teoria', que implica aceitar também a sua contrária - a boa teoria só se torna real na boa prática. Qualquer que seja a óptica, o certo é que incontáveis horas de debate se gastam entre investigadores, formadores e formandos acerca dessa relação. O que parece claro é que de fato esse é um binômio indissociável quando se equaciona qualquer formação profissional. A investigação e o pensamento de Donald Schön na década de 1980 (Schön, 1983, 1987) assinalaram um marco importantíssimo na compreensão da natureza do saber educativo e no esclarecimento das questões da profissionalidade docente - problemas hoje na ordem do dia na investigação de muitos outros autores (Nóvoa, 1989, 2009; Sacristán, 1994). (ROLDÃO, 2017, p.198)

Dessa forma, concordamos quando Roldão declara que

Schön veio clarificar a especificidade do saber dos profissionais de educação  
 - um campo de saber e de ação de extrema complexidade -, sublinhando o papel da reflexão sobre e na ação como geradora de saber em permanente reconstrução dialética.  
 Consciencializar esse processo é tornar o professor efetivamente competente  
 - isto é, capaz de agir, de analisar e avaliar a sua ação e de modificar fundamentadamente a sua ação em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado (Schön, 1983,1987) (ROLDÃO, 2017, p.199)

É impossível pensar numa prática docente no ensino superior cuja estratégia didática não oportunize a formação de futuros professores pesquisadores reflexivos. É necessário que o movimento dialético constante esteja presente nas salas de aula presenciais e virtuais para que haja renovação do saber reflexivo.

### **Conclusões**

Sabe-se que os elementos fundamentais presentes nas salas de aula da pós-graduação, o espaço universitário acadêmico, o(s) docente(s) das diversas disciplinas, a

organização e planejamento didático das temáticas, os saberes que os estudantes da pós-graduação (mestrandos e doutorandos) trazem para o ambiente educativo, os elementos presentes antes, durante e depois dos momentos de aula, as discussões, trocas e reflexões oportunizadas, registros avaliativos formais e informais, constituem-se elementos vitais para a formação de professores pesquisadores reflexivos. Este processo é enriquecedor, pois

Isto significa que o aprender a ser se desenvolve na prática pedagógica, nas múltiplas leituras dos textos que a realidade evidencia e daqueles que são desvelados no processo de conhecimento de si e do outro em meio ao tratamento do objeto científico. Ora, aprender a ser a partir desse ponto, que nunca se esgota, é uma caracterização do professor que reflete o que faz e faz o que compartilha, o que percebe nas múltiplas vozes e leituras do real. (LIMA, 2016, p.21)

Observa-se que as aulas na pós-graduação apresentam um rico campo a ser explorado, dadas as experiências que se apresentam em cada turma, e que a prática docente permeada por uma rica didática está diretamente ligada à reflexão e transformação constante, e construída a muitas mãos nas salas de aula presenciais e virtuais.

Este estudo pretendeu despertar discussões sobre os elementos presentes nas práticas docentes e que culminam na didática apresentada nas disciplinas ministradas nas turmas de pós-graduação. Sabe-se que para uma prática docente mais plena, são necessários diversos olhares para o espaço universitário, para a formação docente inicial e continuada, para as condições de trabalho nas universidades, dentre outras questões relevantes. Longe de ser um assunto que se pode esgotar, a didática do ensino superior é composta por um grande leque de possibilidades e caminhos, todos estes com sua relevância e valor acadêmico. Dessa forma, o que se trouxe aqui foram algumas ponderações sobre a temática, com o intuito de promover a reflexão e a ampliação do tema.

## Referências

BURLAMAQUE, I. A.; ALVES, I. A. docência universitária e a experiência: o olhar sobre uma prática educativa desenvolvida pelo professor Jorge Larrosa. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 220-231, jul.-dez. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/31420/1759>

6

>. Acesso em: 09 jun. 2022.

ROLDÃO, M do C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. Rev. educ. PUC - Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638/2457> Acesso em: 09 jun. 2022.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, n°19, 2002, pp.20 - 28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 09 jun. 2022.

LIMA, P.G. (Org.). *Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos*. 1.ed. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2016. Disponível em: [docencia-e-formacao-universitaria-no-brasil.pdf](http://www.ufgd.edu.br/portal/images/stories/publicacoes/docencia-e-formacao-universitaria-no-brasil.pdf) Acesso em: 09 jun. 2022.

## PAINEL

### ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

#### Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Fabiana Esteves Neves – UFF

#### Resumo

Este painel agrega três estudos decorrentes das ações de formação de professores promovidas pelo programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA) e das pesquisas em desenvolvimento realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA). No primeiro deles, intitulado *A orientação acadêmica na licenciatura e sua relação com a escrita da monografia: construção do sujeito pesquisador*, os pesquisadores intencionam discutir o processo de orientação acadêmica em cursos de licenciatura em sua relação com a produção escrita da monografia, já que se trata de um processo axial na formação de professores que pesquisam. No segundo, *Objetivos do processo de orientação acadêmica*, as pesquisadoras objetivam identificar os parâmetros que orientam o ensino da leitura-escrita segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFF, Niterói, atentando ao processo de elaboração do gênero discursivo monografia e às funções atribuídas ao/a professor/a responsável pela orientação durante a escrita monográfica. No terceiro texto, sob o título *A orientação para a formação de leitoras/esacadêmicas/os por meio dos roteiros de leitura-escrita*, a pesquisadora apresenta uma proposta de orientação processual para o contato com textos teóricos por meio de roteiros que concebem a leitura em etapas, sob uma perspectiva metacognitiva. O resultado geral desses estudos reitera a premência de ampliar e aprofundar as pesquisas sobre a orientação acadêmica, em especial nas licenciaturas, formação de professores e professoras, considerando-o um trabalho pedagógico fundamental com as práticas de leitura-escrita acadêmica.

**Palavras-chave:** Orientação acadêmica; Formação de professores; Letramento acadêmico; Leitura; Escrita.

#### A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA LICENCIATURA E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA DA MONOGRAFIA: CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PESQUISADOR

Yasmin Pereira de Oliveira - UFF

Samanta Henriques Pinto – SME Rio de Janeiro

Wesley Bento da Silva Valle - UFF

## Resumo

O presente estudo versa sobre o processo de orientação voltado para os cursos de licenciatura em sua relação com a produção escrita da monografia, em face da carência de trabalhos que incidem sobre essa temática. A orientação é etapa crucial para a formação do aluno-orientando, visto que lhe permite o aprofundamento de seus conhecimentos mediante diálogo formativo com o professor-orientador; a confecção de um trabalho autoral; o desenvolvimento da prática da pesquisa, leitura e escrita, na sua relação com a educação básica; a habilidade para manejar o próprio tempo; a sabedoria para lidar com emoções e pressões; e a relação de diálogo produtivo com o professor universitário que o acompanhará durante sua investigação, que terá como resultado finalo trabalho de conclusão de curso, a exemplo da monografia. Optamos pela pesquisa ensaística e, para o tratamento dos dados coletados, seguimos pelo viés da análise dialógica do discurso de Bakhtin e seu Círculo, bem como a contribuição de pesquisas que abordam nosso tema. Concluimos, destacando a pouca diversidade de trabalhos dedicados ao estudo da orientação acadêmica na graduação, particularmente, na licenciatura, ou seja, na formação de professores. Assim, esperamos, com esta pesquisa, que novas rotas sejam abertas a fim de que futuras descobertas sejam efetivadas nesse amplo terreno que merece ser cultivado, para que se contribua, dentre outras coisas, para conscientização sobre a prática da orientação e seu consequente aperfeiçoamento, assim como para a criação de um vínculo produtivo nas interações orientador-orientando, com ênfase sobre a importância da orientação para a escrita da monografia.

**Palavras-chave:** Orientação acadêmica; Graduação; Orientador; Orientando; Monografia.

## Introdução

A orientação acadêmica é processo comum na pós-graduação, passando a existir, contemporaneamente, também na graduação, devido à introdução, pelos cursos, de trabalhos de conclusão de curso (TCC), a exemplo das monografias, como requisito para obtenção de grau (BIANCHETTI; MACHADO, 2012). Assim, compreendemos serem escassos os trabalhos que versam sobre a orientação nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (doravante IES) brasileiras, em especial no que se refere aos cursos de licenciatura, não só por se constituir uma realidade recente, mas também por envolver o trabalho do professor universitário e o tempo de dedicação dos alunos aos estudos.

Entendemos, dessa forma, que é indispensável uma reflexão sobre a prática de orientação na graduação, posto que ela constitui etapa fundamental para o aluno/orientando e professor/orientador no processo formativo docente, dando

as bases para que os futuros professores desenvolvam sua autonomia. É o momento no qual o discente passa a aprofundar sua relação com o conhecimento que será produzido ao longo da elaboração de sua monografia, colaborando com a proliferação de ricos saberes em sua área de estudo, pois há nisso uma função social, que é o avanço do conhecimento de certo assunto (FREITAS, 2002). Poderá também pensar problemáticas que perpassam sua futura prática docente.

Percebemos uma responsabilidade dupla, firmada entre orientando e orientador, na prática da orientação acadêmica, pois o sujeito, ao mesmo tempo que se caracteriza como “um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu- para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/ responsivo que lhe dá sentido: só me torno eu entre outros eus” (SOBRAL, 2009, p. 123). Entendemos, a partir disso, que ambos os sujeitos são simultaneamente responsáveis pelo processo de orientação e pelos resultados gerados por ele, sendo necessário um duplo comprometimento.

Interpretamos também que, a fim de que a monografia não seja elaborada de forma automática e irrefletida e/ou seja vista apenas como objeto-meio para que se chegue à conclusão do curso de graduação, mero documento que - após finalizado e entregue - será “guardado” e “esquecido”, torna-se vital que o estudante e o professor trabalhem de forma colaborativa, pois o orientador conduz seu orientando ao alcance de seus objetivos de pesquisa, tendo como resultado de seu trabalho a expansão das habilidades e dos conhecimentos científicos, metodológicos e tácitos do graduando (HILÁRIO et al, 2017).

Objetivamos, assim, refletir sobre o processo de orientação acadêmica na licenciatura e seu vínculo com a escrita da monografia, tendo em vista que entendemos a relação dialógica orientador-orientando como impactante na formação do aluno enquanto sujeito pesquisador - crítico, curioso e ativo - na investigação de questões que emergem socialmente na sala de aula, a partir de trabalhos consolidados, que se aproximam da temática em questão. Empregamos, ademais, o paradigma de Bakhtin e seu Círculo sobre o dialogismo, já que, diante de um enunciado dado, emanam diferentes vozes em constante diálogo dentro da interação verbal (VOLÓCHINOV, 2021).

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: esta primeira seção, “Introdução”, através da qual fornecemos uma breve síntese do que se trata nossa pesquisa; a seção “Fundamentação Teórica”, a partir da qual reunimos os

autores que versam sobre o tema investigado, fornecendo-nos as bases para nossa investigação, tais quais Bakhtin (2011), Bianchetti e Machado (2012), Silva et al (2012) etc; “Procedimentos Metodológicos”, etapa que indica nossa abordagem teórico- metodológica, cabendo ressaltar que se trata de uma pesquisa ensaística; o tópico “Apresentação e Discussão de Resultados”, em que trazemos algumas contribuições sobre a presente temática, fruto de diálogos que travamos ao longo dos encontros do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA) e a partir de duas teses disponíveis no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por fim, na “Conclusão”, ressaltamos a amplitude pouco satisfatória de pesquisas que elencam o assunto por nós investigado e nosso intuito de fortalecer trabalhos na área, especialmente, por compreendermos a importância da orientação para a formação do professor-pesquisador, pois é o momento em que o aluno, em diálogo com o orientador, poderá construir sua monografia, bem como amadurecer suas habilidades e estratégias de escrita.

### **Fundamentação teórica**

A escrita da monografia é um momento que envolve medos e incertezas. O aluno-orientando, nunca antes tendo tido contato com esse gênero discursivo, percebe-se diante de um universo totalmente novo, tendo em mãos a responsabilidade de produzir o trabalho que determinará a conclusão de sua graduação. Por isso, necessita alguém que o guie e norteie pelos caminhos da pesquisa, com quem estabeleça o diálogo.

Atravessando essa questão, há uma visão, por parte dos professores, de que os alunos adentram na universidade dominando suas práticas letradas e os múltiplos gêneros do discurso que dali proliferam, isto é, a ideia que o docente tem é de que os discentes já teriam “desenvolvido o conhecimento necessário para compreender e produzir os textos que circulam na academia” (MELLO; RODRIGUES, 2021, p. 6). No entanto, é relevante considerar que, na educação básica, raramente os aprendizes lidam com textos acadêmicos (RODRIGUES; RANGEL, 2018). Na verdade, a aprendizagem de escrita de um texto acadêmico é proporcionada na própria graduação, pela vivência do aluno-orientando com sua monografia (MARCELINO, 2015).

Uma explicação que realçamos para o estranhamento do estudante frente

aos gêneros discursivos acadêmicos, quando do primeiro contato, é que as esferas discursivas, isto é, os campos de produção enunciativa são diversos e os sujeitos não circulam por toda essa pluralidade, portanto, desconhecem os gêneros produzidos em contextos com os quais não tiveram convivência antes. A universidade e seu espaço são uma esfera discursiva, dado que neles circulam diversos enunciados repletos de certo conteúdo axiológico. Faraco (2009, p. 25) afirma que “[...] todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição”.

Sobre esses terrenos habitados pelo sujeito, de onde os enunciados se originam, Rojo (2004) nos aponta que, em cada esfera comunicativa, os parceiros da enunciação ocupam certos lugares sociais e não outros, travam dadas relações hierárquicas e interpessoais e não outras, optando por certas finalidades, conforme as suas apreciações valorativas e a visão que lançam acerca do tema e da parceria.

Assim, cogitamos que a falta de domínio dos textos acadêmicos, por parte dos alunos, e a crença carregada pelo professor de que seus aprendizes são conhecedores de tais gêneros corroboram não somente para a insegurança do orientando no momento de escritura da monografia, como também têm reflexos sobre o trabalho do orientador, que acaba guiando seus orientandos por caminhos vagos, estabelecendo uma comunicação falha. Em vista disso, destacamos a importância de que os estudantes sejam instigados a lidar com os gêneros discursivos presentes na comunidade acadêmica, por sua capacidade formativa dentro das licenciaturas, no desenvolvimento de uma identidade pesquisadora nos licenciandos, demandando deles um olhar que rompe com as fronteiras do que conhecem ou consideram conhecer, uma postura de quem nunca está completamente informado e por isso, precisa da investigação para responder às inquietações que rondam sua práxis.

Sobre os gêneros discursivos, Bakhtin (2011), os traduz como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se produzem e emergem nas/das atividades humanas, que são múltiplas. Nessa condição, os gêneros discursivos são classificados em primários e secundários. Os gêneros primários referem-se a todo enunciado, oral ou escrito, decorrente de práticas cotidianas informais, imediatas e espontâneas; já os secundários são uma reformulação dos primários,

que adquirem contornos mais complexos, estruturados e evoluídos, aplicáveis em situações em que se exige maior grau de formalidade (BAKHTIN, 2011, p. 262-264).

Evidenciamos, então, a monografia como um dos gêneros a que Mikhail Bakhtin - estudioso do discurso, da linguagem em seu uso social - se refere. Ela (a monografia), enquanto gênero secundário, emerge das “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 263), tal qual o caso do convívio socialmente organizado entre sujeitos que estabelecem relações dentro de uma comunidade na qual a produção científica é uma realidade.

À guisa de exemplificação, uma dessas relações, dentre tantas moldadas na esfera acadêmica - em vistas do lugar social que cada sujeito ocupa nesse ambiente - é o intercâmbio entre professor e aluno durante o processo de orientação, espaço no qual este último tem liberdade para desenvolver habilidades adquiridas, porém pouco praticadas anteriormente (BIANCHETTI; MACHADO, 2012). Em outras palavras, é a oportunidade que o aluno-orientando tem de permitir que sua escrita flua, de abordar sobre um tema de seu interesse, de colocar em prática suas habilidades de síntese e fichamento etc.

Dessa relação, emergem múltiplos sentidos do que se espera do orientador por parte do orientando e vice-versa. Nas palavras de Silva et al (2012), o professor-orientador, longe de ser mero transmissor de conhecimento (como defende o ensino tradicional), tem papel fundamental como canal entre o aluno e a monografia em elaboração, colaborando para que o discente compreenda essa etapa final de sua vida acadêmica e sistematize a aprendizagem através de pesquisas. Desse modo, cabe ao docente assumir "o papel de mediador e provocador, trazendo questões que colaborem para uma aprendizagem crítica e reflexiva" (SILVA et al, 2012, p. 3). Aguçar, no aluno-pesquisador, a curiosidade por seu tema e instigá-lo a pensar para além das teorias e conhecimentos já postos é, então, atribuição do docente.

### **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa ensaística, de abordagem qualitativa, tem como

fundamentação teórico-metodológica a Análise Dialógica do Discurso (ADD) bakhtiniana e de seu Círculo, além de se apoiar em pesquisas já consolidadas sobre a prática de orientação acadêmica na graduação, permanecendo, no entanto, com a consciência de que é uma área ainda incipiente e, portanto, com insuficiência de trabalhos que se debruçam sobre o assunto.

Ressaltamos que nossa pesquisa resulta de uma pesquisa maior, composta por dois projetos em andamento, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo que este ensaio propõe problematizar as atividades de pesquisa e os estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA) da Universidade Federal Fluminense (UFF), através dos quais nasceram esses dois projetos.

Sobre a opção que fizemos pelo ensaio, explicamos que se trata de um gênero promissor no que tange à realização de pesquisas acadêmicas, oferecendo uma opção, tanto para o professor quanto para o aluno, no intuito de que haja uma construção significativa do conhecimento, em vez de apenas replicá-lo sem qualquer reflexão (CAMPOS, 2015). Dessa maneira, é possível que se lance um olhar atento e analítico frente à temática abordada.

Já a escolha pelo aparato teórico-metodológico subsidiado pela ADD, explica-se por esta ser "uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou modelo rígido de escrita" (AMORIM, 2004, p. 16 apud ROHLING, 2014). Oferece-nos, assim, um caminho pelo qual podemos pensar dialogicamente os discursos que se proliferam sobre a prática de orientação acadêmica.

### **Apresentação e discussão de resultados**

Como já ressaltado por nós, este ensaio é fruto de uma pesquisa maior, em andamento, aprovada pelo CEP e do GEPLA. Desse modo, fomos motivados a pensar acerca de um tema ainda pouco investigado, que é o processo de orientação acadêmica voltado para a licenciatura.

A partir dos estudos concebidos pelo GEPLA, alcançamos algumas descobertas iniciais, que gostaríamos de compartilhar, a partir do levantamento de dissertações e teses no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dessas buscas realizadas na plataforma da CAPES, elegemos duas teses que dialogam diretamente com nosso objetivo: *A produção do gênero monografia em discursos de professores e alunos do Curso de Letras* (PEREIRA, 2012) e *Ensinar a escrever na universidade: a orientação de trabalhos de curso em questão* (MARCELINO, 2015).

Uma primeira problemática, antes de adentrarmos no que essas duas teses articulam sobre a orientação acadêmica na licenciatura e sua relação com a redação da monografia, corresponde à pouca atenção dispensada ao estudo sobre a temática em questão, visto que, historicamente, tal processo é típico na pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, e não na graduação, como analisado por Bianchetti e Machado (2012). Inclusive, há cursos que dispensam a entrega e/ou apresentação da monografia como um dos pré-requisitos para a conclusão da licenciatura.

Pereira (2012, p. 48) também revela que “a produção de gêneros e a orientação na graduação não é alvo de pesquisa, mesmo considerando que atualmente a maiorias cursos de licenciatura e bacharelado tem, como trabalho de conclusão de curso, a monografia [...]”. Acionamos, aqui, a noção de dialogismo bakhtiniano, através da qual compreendemos que os textos estabelecem, entre si, um diálogo, com encontro de múltiplas vozes em interação (BAKHTIN, 2011), como é o caso da concordância que revelamos sobre a carência de pesquisas sobre a temática investigada.

Já uma segunda problemática, observada por nós, diz respeito aos sentidos atribuídos à orientação acadêmica, pois “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 181, grifos do autor). Constatamos, assim, uma tendência a separar a orientação para fins de estágio da orientação para fins de construção da monografia. Há uma dicotomia assumida entre teoria (pesquisa) e prática (estágio). No entanto, percebemos o estágio como uma das facetas que contribuem para a elaboração do trabalho final, por proporcionar pontos de reflexão que podem ser acionados no próprio ato de escritura da monografia.

Na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, Mikhail Bakhtin (2010) colabora para refletirmos sobre essa separação entre teoria (orientação de

monografia) e prática (orientação de estágio), ao desenvolver os conceitos de mundo da cultura e mundo da vida, através dos quais se busca “superar a pernicioso separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida” (BAKHTIN, 2010, p. 44). Em alinhamento, entendemos que teoria e prática caminham lado a lado, de maneira interdependente.

Destacadas as duas problemáticas, debruçamo-nos na leitura que as duas teses eleitas engendram sobre o tema de nossa discussão. Em Pereira (2012), destacamos os seguintes pontos, pertinentes a este ensaio:

a) “A elaboração de trabalhos de conclusão de curso merece mais atenção, pois é na graduação que se dá a formação desse profissional da educação e possivelmente de um futuro pesquisador” (PEREIRA, 2012, p. 194);

b) há uma necessidade de “elaboração do projeto de pesquisa, que se configura como uma fase essencial para o desenvolvimento da produção da monografia, tanto para o professor quanto para o aluno” (PEREIRA, 2012, p. 195);

c) A produção da monografia “deve ser amparada em atividades de correção e revisão do texto, de exposição de exemplos que explicitem as especificidades do gênero, especialmente, no que tange à questão da referência ao discurso do outro e do entendimento da pesquisa enquanto processo e não produto desvinculado de uma prática de acompanhamento sistemático por parte do orientador” (PEREIRA, 2012, p. 196);

d) “[...] é essencial a figura do orientador no processo de escritura da monografia e de trabalhos na universidade” (PEREIRA, 2012, p. 198).

Quanto a Marcelino (2015), destacamos os seguintes pontos elencados pela autora:

a) “Embora o TCC constitua-se, assim, como um espaço destinado à pesquisa na graduação, entendo que o mesmo é, antes disso, um espaço de ensino: ensino da pesquisa e da escrita acadêmica, essa última como veículo que põe em circulação os resultados de um percurso de investigação” (MARCELINO, 2015, p. 17);

b) A autora compara “a posição do orientador com o lugar ocupado pelo diretor de uma peça de teatro. Embora ele não entre em cena, faz toda diferença ao longo dos ensaios. Enquanto parceiro mais experiente, ele pode, ao observar a cena de um ponto de vista externo a ela, orientar os atores a respeito dos efeitos que o seu trabalho causará junto ao público” (MARCELINO, 2015, p. 208);

c) Também aconselha que “aquele que ensina a escrever um Trabalho de

Conclusão de Curso - TCC encare o percurso de orientação como um espaço análogo aopalco de um ensaio” (MARCELINO, 2015, p. 208);

d) “Ao se implicar com sua pesquisa, o aluno-orientando adquire a consciência de que “o saber é incompleto e impossível de ser recoberto por qualquer teoria ou elaboração científica. É essa condição de faltante que pode manter a ciência em movimento, de modo que sempre haja a possibilidade da criação” (MARCELINO,2015, p. 213).

Ao cotejarmos os apontamentos realizados pelas autoras sobre a orientação acadêmica na licenciatura, percebemos enunciados que indicam para uma direção análoga:

a) O professor-orientador ocupa posição importante, por ser um mentor responsável por guiar a escrita do aluno-orientando e com ele dialogar, pois essa prática resultará no trabalho final, a monografia, que tem bastante impacto para a vida acadêmica do estudante. Inclusive, o orientador é comparado a um diretor de peça de teatro, que dá chance aos atores de serem protagonistas no palco.

b) Elaborar a monografia também significa tempo de dedicação do estudante a um assunto que atravessa sua futura práxis e a um gênero discursivo específico da universidade, por isso, o estudante passa a se constituir sujeito pesquisador dentro deum espaço em que ele mesmo está implicado.

c) O aluno-orientando, por meio da sua pesquisa, busca soluções inovadoras paraquestões antigas que permeiam o âmbito educacional ou aguça a discussão para indagações não antes feitas ou que passaram despercebidas. Ele está inserido em dada esfera social na qual emergem os gêneros discursivos com os quais interage. Taisgêneros são acionados por uma linguagem que não apenas reflete, mas também refrata arealidade.

d) O trabalho de conclusão de curso, a exemplo da monografia, oportuniza a aquisição de habilidades de pesquisa e escrita para fins acadêmicos e sua centralidade nos cursos de licenciatura reside no fato de ensejar a formação do professor para a educação, atuando no chão da escola, e para o campo de pesquisa, na esfera universitária.

## **Conclusões**

Há um carecimento no que diz respeito às investigações relativas ao processo de orientação acadêmica voltado para os cursos de licenciatura. Dessa

forma, nossa pesquisa nasce da curiosidade de nos aprofundarmos nesse tema pouco abordado, porém, não apenas por isso, desejamos, igualmente, abrir os caminhos para que futuras descobertas sejam efetivadas nesse amplo terreno que merece ser cultivado, para que se contribua, dentre outras coisas, para a conscientização sobre a prática da orientação e seu consequente aperfeiçoamento, para a criação de um vínculo produtivo nas interações orientador-orientando, com ênfase sobre a importância da orientação para a escrita da monografia.

Reforçamos a necessidade de compreender que, assim que o estudante inicia seu curso de licenciatura, não existe uma técnica pela qual um mecanismo, instantaneamente, é nele instalado, possibilitando-o pesquisar. Na verdade, o professor deve tomar como ponto de partida a ideia de que o aluno não sabe pesquisar. Acreditamos também que a pesquisa é um processo que nunca se finda, e não o fim de um túnel - conclusivo - onde há uma luz resplandecendo todas as respostas sobre as quais nos perguntamos.

Elencamos duas problemáticas iniciais ao investigar o processo de orientação para fins de escrita da monografia, quais sejam: a incipiência de pesquisa nesse domínio, além da distinção entre orientação no estágio e orientação para a monografia. A partir de buscas realizadas no portal do CAPES, apenas duas teses foram selecionadas para compor o presente ensaio.

Concluimos, ressaltando o papel central assumido pelo professor-orientador neste período de aprendizagem proporcionado pelo processo de escrita do trabalho de conclusão de curso, tendo em vista que o aluno-orientando passa a lidar não somente com competências técnicas relativas a sua monografia, mas também com sentimentos que a todo momento invadem o percurso, como a dúvida se, de fato, consegue administrar todas as demandas de sua investigação. Sendo assim, o orientador interfere positivamente com o intuito de dirigir a pesquisa. Esse jovem pesquisador, o aluno-orientando, então, é possibilitado a imergir no universo da investigação acadêmica, desenvolvendo habilidades inerentes ao fazer docente, bem como colocando em prática habilidades já adquiridas, mediante os gêneros discursivos acadêmicos.

## Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal/ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin;** prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAMPOS, M. **Manual de redação científica: ensaio acadêmico, relatório de experimento e artigo científico.** Mariana/MG: Edição do autor, 2015.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin/São Paulo:** Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, E. de F. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **RAE - Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 42, n. 1, p. 88-93, jan./ mar. 2002.

HILÁRIO, C. M.; CASTANHA, R. G.; GRÁCIO, M. C. C. A influência da genealogia acadêmica na colaboração científica: um estudo no campo da Matemática no Brasil. **Revista Guillermo de Ockham,** v. 15, n. 2017

MARCELINO, M. de M. **Ensinar a escrever na universidade: orientação de trabalhos de conclusão de curso em questão.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MELLO, M. T. de; RODRIGUES, J. do N. Apreciações valorativas de estudantes de mestrado sobre o ensino da leitura e da escrita. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 47, 2021.

PEREIRA, C. C. **A produção do gênero monografia em discursos de professores e alunos do Curso de Letras.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

RODRIGUES, J. do N.; RANGEL, M. Desafios da escrita acadêmica para licenciandos de Pedagogia do PARFOR/UFRRJ: Apreciações valorativas sobre o ensino de gêneros discursivos na universidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade,** v. 19, n. 1, p. 26- 52, 2018.

ROHLING, N. A pesquisa discursiva e análise dialógica do discurso:

caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, 2014.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: **Boletim Alfabetização, leitura e escrita**, Programa 5, 2004. Disponível em: [https://www.atividadeseducativas.com.br/atividades/5212\\_salto\\_ple.pdf#page=24](https://www.atividadeseducativas.com.br/atividades/5212_salto_ple.pdf#page=24). Acesso em: 02 maio 2022.

SILVA, A. P. C.; SIHLER, A. P.; SILVA, C. A. da. Orientação de trabalhos de conclusão de curso a distância: uma experiência fundamentada na interação. **CINTED-UFRGS**, v. 10, n. 1, jul. 2012.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikós** (Centro Universitário São Camilo), v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

## **OBJETIVOS DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO MONOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFF, NITERÓI, RJ**

Dionelle Araújo – UFF

Elienaia Barros da Cunha – UFF

Taissa Rodrigues Barbosa Vieira – UFF

### **Resumo**

A Universidade Federal Fluminense tem como proposta curricular para o curso de Pedagogia a formação do professor pesquisador que alia teoria e prática na ação educativa. Em vista disso, os estudos sobre o letramento acadêmico se tornam proeminentes, posto que é por ele que graduados/as das licenciaturas se inscrevem nas práticas de leitura e escrita acadêmicas que formam o/a professor/a pesquisador/a. Em vista disso, esta pesquisa documental, cuja fundamentação teórica tem como base a perspectiva discursiva da linguagem e os Estudos do Letramento, objetivou identificar os parâmetros que orientam o ensino da leitura e escrita presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Niterói. Desse modo, buscou-se compreender como o documento, no que tange o processo de elaboração do gênero discursivo monografia e as funções atribuídas ao/a professor/a responsável pela orientação durante a escrita monográfica, é capaz de atribuir sentidos e significados na prática pedagógica relativa a orientação e ao ensino dos gêneros acadêmicos na universidade. Para isso, foi realizada a análise do PPC, atentando para os objetivos, ementas e orientações direcionadas às disciplinas Monografia I, II, III e IV, relacionando-os ao papel da leitura, escrita e da pesquisa na formação

do docente-pesquisador/a. A análise demonstra que o trabalho pedagógico realizado no processo de orientação apresenta carência de informações e parâmetros para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita acadêmica, a julgar que não aborda explicitamente como as práticas de orientação são consolidadas na ação pedagógica formativa e como as mesmas inferem sentidos na construção de um/a profissional docente-pesquisador/a autônomo/a.

**Palavras-chave:** Monografia; Gênero discursivo; Pesquisa documental; Leitura-escrita.

## **Introdução**

O estudo aqui apresentado faz parte de um projeto mais amplo, em andamento, intitulado *Relações dialógicas entre orientadores/as e orientandos/as: o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF*, iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisa em leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA), coordenado pelas professoras Jéssica Rodrigues (UFF) e Fabiana Neves (UFF) e aprovado pelo Comitê de Ética da mesma Universidade. Como resultado parcial do projeto supracitado, este artigo, de caráter qualitativo e documental, tem por embasamento teórico a perspectiva discursiva da linguagem e os Estudos do Letramento, explorando o conceito de letramento acadêmico, como prática social, e seu papel na formação docente.

A escrita do gênero discursivo monografia é obrigatória ao final de alguns cursos de graduação. Sua elaboração comumente resulta da relação orientando/a- orientador/a e é construída no processo de ensino-aprendizagem da pesquisa, finalizada na forma escrita de um gênero específico situado na esfera acadêmica. Nesse sentido, as especificidades do gênero monográfico, muitas vezes, são aprendidas e desenvolvidas no processo de orientação, posto que escassos são os momentos de ensino sistemático de gêneros acadêmicos durante a graduação (BARBOSA, 2015). Em suma, é principalmente durante o processo de orientação que as práticas de leitura e escrita necessárias à construção da pesquisa monográfica são desenvolvidas. Não surpreende, portanto, que, muitos graduandos sintam dificuldades para conclusão da monografia e conseqüentemente de seus cursos, posto que é neste momento que se evidenciam as dificuldades relativas à produção de gêneros discursivos acadêmicos necessários à construção da pesquisa.

Nesse sentido, os parâmetros curriculares que orientam a escrita monográfica, nas diferentes instituições de ensino superior, constituem parte dos escritos presentes nos Projetos Político Pedagógico (PPC) e outros documentos adjacentes que oferecem desde os objetivos do curso até as intencionalidades referentes ao processo de leitura- pesquisa-escrita monográfica ao final do curso, pois se trata de um documento certamente parcial, elaborado pela comunidade acadêmica. Logo, é nele que precisa constar o objetivo formativo da obrigatoriedade dessa produção.

Advindo da importância de ler e analisar discursos nesses documentos, este trabalho abarca a análise do PPC de Pedagogia da UFF-Niterói, com um olhar mais atento às ementas das disciplinas Monografia I, II, III e IV, que direcionam os objetivos da orientação e da produção escrita no semestre de referência. Buscamos informações que direcionam a formação em pesquisa-leitura-escrita acadêmica de graduandos e graduandas, bem como a compreensão sobre o trabalho orientador na consecução dessas tarefas. Acreditamos que a análise crítica desses elementos discursivos auxiliará na compreensão da relação entre o discurso veiculado pelo documento e as ideias pedagógicas relacionadas às práticas de ensino-aprendizagem da leitura-escrita na universidade, em especial na formação do/a docente pesquisador/a.

Para tanto, primeiramente, apresentaremos o aporte teórico citado acima, em seguida, os dados do PPC do curso de Pedagogia, principalmente relativos ao processo de ensino aprendizagem do ensino da leitura e escrita para formação em pesquisa e escrita monográfica, abordando a metodologia utilizada para realização da pesquisa documental em diálogo com os índices de reprovação do site de transparência da UFF e, por fim, a discussão dos resultados encontrados.

### **Fundamentação teórica**

O desenvolvimento da linguagem está intimamente relacionado a nossa construção enquanto sociedade, não devendo ser desconsiderada nos processos de ensino-aprendizagem. Bakhtin e o Círculo afirmam que os signos são “um reflexo das estruturas sociais” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1981, p.10), portanto, língua e linguagem são peças fundamentais na constituição dos sujeitos participantes das esferas discursivas. Nesse sentido, a comunidade acadêmica apresenta-se como uma comunidade discursiva que elabora os gêneros discursivos

específicos dessa esfera. Fiad (2011), ao estudar a escrita na universidade e as práticas de graduandos/as que se deparam com os novos gêneros a serem apreendidos, afirma que os gêneros acadêmicos possuem usos específicos, característicos da academia e, em vista disso, demandam dos sujeitos práticas de ensino-aprendizagem da leitura e escrita diferentes das vivenciadas na educação básica.

A escrita “mais que habilidades, é também, e sobretudo, uma prática social variável, dinâmica, heterogênea, perpassada por relações de poder, de autoridade e de identidade, conforme explorado no modelo dos letramentos acadêmicos” (LEA; STREET, 1998 apud SILVA, 2015, p.312). Esse modelo retrata a leitura-escrita dentro da universidade (esfera discursiva) como uma prática social situada, isto é, não é apreendido de forma autônoma em que o sujeito se adapta a contextos reproduzindo conhecimentos. De igual forma, não ocorre por intermédio apenas de conhecimentos cognitivos e gramaticais relativos ao gênero. Ou seja, o ato de apreender um gênero discursivo inclui práticas sociais, processuais, que não excluem a necessidade do ensino-aprendizagem em esferas formais. O letramento acadêmico, portanto, é peça fundamental para a formação dos graduandos/as, embora escassas sejam as pesquisas que esmiúçam o processo de ensino e aprendizagem da escrita na universidade, principalmente na formação do docente de língua portuguesa (ARAÚJO; CUNHA; RODRIGUES, 2022).

É na combinação entre leitura e escrita de gêneros discursivos acadêmicos e prática da pesquisa que estão os conhecimentos necessários à construção de identidades docentes. Tal identidade engloba o conceito de “pesquisador/a”, ou seja, aquele/a que produz conhecimento.

Diante do exposto, Barbosa (2015) sublinha a falta de ensino sistemático de gêneros discursivos na academia. Salienta que, entre outros gêneros, a monografia:

[...] exige de quem fala e de quem escreve uma competência linguística e comunicativa capaz de agregar diferentes habilidades para a composição textual, adequada ao objetivo da produção, ou seja, em conformidade com a função comunicativa que determinado gênero exerce – o que só poderá ser alcançado mediante exercício, prática, orientação e refacção do material escrito (BARBOSA, 2015, p. 6).

Nessa perspectiva discursiva e ideológica da linguagem, compreendemos

que o PPC é um dos norteadores das práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Igualmente, a análise discursiva do documento é capaz de justificar os sentidos relativos às práticas letradas na universidade em sua cotidianidade. Analisá-lo é olhar para os já-ditos, sabendo que o discurso, ainda que imobilizado na forma escrita, carrega significados subjacentes que caracterizam as concepções defendidas no documento institucional. Em conformidade, Pereira e Braga (2019) salientam que os documentos oficiais expressam “[...] a memória institucional, constituinte da historicidade e da identidade das instituições” (p. 30) e, conseqüentemente, transmitem em seus discursos os já-ditos presentes nas interações sociais e essenciais a construção dos enunciados.

Ou seja, o documento, embora se direcione aos seus interlocutores, também traz elementos de uma memória institucionalizada concernente ao ensino-aprendizagem da leitura-escrita na universidade, em especial a monográfica, assim como norteia as práticas de ensino na formação docente. Esses elementos nem sempre são aparentes num primeiro momento, e podem, segundo Pereira e Braga (2019), perpetuar práticas pedagógicas dentro de universidades e na formação docente no campo do simbólico, culminando no que Grigoletto (2013) define como “círculo vicioso” das práticas de ensino-aprendizagem da escrita. O círculo vicioso pode ser definido como a perpetuação dos sentidos que corroboram para o distanciamento entre sujeito e sua escrita, o que por sua vez resultará em práticas de ensino e aprendizagem guiadas pelo senso comum. Nesse sentido, é importante problematizar como o discurso documental influi nas práticas de leitura e escrita acadêmicas no decorrer da formação de professores, uma vez que esses discursos se instauram em práticas de ensino-aprendizagem factuais (PEREIRA; BRAGA, 2019).

### **O curso de Pedagogia e o PPC: formação docente e escrita monográfica em discussão**

A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi a análise do discurso fundamentada nas formulações bakhtinianas em relação ao caráter dialógico da linguagem, assim como seu papel na formação humana. Posto isso, analisamos o PPC a fim de compreender no documento institucional os objetivos e as implicações da orientação e do/a orientador/a para o letramento acadêmico dos/as estudantes do curso de Pedagogia da UFF, Niterói-RJ, a priori durante o

período de orientação da escrita da monografia, sabendo que essa formação é para e pela pesquisa que determinará a prática educativa do docente em questão.

Elaborado pela comunidade da Faculdade de Educação da UFF (FEUFF), o PPC inicial do curso de Pedagogia data de 1993. A penúltima reformulação ocorreu em 2010 e a última em 2018, visando à adequação às novas demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2005. O que analisamos neste estudo é a versão de 2018, em vigor, a qual afirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a monografia assume papel de “promover a relação mais integrada dos estudantes com os espaços educativos, ao longo do curso” (UFF, 2018, p.12), sendo esse componente curricular pautado no amadurecimento do sujeito durante sua formação acadêmica.

[...] A Monografia, apresentada em caráter conclusivo, deverá construir-se como trabalho acadêmico, a partir do qual, os estudantes se inserem como sujeitos produtores do conhecimento no campo educativo, definindo autonomamente seu perfil profissional e intelectual em torno de um objeto de estudo. (UFF, 2018, p. 45)

De acordo com o trecho retirado do PPC, a formação em pesquisa é consolidada na produção monográfica, pois é nessa produção discursiva que os sujeitos se afirmam como produtores de conhecimento. Para que tal produção seja finalizada, o processo de aprendizagem da leitura e escrita interpõe-se na elaboração, execução e conclusão da monografia pelo estudante e orientação acadêmica da produção monográfica.

O curso de graduação em Pedagogia é um dos 10 cursos de licenciatura que compõem o quadro de cursos da UFF, campus Niterói, com exigência de entrega de monografia como “produto final” da formação inicial. O curso dispõe de quatro disciplinas monográficas, sendo que Monografia I é destinada à elaboração do projeto, realizada com professor regente e não com um/a orientador/a, como as demais (II, III E IV). As disciplinas estão dispostas entre o 6º e o 9º períodos, com carga horária total de 120h.

Segundo descrito no PPC, a disciplina Monografia I ressalta o amadurecimento acadêmico pelo aprofundamento na pesquisa, que é definida como um trabalho de autoria e individual, construído a partir da articulação de conhecimentos teórico-práticos vivenciados no curso. Nela, graduandos/as delimitam seus objetos específicos dentro das possibilidades experienciadas, a fim de se inserir no campo educativo como produtores/as de conhecimento. Em

conformidade, a Resolução Cepex. 131/2018 reafirma a “articulação entre ensino, pesquisa e extensão como elementos constitutivos da formação profissional universitária” (p. 31) e a perspectiva da pesquisa como condutora do processo de ensino aprendizagem discente. Além disso, o PPC especifica como poderá ocorrer a escolha do tema para a escrita da monografia, indicando alternativas que podem se relacionar a assuntos de interesse do/a graduando/a. Os objetivos propostos na estrutura curricular são sistematização do conhecimento, relação entre teoria e prática pedagógica na construção da pesquisa educacional e elaboração do projeto. A bibliografia sugerida tem o aporte teórico na formação do professor pesquisador e na metodologia científica. Cabe também a essa parte a orientação do docente regente da disciplina na escolha de possíveis orientadores “conforme suas linhas de pesquisas, de acordo com a natureza do problema a ser investigado, a abordagem metodológica, o referencial teórico e a disponibilidade dos professores na FEUFF” (p.13). Também é apresentada uma lista de possibilidades a serem utilizadas como delimitação do objeto de pesquisa.

Em Monografia II, o documento observa que o/a graduando/a deverá “ter um professor orientador que o acompanhará no desenvolvimento do seu trabalho monográfico, até a conclusão” (p. 13) e a seriação depende da nota obtida nessa etapa. O papel do/a graduando/a é executar e produzir o trabalho de forma autoral, individual e na área da educação e a bibliografia é variável de acordo com tema definido para produção. De igual forma, é definida a ementa e os objetivos de Monografia III. A execução e a conclusão do trabalho em si ocorrem em Monografia IV, quando o texto final é avaliado pelo/a orientador/a e parecerista de escolha do/a orientador/a e graduando/a. A integralização do curso ocorre após a entrega do trabalho à coordenação com parecer favorável. Após a conclusão, o trabalho pode ser apresentado em Jornadas e Seminários, embora a defesa não seja pré-requisito para a conclusão do curso.

Chama a atenção o fato de que, em todas as disciplinas, não há definição sobre parâmetros e prazos para a escrita monográfica, bem como o papel do/a orientador/a para o ensino da leitura, escrita e pesquisa. Embora em Monografia I seja preconizada a sistematização dos conhecimentos concernentes à futura produção, os gêneros discursivos acadêmicos para produção da escrita do pesquisador/a, além da elaboração do projeto monográfico, não figuram entre as principais propostas da ementa. Sabemos que elaborar uma pesquisa engloba mais

do que parâmetros sobre o que fazer, todavia, sem eles, é dificultada a compreensão das etapas da construção de uma pesquisa.

Recentemente, no ano de 2021, o curso de Pedagogia publicou uma resolução que detalha o processo de orientação monográfica e seus objetivos. Embora haja o manual *Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso*, disponível no site da Editora da Universidade Federal Fluminense (Eduff), e a cartilha antiplágio, que adverte os/as discentes sobre o que é o plágio e as consequências dele, nenhum desses documentos oferece parâmetros que esclareçam a função do/a orientador/a para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita na monografia, assim como a importância do letramento acadêmico para a formação de professores-pesquisadores, abrindo margem para a problematização do que de fato compreendemos sobre formação de um/a docente capaz de “Atuar como um educador-pesquisador que analisa seu contexto específico para refletir e (re)elaborar, autonomamente, suas perspectivas sobre o processo educativo e sobre o ato educativo” (UFF, 2018, p. 33). Então nos perguntamos: que caráter formativo é atribuído ao processo de aprendizagem da leitura escrita na formação do docente-pesquisador? E como essa concepção de formação docente proposta no PPC tem influenciado a construção das identidades docentes dentro do curso?

Recorrendo ao Site de Transparência da UFF, com a finalidade de obter os números de reprovação nas disciplinas do curso de Pedagogia nos dois semestres dos anos de 2019, 2020 e 2021, percebemos que a Monografia figura entre as 5 disciplinas com maior número de reprovação (Quadro 1).

Quadro 1: Dados de reprovação da disciplina Monografia da UFF

Índice de reprovação (dados Iduff) - Sistema de Transparência da UFF						
-	Disciplina	Quantidade	Ranking	Disciplina	Quantidade	Ranking
2019.1	MONO IV	19	3°			
2019.2	MONO IV	24	2°			
2020.1	MONO IV	27	1°	MONO II	19	4°
2020.2	MONO IV	25	2°			
2021.1	MONO IV	34	1°	MONO II	19	5°
2021.2	MONO IV	49	1°			

Fonte: Sistema de Transparência da UFF

No ano de 2020, ocorreu a pandemia de Covid-19, um agravante do índice de reprovação e abandono nas referidas disciplinas. No entanto, ao observarmos os índices de anos anteriores, vemos que as disciplinas de Monografia (I a IV) figuram com certa frequência entre as que mais reprovam. Esses dados demonstram a dificuldade de muitos/as graduandos/as na elaboração do trabalho monográfico, o que não ocorre sem o trabalho de orientação. Tal recorrência pode ser causada pela ausência de práticas direcionadas para o exercício da leitura-escrita-pesquisa dentro do processo formativo docente. Ademais, devemos salientar que muitos/as graduandos/as chegam no período de elaboração da monografia sem conhecer os diversos gêneros que compõem uma pesquisa científica, como o fichamento, por exemplo. Nesse sentido, é importante salientar que a Resolução Cepex 131/2018 prevê a articulação entre “ensino, pesquisa e extensão, tanto no que diz respeito à produção e à divulgação do conhecimento, quanto em integração com o ato educativo” (p.34) sendo estes “elementos constitutivos da formação profissional universitária” (p.31). Para a efetivação da política, é necessário o domínio dos gêneros discursivos acadêmicos na formação, tendo em conta que pesquisas, comumente, são divulgadas na forma discursiva de gêneros da academia, assim como a prática educativa do docente será orientada por intermédio da pesquisa pela compreensão do que é ser pesquisador/a.

Sendo assim, acreditamos que cabe ao/à orientador/a também ensinar prática de leitura e escrita concernentes à construção do trabalho de pesquisa.

Entretanto, esse/a professor/a, que não tem/teve parâmetros para a prática pedagógica do trabalho de orientação, será capaz de interpor os obstáculos existentes entre sujeito e escrita para construção da autoria e autonomia do/a graduando/a, futuro/a professor/a?

### **Considerações finais**

A monografia é um trabalho que intenciona o desenvolvimento de uma pesquisa registrada mediante escrita consistente, por isso nos questionamos se o letramento acadêmico dos/as graduandos/as seria o motivo de reprovações e abandonos das disciplinas e se o PPC reforça práticas incongruentes na orientação monográfica. A insuficiente formação em linguagem, especificamente nos gêneros que circulam na vida acadêmica, pode ser um dos motivos que impede futuros/as professores/as de concluírem seus cursos, posto que não se sentem formados/as para a elaboração escrita de uma pesquisa. Nesse sentido, o PPC prevê uma formação do/a professor/a- pesquisador/a, mas não oferece a sistematização dos conhecimentos inerentes a essa formação. A análise do PPC demonstra que o trabalho pedagógico realizado na orientação sofre da carência de informação e parâmetros para o processo de ensino e aprendizagem, a julgar que não aborda explicitamente como as práticas de orientação inferem sentidos na construção da identidade do profissional docente em formação.

Os conhecimentos em torno da leitura e escrita não serão adquiridos por osmose, não obstante há a necessidade de ensino dos gêneros acadêmicos. Ademais, há poucos estudos sobre orientação na graduação, e a tradição universitária ainda gira em torno da oratória, relegando a escrita lugar de destaque como ferramenta avaliativa. Não se trata de tirar a autonomia docente, mas a falta de profissionalização da orientação e de sua concepção como uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem de leitura-escrita- pesquisa e de gêneros acadêmicos cria barreiras para o letramento acadêmico de futuros professores da educação básica, e isto acarreta prejuízos a futura prática profissional. Por isso, um olhar atento aos discursos institucionalizados é fundamental para os diálogos em torno da formação inicial de professores/as pesquisadores/as.

### **Referências**

ARAÚJO, D.; BARROS, E. B. da; RODRIGUES, J. do N. Uma leitura das recentes pesquisas sobre os letramentos acadêmicos de professores e professoras. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 31, n. 1, p. 175–192, 2022.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBOSA, R. E. A construção da identidade universitária e sua relação com a produção do gênero-discursivo monografia. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA IX., 2015, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: UFCG, 2015. p.1-15.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n.Especial, p. 357-369. 2a parte 2011.

GRIGOLLETO, M. Do temor do texto ao texto próprio: desafios ao estudo da linguagem. In.: RIOLFI, C. R.; ALMEIDA, S. (Org.); BARZOTTO, V. H. (Org.).

**Leitura e escrita:** impasses na universidade. São Paulo: Paulistana, 2013. p. 99-111.

PEREIRA, F. A.; BRAGA, S. A escrita na formação de professores de língua portuguesa. **Scripta**, v. 23, n. 48, p. 27-40, 2019.

SILVA, E. A escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 311-318, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso**. 10. ed. rev. e atualizada por Estela dos Santos Abreu e José Carlos Abreu Teixeira. Niterói: EdUFF, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Niterói: FEUFF, 2018. Disponível em: <<http://feuff.sites.uff.br/coordenacao-de-pedagogia/126-2/>>. Acesso em: 27 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Conselho de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal Fluminense. Resolução nº131 de 24 de maio de 2018. Estabelece a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, altera a Resolução CEP n.o 76 de 16/05/2007 e dá outras providências. **Boletim de serviço**, Universidade Federal Fluminense, 24 abr. 2018.

Disponível em: <<http://www.noticias.uff.br/bs/2018/04/073-18.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

## A ORIENTAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORAS/ES ACADÊMICAS/OS POR MEIO DE ROTEIRO DE LEITURA-ESCRITA

Fabiana Esteves Neves – UFF

Larissa Rodrigues Lopes – UFF

### Resumo

Consideramos ser papel da universidade, especialmente de docentes e tutores, a orientação específica para a leitura, com a indicação de estratégias e o incentivo ao desenvolvimento do gerenciamento metacognitivo. Afinal, a leitura de textos teóricos – capítulos, artigos, ensaios – costuma ser vista como problemática entre licenciandas/os em Letras, que chegam a se sentir incapazes de avançar nos estudos das disciplinas por não saberem identificar os tópicos mais importantes em um texto, entre outras dificuldades. É nesse contexto que propomos o uso de roteiros de leitura-escrita ao longo da graduação, não só para contribuir na interação com textos basilares das disciplinas, como também, e principalmente, para orientar a formação de leitoras/es acadêmicas/os. Apresentamos o processo de elaboração de roteiros para disciplinas de Língua Portuguesa do 1º, 5º e 8º períodos, no projeto de pesquisa “Gerenciamento metalinguístico e letramento linguístico acadêmico de estudantes de Letras da UFF” e também em diálogo com as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA). Neste artigo, detalhamos o roteiro voltado para a disciplina do 8º período. A partir da proposta de Botelho (2010; BOTELHO; VARGAS, 2021), estruturamos os roteiros em: pré-leitura (ativação de conhecimento prévio, levantamento de hipóteses e postulação de objetivos); durante a leitura (checagem das hipóteses, relação entre as partes do texto); e pós-leitura (produção de inferências globais e observação dos próprios processos cognitivos), contemplando os níveis de leitura (APPLEGATE et al, 2002; VARGAS, 2012, 2017; NEVES, 2015). O processo de elaboração dos roteiros evidenciou a necessidade de propor, na formação docente, a reflexão sobre as estratégias empregadas por licenciandas/os enquanto leitores, como parte de seu percurso formativo e fundamentação para sua prática e pesquisa em sala de aula, como futuras/os docentes.

**Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos; Roteiros de leitura; Metacognição; Orientação na graduação.

### Ler-escrever na universidade – ensino ou orientação?

Dificuldades de leitura e interpretação não se restringem ao ensino fundamental e médio: na universidade, estudantes também vivenciam problemas ao lidar com os textos acadêmicos. Queremos aqui olhar para esses percalços a partir das potencialidades de aprimoramento que nos concedem, trazendo para o centro do debate, em interação, as pessoas envolvidas – estudantes e docentes. Partimos de um primeiro movimento de desnaturalização do ler e do escrever,

considerando-os como processos que demandam escrutínio, detalhamento, reflexão, e que, por isso, precisam ser ensinados no contexto escolar-acadêmico. “Ensinar”, obviamente, implica abrir espaço para a emergência da novidade, do imprevisto, do refazimento, o que descontrói também a ideia deturpada de “treinamento” em sentido mecanicista que parece assombrar quem não admite uma abordagem didático-pedagógica da leitura-escrita na universidade (CRUZ, 2021, p. 57-58). Em outras palavras: pressupor que a/o estudante tenha de aprender, por conta própria, como interpretar e como elaborar um texto acadêmico, pelo simples fato de estar na universidade, é usurpar-lhe o direito de acesso aos letramentos acadêmicos e, por extensão, ao seu lugar nessa esfera discursiva e social (RODRIGUES; NEVES, 2020).

Sobre o papel da universidade quanto aos letramentos docentes, Vianna et al (2016, p. 51) pontuam que, pelo contato escasso ou inexistente de estudantes com o letramento acadêmico, maior se torna

a importância de uma formação que considere as especificidades desses sujeitos, seus objetivos com o curso de formação no qual se matriculam, as práticas de letramento que já vivenciam fora do meio acadêmico e aquelas que lhes são totalmente novas (como aquelas das esferas profissionais), entre outros.

Porém, é preciso direcionar essa formação, na perspectiva dos letramentos situados, para as características do contexto específico:

A importância do letramento acadêmico para o professor é inegável, mas uma perspectiva autônoma do domínio das práticas de leitura e escrita é insustentável: a leitura de artigos científicos e a produção de textos críticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico não são necessariamente transferidas ou transferíveis para a sala de aula. Em outras palavras, o domínio do letramento acadêmico não garante o domínio de outros conhecimentos específicos de que o docente certamente precisará para a prática didática; nem é o que determinará que ele realize atividades eficazes e significativas com seus alunos.

Relacionando esse ponto às discussões sobre orientação acadêmica, vimos pensar como essa ação de docentes universitárias/os pode ser distribuída ao longo de toda a graduação, justamente por seu caráter processual semelhante ao da leitura e da escrita: orientar, nesse sentido, consiste em acompanhar a trajetória não linear, recursiva (por vezes, intermitente), de estudantes no nível superior, antes mesmo (ou à parte) de uma relação institucionalizada de orientação, para a elaboração de um TCC, por exemplo. Vemos aqui uma relação estreita com a formação do professor pesquisador da educação básica, independente de ser um

pesquisador *stricto sensu* na academia. Não podemos negar que essa formação para a pesquisa, nos moldes como vem sendo feita na universidade brasileira, acaba compondo um ato de segregação – “estudantes que serão docentes”, “estudantes que serão pesquisadores”, sendo estes os que participam de grupos de pesquisa e conseguem bolsas de iniciação científica, por exemplo. Por isso, muitas vezes, nas disciplinas, ao não incorporar a processualidade da orientação ao ensino, estamos criando um ambiente para a formação apenas de “alunos”, muitas vezes nos moldes escolares, aqueles que respondem adequadamente às questões.

Nesse sentido, desde o doutorado (NEVES, 2015, 2016, 2019) até o recente projeto de pesquisa com o apoio da FAPERJ (2020-2022), temos investigado quais são as características do que chamamos de letramento linguístico acadêmico (NEVES, 2015) de estudantes na universidade, para daí procurar propor estratégias que contribuam para o agenciamento na leitura e na escrita, a partir de um enfoque metacognitivo. Para isso, elaboramos e aplicamos roteiros entre estudantes de três disciplinas de Língua Portuguesa em cursos de Letras da UFF: Língua Portuguesa I – LPI (Teorias do Texto), Língua Portuguesa V – LPV (Fonética e Fonologia) e Língua Portuguesa VIII – LPVIII (Português do Brasil); depois, analisamos as respostas. Neste artigo, escolhemos detalhar a estrutura do roteiro de leitura-escrita, explicando seus fundamentos e relacionando-o à orientação acadêmica. Para isso, selecionamos o roteiro direcionado à turma de LPVIII.

Na próxima seção, os conceitos em que nos fundamentamos aparecerão já relacionados a trechos do roteiro nos quais se manifestam; optamos por essa estratégia para elucidar a relação teoria-prática e para sermos objetivas, em um espaço sintético.

### **Entremeando à proposta os conceitos que a sustentam**

Embora, à primeira vista, a estrutura do roteiro possa lembrar a de outras abordagens (com etapas pré, durante e pós-leitura), explicitemos que ela se fundamenta em uma perspectiva metacognitiva para a aprendizagem, conforme postulada por Nelson e Narens (1990, 1994) e reenquadrada para a leitura por Botelho (2015; BOTELHO; VARGAS, 2021). Essa perspectiva consiste em considerar como centro do processo a pessoa que aprende e como norteadores o

conhecimento e o gerenciamento dos próprios processos cognitivos.

Todo o trabalho que se propõe realizar por meio dos roteiros visa a orientar estudantes/pessoas leitoras na geração e administração de inferências, ação constitutiva e estruturante da leitura, a que chamamos, com Vargas (2017; BOTELHO; VARGAS, 2021, p. 4) de *inferenciação*: “processo cognitivo básico de construção de significados, consequência, na leitura, da integração de duas fontes de informação: a informação visual (texto) e o conhecimento prévio.”

Trata-se de uma perspectiva de inferência que contempla a processualidade, na medida em que pressupõe a integração dinâmica entre texto e leitor – aquele contribuindo com informações visuais e este com seu conhecimento prévio, de formas sempre inovadoras a cada leitura, feita em diferentes contextos e com diferentes objetivos (BOTELHO; VARGAS, 2021, p. 5).

Os roteiros de leitura-escrita foram elaborados a partir de textos sugeridos pelas professoras das turmas, estudados durante as respectivas disciplinas. O processo de construção começou por um diálogo com a professora, para saber o papel daquele material no programa: os textos de LPI e LPV foram trabalhados mais para o final do curso; já o texto de LPVIII fez parte da primeira metade do cronograma. Esse dado é importante para levarmos em conta o nível de conhecimento prévio exigido em relação às outras leituras recomendadas e para fundamentar, especialmente, a etapa de pré-leitura, em que há ativação dos saberes anteriores para a integração com as novas informações.

O roteiro destinado a LPVIII fundamentou-se nos capítulos “A influência tupi” e “A influência africana”, de Gladstone Chaves de Melo. Antes de avançar no seu detalhamento, vale fazer uma observação sobre os capítulos-alvo: trata-se de textos da década de 1970, cujo objetivo é defender que a influência africana e indígena no português do Brasil é apenas circunstancial – esta, somente no léxico; aquela, na fonética e na morfologia, mas como uma deturpação da língua vernácula. Para fazer essa defesa, Melo cita inúmeros exemplos de palavras e estruturas que resultam dessa influência, em uma lista extensiva, e reitera diversas vezes que uma visão equilibrada e fundamentada em dados científicos não admite ir além dessa explicação. Esse enfoque é diretamente confrontado pela perspectiva sociolinguística estudada pelos alunos no início da disciplina (MATTOS; SILVA,

2004), para a qual a difusão da língua portuguesa falada no Brasil foi feita, de fato, por africanos escravizados e afrodescendentes; já os povos indígenas realmente atuaram mais sobre o léxico, porém, pelo motivo de terem sido exterminados pelos colonizadores, o que lhes impediu se tornarem também difusores da língua. Nesse cenário, o roteiro busca encaminhar a pessoa que lê os capítulos na percepção do enfoque eurocêntrico e preconceituoso apresentado, de modo a evidenciar a diferença em relação à perspectiva mais atual.

A seguir, comentamos cada parte do material, explicando a estrutura e as questões também fundamentando-as conceitualmente. O roteiro em foco contém 14 perguntas: duas na “pré-leitura”, dez na etapa “durante a leitura” e duas na “pós-leitura”. Devido ao espaço reduzido deste artigo, optamos por apresentar sete da etapa de leitura, apenas aquelas correspondentes ao capítulo III, “A influência indígena”, por concentrarem a maior parte das orientações para a geração e a administração de inferências.

A introdução do roteiro visa a ambientar as/os estudantes na leitura, situando-as/os sobre os objetivos ali propostos e antecipando os tipos de questão que irão encontrar:

**Roteiro de leitura dos capítulos III, “A influência tupi”, e IV, “A influência africana”**

MELO, Gladstone Chaves de. **A língua do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971. Caps. “A influência tupi”; “A influência africana” (pág. 41-89).

Este roteiro tem como objetivo ajudar você a direcionar e aproveitar melhor a leitura desses dois capítulos. Para qualquer leitura – especialmente no contexto acadêmico – é preciso que você estabeleça **objetivos bem delimitados**, de forma que sua atenção e gerenciamento se voltem para o atendimento a esses propósitos. Assim, os objetivos propostos para esta leitura são:

- **identificar a perspectiva adotada nos dois capítulos quanto à influência dos indígenas e africanos no português do Brasil;**
- **comparar essa perspectiva com a anteriormente estudada, de base sociolinguística.**

A fim de atingir esses objetivos, siga este roteiro ao ler o texto em questão, obedecendo às etapas indicadas. Escreva todas as suas respostas às perguntas, mas não se preocupe com a elaboração dos parágrafos: você pode fazer tópicos, esquemas, períodos completos, como preferir. O mais importante é registrar suas percepções e reflexões, do modo mais claro possível para você (de forma que consiga entender o que escreveu ao ler depois!). O foco aqui não é “responder corretamente”, atender a um padrão de resposta, mas dar a conhecer, a você mesma/o e à professora, seus conhecimentos prévios e suas reflexões sobre o tema do texto.

Algumas questões pedirão que você ative seus conhecimentos prévios sobre o tema. Outras demandarão que você extraia trechos do texto, em forma de cópia. Já outras solicitarão que você relacione partes do texto, ou seus conhecimentos às informações ali apresentadas. Ao término do roteiro, você terá feito um fichamento do material lido. **Bom trabalho!**

A pré-leitura – etapa de aquisição (BOTELHO; VARGAS, 2021, p. 8), intenciona promover a ativação dos *frames* em que se organizam os conhecimentos prévios necessários àquela leitura específica – assim, no caso deste

roteiro, não só se recrutam, na memória, os saberes em jogo (questão 1) como também se define o enquadramento em que se constitui o texto (questão 2), já que a cognição é perspectival: **Etapa 1 – Pré-leitura:**

Antes de tomar contato com o texto, pense sobre as seguintes questões, a partir dos seus próprios conhecimentos, desenvolvidos ao longo desta disciplina (a princípio, não consulte materiais ou pessoas). Não se preocupe com as “respostas certas” – o importante, nesta etapa, é você externar e pensar seus conhecimentos acerca de tópicos que serão discutidos no texto:

- 1- Recorde o que você estudou até agora na disciplina quanto à influência indígena e africana no português do Brasil, na abordagem sociolinguística, pensando especialmente em três aspectos:
  - a) A tese adotada;
  - b) Pelo menos dois argumentos que sustentem essa tese;
  - c) A que ponto de vista essa tese e argumentos respondem.
- 2- As leituras feitas até aqui no curso comentam a perspectiva representada especialmente por autores como Serafim da Silva Neto, Silvio Elia e Gladstone Chaves de Melo, autor dos capítulos que este roteiro se refere. Considerando tais comentários, levante hipóteses acerca do conteúdo dos capítulos: em linhas gerais, que posicionamentos você prevê que irá encontrar nessa leitura? De que forma eles se relacionam à perspectiva descrita por você na questão 1? (procure não consultar os materiais, mas escrever a partir de sua memória das leituras).

Na perspectiva de cognição com que nos identificamos, “um *frame* é uma ‘cascata’ de circuitos neurais acionada por palavras” (DUQUE, 2015, p. 27). Em termos do seu papel no processo de leitura-escrita, entendemos os *frames* como bases estáveis de conhecimento, “estrutura[s] modelada[s] por experiências recorrentes, que servem como padrões de compreensão e interpretação das novas experiências e interações (com o mundo biofísico e social e com os outros sujeitos).” (NOBRE, 2019, p. 67). Assim, as expressões “português do Brasil”, “influência indígena e africana” e “perspectiva sociolinguística” promovem a ativação de *frames* relacionados ao conteúdo estudado na disciplina, o que envolve conceitos interrelacionados e possibilidades de inferência, isto é, produção de novos conhecimentos.

Ao mesmo tempo em que circunscreve a área de estudo, a questão 2 estimula o levantamento de hipóteses acerca do fenômeno em foco, e abre espaço para a articulação entre conceitos e fenômenos. O fato de essas hipóteses ficarem registradas na resposta tem um duplo papel: tanto o de possibilitar sua checagem em questões posteriores quanto de ensinar a/o estudante a agir metacognitivamente em suas futuras leituras, mesmo que não acompanhadas de roteiros como esse.

Na etapa de retenção (BOTELHO; VARGAS, 2021, p. 8), ao longo da leitura, as questões possibilitam a/o estudante integrar-se ao texto, abrangendo diferentes níveis de leitura (VARGAS, 2012, p. 92-93; 2017, p. 202; NEVES, 2015, p. 43; 80). Os níveis *literal* e *inferencial baixo* focam na localização de informações no texto e na sua compreensão por meio de paráfrase, respectivamente; o atendimento a esses níveis possibilita o alcance de outros em que o processo de inferenciação se manifesta com maior aprofundamento – os níveis *inferencial alto*, referente a inferências produzidas a partir de trechos específicos do texto, e *inferencial global*, que diz respeito ao material textual como um todo, isto é, às conclusões a que se pode chegar a partir da integração entre o que se sabe e o que se leu.

O enunciado desta etapa, inserido abaixo, orienta a pessoa que lê a estabelecer conexões entre as diversas partes do texto e do próprio roteiro. Em seguida a ele, apresentamos algumas questões, a serem explicadas posteriormente.

#### **Etapa 2 – Durante a leitura:**

**Não** comece a ler o texto a partir da primeira linha; antes de tudo, faça uma “varredura” geral, observando o título, os diversos subtítulos, passando os olhos para detectar palavras que se repetem e/ou se assemelham. Por alto, tente relacionar esses elementos que você detectou às perguntas da etapa 1 e às suas respostas. Só após aplicar essas estratégias, comece a leitura.

Para responder às perguntas, observe, em cada uma, as indicações que mapeiam os dois textos.

#### **Capítulo III – A influência indígena**

- 3- Extraia do tópico 1 um período que explicita a relação entre o português e o tupi no período colonial, conforme enfocada pelo autor. Do tópico 2, extraia o trecho que apresenta o ponto de vista do autor sobre a língua portuguesa.
- 4- Do item 3, extraia o trecho em que se pode identificar o **problema** que o autor se propõe a discutir no capítulo e **pistas do encaminhamento** que dará na resposta a esse problema.
- 5- Que conteúdo é apresentado nos itens 4 e 6? Responda de forma sintética.

Uma crítica comum a “exercícios de interpretação de textos” em livros didáticos da educação básica é a de proporem questões de cópia, mera extração de trechos do texto, como se ler consistisse apenas nessa ação (VARGAS, 2012, 2017; BOTELHO, 2015). Ressaltamos que a seleção e extração de informações de um texto não é, em si, um problema – é essa identificação que possibilitará a quem lê estabelecer relações com seus conhecimentos prévios, ou outras informações focais. O questionamento reside na restrição das questões a esse tipo, o que não valoriza (e mesmo silencia) os conhecimentos das/os estudantes. Nesse sentido, mostramos aqui de que forma nos utilizamos desse comando para extrair trechos: ele aparece nas questões 3 e 4, o que corresponde ao nível literal; na

questão 5, há a orientação para sintetizar e categorizar as informações, o que implica a confecção de paráfrase – nível inferencial baixo, portanto. Assim, essas questões direcionam o foco para os objetivos de leitura; esse movimento é muito importante em capítulos como este, já que há uma grande quantidade de dados, que não precisam ser memorizados nem totalmente compreendidos, pois apenas servem como sustentação do argumento central.

Após essa seleção orientada de informações, trazemos perguntas de nível inferencial baixo (questão 6) e de nível inferencial alto (7, 8 e 9), que intencionam fazer ver as conexões entre as partes do texto, para, assim, promover a geração de inferências compatíveis com os objetivos para esta leitura:

- 6- No item 5, releia o seguinte trecho: “Mas é bem de ver que esse vocabulário novo é muito mais um fato de *estilo* do que de *língua*, ou antes, dada a adaptação das novas palavras ao tipo fonético do português, é um fato exclusivamente de *estilo*”. Relacione essa afirmação às suas respostas às perguntas 4 e 5.

Retornando às questões 4 e 5, é possível recapitular o propósito do capítulo de Gladstone Chaves de Melo – delinear a extensão da influência indígena sobre o português do Brasil – e a linha argumentativa seguida pelo autor, expressa neste trecho da página 43: “Ainda há muita insegurança, muita ignorância, muita afirmação apressada, muito subjetivismo a prejudicar a solução clara da questão. [...] nem sempre os fatos foram observados com a isenção que era de desejar [...]”. Confrontando esses trechos com o que é apresentado no enunciado da questão 6, é possível fazer a relação entre partes não contíguas do texto, o que corresponde ao nível inferencial baixo de leitura, e identificar que o autor restringe a influência indígena ao léxico, considerando que essa percepção seria a consequência de uma observação “com isenção”.

A questão 7 propõe a retomada do conhecimento prévio estruturado a partir das aulas anteriores da disciplina, e registrado na resposta à questão 1. Seu propósito é continuar a construir processualmente a percepção do contraste entre o enfoque etnocêntrico e preconceituoso do autor e a abordagem sociolinguística, que observa, sem juízo de valor, a relação estabelecida entre as línguas e as consequências dessa relação, considerando também o contexto sócio-histórico:

- 7- No item 16, página 52, Melo cita Meillet, segundo ele, “sempre muito atento a estas questões de sociologia linguística”. Compare o conteúdo da citação ao enfoque sociolinguístico que você estudou nesta disciplina (você pode retornar à questão 1 deste roteiro) – há semelhanças, diferenças ou ambas? Explique.

- 8- Agora, leia o item 21 tendo em mente a seguinte questão, para depois respondê-la: que argumento o autor pretende sustentar com a apresentação de inúmeros exemplos do tupi ao longo de todo o item?

Na questão 8, a intenção é, a partir da leitura de uma parte específica do capítulo (o item 21), estimular a geração de uma inferência que reforce a percepção sobre a visão do autor – a de que apenas no léxico se mostram as marcas da língua indígena tupi sobre o português do Brasil. Já na questão 9, o olhar de quem lê deve voltar-se para a relação entre o juízo de valor feito pelo autor e o conteúdo que vinha apresentando do texto, a fim de gerar e reforçar a inferência que já vem sendo construída ao longo das questões:

a de que, ao reafirmar a influência superficial do tupi sobre o português, o autor reforça sua perspectiva etnocêntrica e racista:

- 9- No item 22, o autor explicita qual é sua tese: “(...) muitas vezes, no capítulo ora estudado, os fatos não são interpretados com suficiente espírito crítico” (p. 68). A partir da leitura desse trecho e de todo o item, o que você entenderia pela expressão “suficiente espírito crítico”, usada pelo autor?

Como já sinalizamos, pela extensão reduzida deste artigo, optamos por não incluir as três questões relacionadas ao capítulo IV, “A influência africana”. Em resumo: elas propõem a síntese do conteúdo geral do capítulo (questão 9 – nível inferencial baixo), o estabelecimento de relação entre um trecho citado e a totalidade do capítulo (questão 10 – também de nível inferencial baixo) e, por fim, a geração de inferência sobre a concepção de influência de uma língua sobre a outra subjacente ao item III do capítulo (questão 11 – nível inferencial alto). Como se vê, há o reforço da argumentação desenvolvida no capítulo IV.

A etapa final, de recuperação (BOTELHO; VARGAS, 2021, p. 8), destina-se a provocar o “desenvolvimento de reflexões derivadas das inferências construídas pela articulação entre o que o leitor sabia e o que ele aprendeu com a leitura, inclusive em relação às suas capacidades metacognitivas”. As duas perguntas cumprem, cada uma, um desses objetivos:

### **Etapa 3 – Pós-leitura:**

- 13- Ao final da leitura dos dois capítulos, compare o ponto de vista de Gladstone Chaves de Melo sobre a influência indígena e tupi no português do Brasil com a visão sociolinguística estudada anteriormente.
- 14- Por fim, pense na realização desta atividade, isto é, a construção das respostas para o roteiro:
- a) Você achou que ela dificultou ou facilitou a leitura, ou foi indiferente? Explique.
  - b) Como você se sentiu ao responder às questões? Considere parâmetros como

sensação de capacidade, ou não, para responder, motivação para realizar a atividade, senso de utilidade, entre outros que considerar pertinentes.

A questão 13, de nível inferencial global, propõe uma síntese das conclusões produzidas ao longo do roteiro e o estabelecimento de relações com os estudos anteriores, o que implica também a percepção de que há concepções de língua e de sociedade subjacentes, como já apontamos. É importante esclarecer que essa relação, de alguma forma, já aparece nos capítulos de Matos e Silva (2004) e, com certeza, foi comentada pela professora durante as aulas. O diferencial aqui é possibilitar o desenvolvimento processual de uma conceituação pela própria pessoa que lê, de forma que ela se observe selecionando informações do texto, conectando-as/confrontando-as entre si e gerando inferências que representam um salto qualitativo na compreensão do conteúdo como um todo – mais do que isso, na sua própria integração com um modo de pensar sobre determinados fenômenos.

Finalmente, a questão 14 abre espaço para que a/o estudante reveja sua trajetória na leitura dos capítulos e na produção de respostas para o roteiro, procurando observar tarefa, isto é, o próprio roteiro (item “a”) e a si mesma/o. O objetivo é que esta observação possa acontecer livre de julgamentos de valor (sobre “competência” ou “incompetência” para realizar a atividade), a fim de que as dificuldades e “erros” sejam vistos como parte do processo.

### **Para finalizar (por enquanto)**

Com esta breve explicação de um roteiro de leitura-escrita, reforçamos, com Botelho e Vargas (2021, p. 12), a urgência de “[...] conceber e, assim, ensinar que a leitura é uma atividade que deve ser pensada em etapas, o que envolve também postular que essetipo de atividade pode (e deve) constituir ações viáveis à dinâmica do dia a dia escolar.” Esse dia a dia corresponde tanto ao da/o licencianda/o em formação quanto a de futuras/os alunas/os, os quais poderá orientar também da forma como recebeu orientação.

Uma ressalva é importante: os níveis de leitura não se pretendem e nem devem ser vistos como rótulos, pois o foco não é de docentes para discentes (saber “em que nível estão?”), mas de estudantes para a questão (“que tipo de ação devo ter diante do texto?”; “qual é o papel dessa informação na minha leitura?”).

Mesmo que as diferenças de níveis das questões não sejam explicitadas, pretende-se que quem lê o texto e responde ao roteiro perceba, progressivamente, como essa leitura se faz com atuação efetiva do leitor (VARGAS, 2012).

O que queremos enfatizar é que os roteiros não se pretendem meros treinamentos para “resolver as deficiências” dos alunos de graduação, especialmente das licenciaturas. Encará-los assim seria reduzir não só seu papel mas também o da base teórica que os fundamenta, deturpando-a em como abordagem reducionista mecânica e, pior ainda, apartada das dinâmicas sócio-históricas e discursivas em que nos engajamos no contexto acadêmico.

Entendemos que, assim, o trabalho com a leitura-escrita como processo, orientado ao longo de toda a graduação, pode caminhar na contramão do que Geraldi (1997) chama de “ideologia da incompetência”, a qual docentes são forçados a reproduzir por terem sido também gerados nesse sistema de pensamento. Estudantes de licenciaturas, ao longo de uma leitura mapeada por questões norteadoras, provocadoras de conexões entre as partes do texto e entre os conhecimentos prévios e as novas informações, cremos, podem se descobrir leitores competentes. No dizer de Geraldi (p. XX), “esta auto-imagem poderia fazer do professor alguém que, tendo-se por competente, poderia deixar de inculcar a ideologia da incompetência”. Portanto, a orientação para leitura é constitutiva da formação docente em dimensões que envolvem o licenciando enquanto estudante, docente em formação, professor/a-pesquisador/a, enfim, enquanto agente político nesse entrelugar escola-universidade.

## Referências

APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, New Jersey, Wiley, v. 56, 2nd ed., p. 174-180, 2002.

BOTELHO, P. F. **Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura** – uma abordagem cognitiva e metacognitiva. 2015. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_; VARGAS, D. da S. Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 63, p.1-14, 2021.

CRUZ, R. **Bloqueio da escrita acadêmica**: caminhos para escrever com conforto esentido. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

DUQUE, P. H. Discurso e Cognição: uma abordagem baseada em *frames*. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 39, p. 25-48, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MATTOS e SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

MELO, G. C. de. **A língua do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. In: BOWER, G. (ed.), **The psychology of learning and motivation: advances in research and theory**. New York: Academic Press, v. 26, 1990. p. 125-173.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Why investigate metacognition? In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. (eds.). **Metacognition: knowing about knowing**. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

NEVES, F. E. **Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários/os**: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita. 2015. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o. **Revista do Programade Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 473-495, jul./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Como anda a escrita de quem ensina a escrever? Partilhando a experiência de ser escritor/a-professor/a em uma proposta metacognitiva. In: SANTOS, A. O.; ALMEIDA, M. V. B. de (org.). **Coletânea de textos do I SEL Simpósio de ensino delinguagens: línguas e literaturas na educação básica**. São Gonçalo: IFRJ, 2019.

NOBRE, N. de L. **Uma proposta metacognitivista de didatização da leitura para o Ensino Médio com vistas a um Letramento Crítico**: a contribuição dos conceitos de *frame* e *reframing*. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RODRIGUES, J. do N.; NEVES, F. E. Um ensaio sobre práticas de leitura e escrita na formação docente: ressonâncias dialógicas do isolamento social no Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF). In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.) **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo. Volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

VARGAS, D. da S. **O plano inferencial em atividades de leitura:** livro didático, cognição e ensino. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. **O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira:** cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático. 2017. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Riode Janeiro, 2017.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In:* KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

## PAINEL

### **PEDAGOGIA, DIDÁTICA E ENSINAGEM COM PESQUISA: TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **Eixo 9 – A Didática da Educação Superior**

Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira – UFES

#### **Resumo**

Este painel é composto por estudos que apresentam discussões sobre a docência na educação superior e dialogam entre si, ao assumirem as seguintes perspectivas: a Pedagogia como ciência crítico-dialética e o exercício profissional docente na Educação Superior; a Didática crítica, enquanto área da Pedagogia, e suas contribuições ao exercício da docência; e a ensinagem com pesquisa como um princípio didático estruturante do trabalho didático. As pesquisas defendem a ideia da Pedagogia como ciência da e para a práxis educativa e a Didática como área de conhecimento, teoria do ensino e prática social. O interesse central deste painel é discutir sobre a docência na educação superior, apresentando estudos teóricos e resultados de pesquisa-formação que situam contribuições para a formulação de processos formativos voltados para a docência e para a transformação da Didática no ensino superior. As produções investem em discussões que sustentam que o pensamento pedagógico e didático fundamentam a docência na educação superior, sendo, portanto, saberes necessários e imprescindíveis ao exercício profissional nessa etapa da educação. Dialogam com a concepção de educação como fenômeno social e de docência como uma prática social situada em contextos. Como síntese das suas considerações, esses trabalhos ressaltam que: a Pedagogia alimenta e amplia os debates sobre a formação do professor universitário e o papel central da Didática para contribuir com os processos formativos de professores sem a devida formação pedagógica; a ensinagem com pesquisa é uma forma humanizada para que os sujeitos em formação nos cursos de graduação se revelem como produtores de conhecimento e que a Pedagogia e a Didática são campos que fundamentam a práxis docente na educação superior.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Didática; Docência; Educação Superior; Ensinagem com Pesquisa.

## PEDAGOGIA E DIDÁTICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Kalline Pereira Aroeira – UFES/CE  
Otília Maria A. N. A. Dantas – UnB/FE

### Resumo

O estudo parte da ideia de que a docência universitária não se limita a ações realizadas exclusivamente a partir dos campos de conhecimentos específicos profissionais dos professores. Apresenta reflexão sobre aspectos históricos com relação aos campos da Pedagogia e da Didática no Brasil e suas interfaces com a educação superior. Analisa questões relacionadas à docência na educação superior, dialogando com as contribuições de estudos sobre a Pedagogia e a Didática na universidade. A discussão tem como ponto de partida os estudos de Pimenta (2012, 2019), Freire (2000), Pimenta e Anastasiou (2014), tomando a educação como fenômeno social, o ensino como fenômeno complexo, pois é uma prática social situada em contextos, e a atividade docente na educação superior numa perspectiva crítica e emancipatória. Constitui um estudo teórico que se vale da abordagem qualitativa e do diálogo com a produção que tem como objeto de discussão os seguintes temas: Pedagogia, Pedagogia Universitária, Didática, Docência Universitária. Como principais considerações-sínteses conclui que é premente alargar a concepção de docência reforçando sua dimensão pedagógica na perspectiva da práxis educativa e assumir a docência superior pautada na Didática Fundamental que, sob a ótica da pedagogia emancipatória e incluyente, é capaz de formar profissionais crítico-reflexivos transformadores da realidade. Ressalta a contribuição da Pedagogia crítico-dialética como ciência que estuda a educação e que colabora para que o professor tenha condições de refletir sobre o seu contexto de atuação, compreender e desenvolver uma educação emancipadora, que considere os contextos econômico, político, social e cultural dos seus estudantes, e que interfira na realidade.

**Palavras-chave:** Pedagogia crítico-dialética; Didática crítica; Educação superior.

### Introdução

Este texto é decorrente de reflexões e discussões produzidas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia na Universidade (PU/UNISANTOS), contexto em que temos realizado pesquisas sobre a Pedagogia na educação superior e acerca da Didática na formação e desenvolvimento profissional docente: identidade e saberes.

Partimos da ideia de que a docência universitária não deve ser percebida como uma ação exclusivamente realizada a partir dos campos de conhecimentos específicos profissionais, é preciso, portanto, contemplar conhecimentos pedagógicos e didáticos.

Nesse sentido, buscamos nesta produção tecer reflexão sobre aspectos históricos com relação aos campos da Pedagogia e da Didática no Brasil e suas interfaces com a educação superior; e analisar questões relacionadas à docência na educação superior, dialogando com as contribuições de estudos sobre a Pedagogia e a Didática na universidade.

Essas intenções relacionam-se aos processos que temos vivenciado como pesquisadores da temática e às experiências situadas como docentes do ensino superior, atuando em universidades públicas federais na formação de professores e em ações voltadas para a formação em serviço, de professores que atuam no magistério de ensino superior.

Considerando os processos vividos nesses cenários, analisamos neste artigo as seguintes questões: o que aprendemos com base nos percursos da Pedagogia crítico- dialética e da Didática crítica com relação à atividade docente na Educação Superior? Como a Pedagogia e a Didática podem contribuir para a docência na universidade? Para tanto, levamos em consideração um quadro de referenciais teóricos preocupado com a reflexão crítica sobre a Educação, Pedagogia e a Didática, assumindo as seguintes perspectivas: a Pedagogia, como ciência emancipatória e o exercício profissional docente na Educação Superior, e a Didática crítica e suas contribuições ao exercício da docência.

O caminho metodológico escolhido para a produção do artigo enquadra-se no método da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um estudo teórico que considerou o diálogo com estudos que têm como objeto de discussão os seguintes temas: Pedagogia, Pedagogia Universitária, Didática, Docência Universitária. Como critérios para a composição das fontes, consideramos: obras e autores com pertencimento e produção regular na área, que configuram os movimentos de crítica e propostas de ressignificações.

O artigo está organizado da seguinte maneira: nesta introdução, contextualizamos as intenções, cenários e características deste estudo; na primeira e segunda seções dialogamos com o corpus de fontes selecionadas e apresentamos reflexões com relação às questões problematizadoras deste artigo, e por último, formulamos as considerações finais.

### **Pedagogia e Docência na Educação Superior**

Ao abordar sobre a Pedagogia e docência na educação superior no Brasil

cabe, antes, situar neste texto a respeito de que Educação estamos nos referindo. Nosso ponto de partida é a Educação, fenômeno social, que somente pode ser entendida quando analisada do ponto de vista socioeconômico, como nos lembra Ponce (2015). Educação, quase sempre propriedade exclusiva das classes dominantes, nos primórdios da história foi negada completamente às classes menos favorecidas. Todavia, com a luta de classes, provocada pelas classes desfavorecidas, ocorreram transformações sensíveis oportunizando acesso a uma conveniente educação. Vale salientar que ocorreram violentas lutas (Revolução Francesa, Revolução Soviética, por exemplo) pelo direito sagrado da classe desfavorecida se educar (PONCE, 2015).

Partindo da proposição de Ponce (2015) sobre Educação, concordamos com Paulo Freire (2000, p. 43) de que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Isso se dá pela contradição e pela luta de classe através de violentos embates sociais. Notadamente que a educação das massas se faz fundamental por meio de uma “[...] educação que revestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2000, p. 44) destinada ao homem- sujeito.

No Brasil do século XX, a educação é alcançada com o *slogan* de direito humano inalienável “[...] como panaceia para todos os males e mola propulsora da ordem e do progresso” (SAVIANI et al., 2014, p. 1). Assim, os ideais da Revolução Francesa (século XVIII) tornam-se esmaecidos, no decorrer do século XX, perante um acelerado progresso tecnológico, rompendo com as utopias advindas daqueles ideais. Nesse sentido, Saviani (2014, p. 3) destaca que “[...] as cinzas das ilusões do liberalismo se esboroaram perante a voragem do capital e a desigualdade nunca fez antes tantas vítimas”. Ao longo do século XX, a educação brasileira deixa-nos um legado no que concerne ao desenvolvimento da formação docente por meio das licenciaturas, em especial a do curso de Pedagogia.

Alcançado o século XXI nos deparamos com um contexto de desequilíbrio e contradição cujo rumo e a velocidade das transformações do mundo contemporâneo, pautadas pelo neoliberalismo e pela globalização, exigem cada vez mais, dos homens, uma constante mudança de conhecimentos, posturas, atitudes e readaptações. Para tanto, este mundo, ou melhor, esta ordem social regida por um sistema amplo e complexo de relações de produção denominado

modo de produção capitalista é regido pela oposição entre capital e trabalho (BRANDÃO, 1995). “Dentro deste tipo de ordem social assim dividida, a educação perde a sua dimensão de um *bem de uso* e ganha a de um *bem de troca*, [...] um *bem de mercado*” (BRANDÃO, 1995, p. 93). ). Ainda, na atualidade, a educação, como destaca Rigal (2000, p. 174), trata-se de um “[...] momento substantivo da práxis social destinada a ser produtora de sentido”.

Assim, encontramos a Pedagogia, ciência da educação, que estuda esta como praxis social que se realiza na sociedade em geral, extrapolando os limites da escola, com a finalidade de propor transformações na contramão do sistema capitalista, visando a formação humana do homem. Esta Pedagogia reflete a educação, como direito humano como destacam Moreira e Pimenta (2021), tem como fundamento o compromisso “[...] de transformação das condições que geram desigualdades” (p. 929).

A Pedagogia, é, portanto, uma ciência da praxis intimamente ligada com filosofia, psicologia, sociologia, dentre outras disciplinas, constituída de autonomia. Para Luzuriaga (1978, p. 2):

Educação e pedagogia estão como prática para teoria, realidade para ideal, experiência para pensamento, não como entidades interdependentes, mas fundidas em unidade indivisível, como o anverso e o reverso da moeda.

Assim, podemos encontrar diferentes aspectos constitutivos da Pedagogia. Os ideais de educação ao longo da história; as concepções pedagógicas; a atuação de educadores que marcaram as diferentes tendências pedagógicas; as reformas, políticas e programas que transformaram radicalmente a realidade educacional e as transformações institucionais e práticas educativas que marcaram a história da educação (LUZURIAGA, 1978).

Um dos aspectos, as ideias pedagógicas implementadas no Brasil, flui desde a chegada da Família Real. Saviani (2019) traça uma síntese demarcadora das ideias pedagógicas no Brasil (Figura 1). Nessa figura observa-se o entendimento de como as ideias pedagógicas no Brasil foram se configurando na prática pedagógica, assumindo características próprias decorrentes deste embate. Notadamente, tais tendências foram demarcando as concepções de homem, educação, pedagogia, ensino, avaliação, etc., seja na Educação Básica, seja na Superior.

A educação superior tem a universidade, ou outra instituição destinada à

formação em nível superior, como *lócus* da profissão. Como parte da educação brasileira, a educação superior vem sendo igualmente afetada pelas circunstâncias econômicas e políticas, como destaca Almeida (2012). Por possuir a autonomia como princípio, tem se mostrado capaz de criticar seu próprio caráter institucional e a sua produção de conhecimento, principalmente quanto à formação de profissionais.

Pensar na efetivação do ensino na docência superior requer análise, bem como uma adaptação ao ensino visando o desencadeamento de aprendizagens para a cidadania e para a formação profissional. Sendo assim, não basta ter domínio de conteúdo, mas também refletir sobre a aprendizagem e a formação dos estudantes. Outrossim, a docência na educação superior requer profissionalismo e não apenas o domínio de conhecimentos a serem transmitidos. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 104), a docência no ensino superior é composta por profissionais de áreas diversas, ou seja, especialistas que se tornaram professores, como sublinham:

Pesquisadores de vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais de diversas áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como consequência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.

É certo que toda profissão demanda compreensão do sentido e significado das profissões na sociedade e na formação humana. O trabalho docente não é diferente pois, tal compreensão reflete no seu trabalho. Sobre isso, entendemos como Pimenta e Almeida (2011, p. 7) que é fundamental “[...] formar profissionais competentes esintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores”.

A docência universitária requer um conjunto de ações complexas que podem ser compreendidas a partir de algumas dimensões: i. a **profissional** – referente a atuação, construção da identidade profissional, as bases teóricas que sustenta a formação e as exigências da profissão; ii. A **pessoal** – que constitui as relações interpessoais e os compromissos com a docência, compreensão da

realização do trabalho e dos fenômenos que afetam este profissional e sua profissão e; iii. A dimensão **organizacional** – a concretização do trabalho e os padrões a serem atingidos em sua atuação profissional (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Em síntese, a docência universitária requer um campo teórico que priorize a formação considerando suas demandas e necessidades do professor a partir de um transformador modelo de formação universitária que considere o individual, mas principalmente o coletivo da formação docente, como bem nos adverte Pimenta e Almeida (2011).

Enfim, o desafio de refletir sobre a docência universitária exige contínua avaliação da atuação profissional e permanente exercício de ajustes. Para isso, é necessário alargar a concepção de docência reforçando sua dimensão pedagógica, na perspectiva da práxis educativa.

### **Didática, Pedagogia e Docência na Educação Superior**

Entendemos que a Didática colabora diretamente nos processos de reflexão crítica e na mediação entre o ensinar e o aprender na atividade docente na educação superior. O seu objeto é o processo de ensino-aprendizagem que é pensado no seu conjunto, em sua totalidade concreta, por suas mediações, que têm a ver com a relação professor e aluno, com os seus contextos político, cultural, institucional, profissional, logo, é uma área de conhecimento que pensa o ensino em suas múltiplas determinações. A Didática tem uma relação direta com a Pedagogia, pois é uma área da Pedagogia e esta é uma ciência da Educação que tem como objeto a educação que se pratica na sociedade humana; ciência, porque estuda quando essa educação propicia e quando sonega a humanização, a formação humana. Portanto, a Didática contribui nesse contexto para formular processos de formação humana, por meio dos processos de ensino-aprendizagem. Assim como Pimenta (2012), entendemos a importância da Didática por contribuir para a prática pedagógica do professor, uma vez que fornece os fundamentos para análise crítica sobre a atuação docente, colaborando para a transformação e para a construção de possibilidades com relação aos processos de ensino-aprendizagem.

A construção histórica da Didática evidencia que no início do seu percurso no Brasil os professores adotavam uma Didática que colocava alunos e

professores como reprodutores, reforçando a ideia da neutralidade, ou seja, uma Didática neutra científica, social e politicamente, com um viés estritamente instrumental e tecnicista, situação que começou a incomodar muitos professores (FARIA, 2011).

Sobre isso, Candau (1983) colaborou ao indicar a necessidade de ruptura da Didática à dimensão instrumental e ao apontar a Didática Fundamental, vinculada às relações e contradições na educação e prática social mais ampla. De fato, a preocupação com uma Didática que tem por finalidade contribuir para processos de humanização e emancipação humana e a valorização da Didática como área de conhecimento é fruto de um processo de questionamentos e de revisão crítica, que Candau (2002, p. 14), sintetiza da seguinte forma:

A Didática passa por um momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo. Trata-se de um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio, de busca de caminhos que têm de ser construídos através do trabalho conjunto dos profissionais da área com os professores de primeiro e segundo graus. É pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática.

Os movimentos em favor de uma Didática crítica são destacados pelo menos em dois momentos em sua trajetória histórica no Brasil, na XXVII Reunião Anual da SBPC, em Belo Horizonte, no ano de 1976, e no primeiro seminário *A Didática em Questão*, em novembro de 1982 (FARIA, 2020). Na sequência, uma série de encontros são realizados que irão consubstanciar o Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino (Endipe), evento com importantes debates e produção de saberes na área da Didática.

Com os contextos político e educacional dos anos 1980 e esse acúmulo de discussões, o estabelecimento do movimento da Didática crítica ocorre, conforme detalha Faria (2020), com a chegada da pedagogia crítico-social dos conteúdos, da pedagogia dos conflitos sociais, da pedagogia histórico-crítica, da pedagogia libertadora e da pedagogia libertária no Brasil. Nesse processo de indagações sobre a Didática, buscou-se principalmente superar o tecnicismo e a perspectiva instrumental dessa área, afirmando os processos democráticos e a perspectiva crítica da Didática (CANDAU, 2020).

Com esse cenário, a Didática crítica concebe o ensino como uma prática social, mas não é uma prática social qualquer, ela precisa de diálogo, é reflexiva, crítica e de perspectiva emancipadora, que pode contribuir para a transformação social. Desse modo, foca o processo de ensino-aprendizagem, como síntese de variadas e múltiplas determinações, dentre elas, as questões de raça, cor, classe social, de religião que estão nesses processos, porque envolve seres humanos em seus contextos.

Ao pensarmos sobre essas questões na Educação Superior, é preciso situar que o professor que atua na Educação Superior, com exceção dos licenciados, não possui formação que contemple conhecimentos da área da Pedagogia e da Didática. Ainda, é preciso ressaltar que não há uma formação desses docentes para atuar no magistério de ensino superior. Esse profissional, desse modo, parte de saberes da experiência e se restringe ao arcabouço de saberes específicos para desenvolver a sua docência. Desse modo, inevitavelmente reproduz práticas que observou ou que considerou importante imitar como referência sobre ser professor.

Como destacam Pimenta e Anastasiou (2014), o professor não pode apenas transferir os conteúdos nem os alunos devem ser colocados passivamente na posição de copistas. Para que ocorra o processo de construção e mobilização de conhecimentos, é necessário que as aulas sejam construídas em conjunto, entre professores e estudantes, por isso, ao recorrermos a Didática crítica, entendemos o ensino como “fenômeno complexo, que se realiza na práxis social entre os sujeitos – professores e alunos, mediados pelas condições objetivas, situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais...)” (PIMENTA, 2018, p. 89).

Defendemos, desse modo, assim como Pimenta (2019), que o processo de ensino-aprendizagem se realiza com humanos, entre seres humanos, em um determinado contexto e com intencionalidade. Logo, a seleção e organização do conhecimento acadêmico no ensino de graduação ao ampararem-se nessa concepção de qualidade de ensino, numa formação acadêmica e práticas profissionais críticas, numa perspectiva emancipatória, reverberam em uma formação consistente, sólida e adequada aos estudantes. Como contextualizam Dalben e Flores (2021, p. 102) essa escolha não é neutra e o seu desenvolvimento também não, posto que:

A sala de aula é um espaço de ação e sua dinâmica é complexa. Muitas pessoas juntas, muitos desejos, expectativas e experiências estão ali se articulando e definindo as relações que não são neutras e nem inertes às relações sociais mais amplas. Um conteúdo que se toma como tema de exposição ou de debate é reinterpretado pelos envolvidos conforme o olhar de cada um e seus pontos de vista diversos.

Com essa compreensão, pensamos a formação humana numa perspectiva integral e omnilateral, comprometida como uma construção crítica dos conhecimentos. Assim, nesse contexto, é importante que o docente de educação superior se aproprie de conhecimentos da Didática para conceber essa dimensão formativa, para ressignificar a relação entre professores, estudantes e conhecimento e, nesse processo, organizar criticamente e com intencionalidade os elementos didáticos, como objetivos-conteúdos- metodologia-avaliação, que passam a ter uma coerência entre si e na situação de ensino desenvolvida. Dalben e Flores (2021), contribuem nessa discussão pois fazem uma abordagem apresentando os aspectos que envolvem o trabalho do professor na sala de aula e como essa atividade extrapola esse espaço. As autoras abordam sobre os estudantes, o currículo, a avaliação e sobre a questão do contexto do curso, em outras palavras indicam questões sobre a Pedagogia e a Didática na universidade.

Sobre a Didática na educação superior, é importante ressaltarmos que a Didática crítica colabora para pensarmos criticamente os elementos que estruturam o processo de ensino-aprendizagem. No cenário desses elementos situam-se: objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos/estratégias de ensino, recursos materiais, formas avaliativas, ou seja, o planejamento didático do curso e/ou disciplina de ensino, componentes do projeto político-pedagógico dos cursos de graduação.

Nesse contexto, uma questão que temos sempre nos deparado nos processos formativos com docentes, como um desafio pedagógico, tem sido a avaliação: que critérios utilizar? Como avaliar? Como atribuir notas? Nós incluímos: por que avaliar? Para que avaliar? Com base nas contribuições da Didática crítica, partimos para a perspectiva que assume que a avaliação formativa é diferente de avaliação classificatória, precisa ser emancipatória e transformadora, entendendo, como pondera Luckesi (2000, p. 8), que:

A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que

está o educando ou os educandos. Ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.

Em nossa compreensão, essas decisões sobre o ensinar na educação superior precisam estar fundamentadas nos conhecimentos da Didática, uma vez que concebemos, assim como Veiga (2020), que há relação entre os elementos constitutivos do processo didático – o professor, o estudante, o conhecimento e entre as suas categorias: o conteúdo da didática: finalidades e objetivos; seleção e organização dos conteúdos; metodologia; recursos didáticos; avaliação; condições de se ensinar e de se aprender; planejamento.

No magistério de ensino superior, como docentes de universidades públicas, também temos percebido que é recorrente nos diálogos dos docentes de educação superior uma preocupação quase sempre direcionada à metodologia de ensino. Com relação a esse tema, Araújo (2021) faz uma contextualização com aspectos da política educacional e sua interferência na universidade. O autor apresenta um diálogo com a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e como isso rebate no trabalho docente, problematizando algumas importantes questões sobre a Didática na educação superior e o lugar das técnicas de ensino. Destacamos com essas reflexões que não é possível restringirmos a metodologia de ensino a uma categoria descontextualizada e isolada do processo de ensino-aprendizagem, visto que:

a metodologia de ensino não deve ser reduzida à sala de aula ou a sua preparação ou mesmo ao plano de curso ou de ensino. Pelo contrário, ela se plenifica mediante as relações com a prática social, ao qual lhe confere caráter de historicidade, de interlocução, de participação política, de colaboração, de cooperação, de compartilhamento e de inserção das jovens gerações e da terceira idade na cultura e no processo civilizatório (ARAÚJO, 2021, p. 131).

Na esteira dessa concepção, ressaltamos, em sintonia com Araújo (2021, p. 133), que a metodologia de ensino “não resulta de uma disposição universal aplicável a todas as circunstâncias, como se fosse possível dela dispor como mecanismo executável infalivelmente”. Portanto, não são truques e receitas que serão aplicadas em qualquer tipo de situação, porque a sala de aula é um espaço

em movimento e complexo.

Essas reflexões colocam-nos em locução diretamente com a Pedagogia e a Didática na educação superior, a importância de indagarmos o porquê, para quê, como e o que ensinar, sem perder de vista, que o ensino é uma prática social crítica e transformadora (PIMENTA; SEVERO, 2020).

Nessa perspectiva, a Didática propicia possibilidades para que os professores de educação superior produzam saberes e conhecimentos para que atuem em sala de aula, contribuindo com a formação em serviço desse docente e com a sua prática pedagógica, firmando-se o reconhecimento deste como produtor de saberes.

### **Conclusões**

Considerando os processos por nós vivenciados como pesquisadoras da temática e às experiências na educação superior no que tange a formação de professores, seja na inicial, na contínua, partimos das seguintes questões de estudo: o que aprendemos com base nos percursos da Pedagogia crítico-dialética e da Didática crítica com relação à atividade docente na Educação Superior? Como a Pedagogia e a Didática podem contribuir para a docência na universidade?

Portanto, buscamos refletir sobre aspectos históricos com relação aos campos da Pedagogia e da Didática no Brasil e suas interfaces com a educação superior e; analisar questões relacionadas à docência na educação superior, dialogando com as contribuições de estudos sobre a Pedagogia e a Didática na universidade.

Em síntese, consideramos premente alargar a concepção de docência reforçando sua dimensão pedagógica na perspectiva da práxis educativa. Entendemos ser preciso assumir a docência superior pautada na Didática Fundamental que, sob a ótica da pedagogia emancipatória e incluyente, seja capaz de formar profissionais crítico- reflexivos transformadores da realidade.

Desse modo, sobre a atividade docente da educação superior, defendemos a contribuição da Pedagogia como ciência que estuda a educação, uma pedagogia crítico- dialética, com que o professor terá condições de refletir sobre o seu contexto de atuação, compreender e desenvolver uma educação emancipadora, que considere os contextos econômico, político, social e cultural dos seus estudantes, e que mobilize conhecimentos da Didática crítica para formar profissionais,

podendo interferir na realidade e construir práticas sociais transformadoras.

## Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARAUJO, José Carlos S. Sobre a didática da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos A.; FERNANDES, Rosana C. A. (orgs.). **Por uma educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 2021. p. 121-156.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da.; FERNANDES, C. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 22-32.
- DALBEN, Ângela T. L.; FLORES, Maria José B. P. O lugar da seleção e organização do conhecimento acadêmico no ensino de graduação. In: FERNANDES, Rosana C. A. (orgs.). **Por uma educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 2021. p. 102-120.
- FARIA, L. R. A. de. Movimento da didática crítica e o pensamento pedagógico: didática na década de 1980. **Práxis Educacional**, v. 16, p. 343-365, 2020.
- FARIA, L. R. A. de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos, na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. Revista Pátio, 2000. v. 12, p. 6-11.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 13, n. 31, p. 925-948, nov. 2021. Disponível em: [Vista do Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.ª Dr.ª Selma Garrido Pimenta \(unisantos.br\)](#) Acesso em 14 jun 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marcos; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. Didática (Org.): **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**.- Salvador : EDUFBA, 2019. p. 19-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso

em 22 abr 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In*: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2018. n. 1, p. 81-98.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **A docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (orgs.).

**Pedagogia universitária:**

caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A didática na base nacional comum da formação docente no Brasil: guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, G. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 104-120.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 24. ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2015.

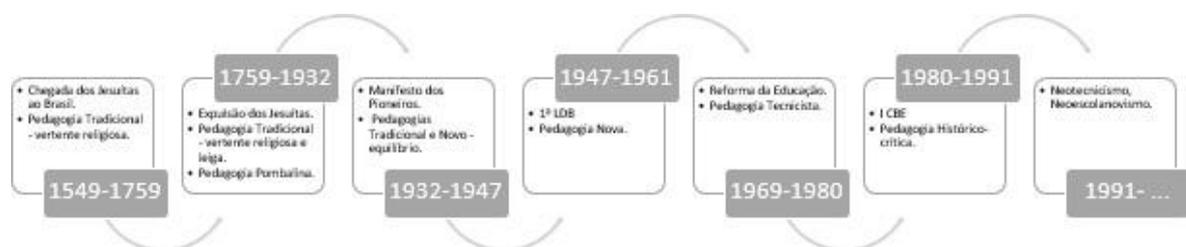
RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. *In*: IMBERNON, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

VEIGA, I. P. A. Didática da educação superior: construindo caminhos para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da; FERNANDES, C. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020.

Figura 1. Linha de tempo das Ideias Pedagógicas no Brasil.



Fonte: Das autoras a partir de Saviani (2019).

## DA DIDÁTICA INSTRUMENTAL À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: PROFISSIONALIZANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Gean Breda Queiros – Sedu

## Resumo

O texto apresenta resultados de uma pesquisa de natureza teórica sobre o campo em construção da Pedagogia Universitária, indagando como suas bases teóricas reverberam ações político-institucionais *para* e *na* formação de professores universitários. A partir de estudos que evidenciam os limites da Didática trabalhada no ensino superior desde a década de 70, fortemente marcada pela perspectiva tradicional e instrumental, busca-se na Pedagogia, compreendida como ciência da educação, as possibilidades de superar essas concepções. A Didática como tradicionalmente entendida, se configura como uma redução à medida em que não trata o ensino e aprendizagem no contexto mais amplo político-institucional na própria educação superior. Entende-se que, ancorada no campo de conhecimento da Pedagogia enquanto ciência que estuda a práxis educativa, incluída a de ensinar, a Didática na educação superior poderá superar esses limites. Enquanto área da Pedagogia, a Didática estuda o ensino em sua totalidade coadunada num projeto sócio-político-institucional mais amplo e específico para a educação superior, considerando as atividades próprias da docência. Pesquisas realizadas nos últimos trinta anos no cenário nacional evidenciam avanços quando ancoradas no conceito de Pedagogia Universitária. No entanto, apontam a necessidade de se aprofundar as compreensões das epistemologias presentes na docência universitária situada em contextos. A proposta de uma Pedagogia inserida na educação superior alimenta e amplia os debates sobre a formação do professor universitário, e um dos aspectos centrais para as discussões é como a Didática pode contribuir com os processos formativos de professores sem formação pedagógica, principalmente os bacharéis. A trama desse estudo se movimenta à medida em que se reflete sobre a Didática na educação superior avançando à compreensão da Pedagogia Universitária tendo como eixo central a profissionalização docente pela “formação” em lugar de apenas “preparação”, como se define no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96.

**Palavras-chave:** Didática na educação superior; Pedagogia universitária; Docência na educação superior; Formação de professores; Profissionalização docente.

## Introdução

Num contexto de grandes transformações na educação superior no mundo, a Pedagogia Universitária constitui uma resposta a grandes desafios que as instituições e seus professores têm hoje pela frente. Segundo Ramos do Ó (2021), de modo geral os desafios encontrados são: do afluxo em grande número de estudantes à graduação e pós-graduação, provenientes de trajetórias escolares muito diversificadas; da crescente demanda pela integração de novas tecnologias

e da circulação dos alunos em vários ambientes de aprendizagem; do trânsito e da velocidade com que os saberes se cruzam e se consolidam.

No cenário brasileiro, Neves (2007) afirma que os grandes desafios da educação superior estão relacionados a inúmeras questões, tais como: a ampliação do acesso e maior equidade nas condições do acesso; formação com qualidade; diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; qualificação dos profissionais docentes; garantia de financiamento, especialmente para o setor público; empregabilidade dos formandos e egressos; relevância social dos programas oferecidos; e estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Dentre os desafios, destacamos três em particular: a velocidade com que os saberes se cruzam e se consolidam; a formação com qualidade; e a qualificação dos profissionais docentes. Pensamos que a relação do e com o saber (práticas pedagógicas), a formação do aluno na graduação (por que, para quê e com qual intencionalidade) e a “formação” do professor universitário em lugar da “preparação”, apenas, são situações que implicam analisar a Pedagogia Universitária.

Nesse contexto, este trabalho de natureza teórica busca refletir sobre o campo em construção da Pedagogia enquanto ciência da educação na Universidade e como suas bases teóricas reverberam ações político-institucionais para e na formação de professores universitários. Para tanto, as questões que envolvem a Pedagogia, a Didática e a Docência na Educação Superior permeadas pela ausência de legislação específica para a formação de professores nesse nível de ensino no Brasil, são frutos de constantes estudos e pesquisas na área educacional desde a década de 1970 até os dias atuais.

Observa-se que a produção acadêmico-científica referente à educação superior conta com uma vasta bibliografia entre teses, dissertações, artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, livros, entre outras fontes e formas de divulgações, que vem denunciando tanto a ausência e a preocupação com o processo de formação de professores universitários como anunciando propostas e projetos efetivos que possibilitem a formação didático-pedagógica destes em desenvolvimento ao longo da vida.

Nessa direção, buscamos compreender primeiramente a Didática na educação superior (questão urgente e fundamental) e em seguida o campo da Pedagogia Universitária como base transformadora na vida profissional do

docente nessa área específica. Tecemos ao final nossas impressões sobre as reflexões aqui apontadas.

### **Didática na educação superior**

De acordo com Fernandes, Freitas e Carneiro (2019), uma questão que sempre surge quando se trata de didática na educação superior é: qual a importância que os docentes atribuem à didática em sua atividade profissional? Evidentemente, a pouca formação pedagógica dos professores do ensino superior, em sua maioria bacharéis, e a importância atribuída à didática em sua prática docente é quase nenhuma, uma vez que, a maior parte desses profissionais acredita que a didática é algo fundamental apenas aos professores do ensino básico, não sendo necessária aos docentes do ensino superior.

Nessa perspectiva compreendemos que esse entendimento leva grande parte dos docentes da educação superior a reproduzirem os modelos dos professores tradicionais que tiveram quando estudantes, fazendo da profissão docente algo que se reduz a aulas expositivas, em que o ensino é superior à aprendizagem conforme afirmam os autores. Destacamos também que ao reproduzirem os modelos tradicionais de ensino, os docentes perdem a conexão do contexto histórico atual no qual estão inseridos, deixando de refletir sobre sua ação docente. É necessário aprender a apreender.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), apreender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos. Nesse sentido, questionamos: como pode a didática dar conta desses desafios ao professor da educação superior?

Primeiro, desconstruir a concepção de que a didática é transmissão de conteúdo/conhecimento retratada em metodologia e técnicas de ensino. Isso nos remete a compreender que os professores acabam agindo como o centro do processo educativo, construindo e exercitando o seu saber-fazer, a partir de uma prática conservadora, fundamentando-se assim numa didática instrumental, conforme apontam os estudos de Candau (1983).

Segundo, compreender conforme Almeida (2012) afirma, que somos herdeiros de uma visão (ainda predominante em boa parte das políticas

educacionais, das instituições de ensino e de seus profissionais), assentada em forte tradição tecnicista, segundo a qual o campo de conhecimento da didática deve disponibilizar aos docentes as orientações práticas e os recursos adequados para o enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano do ensino. Nesse contexto, “[...] a didática, assim entendida, encontra seus fundamentos na lógica das ‘receitas’ que amparam as práticas pedagógicas conservadoras e ajuda a justificar os insucessos na aprendizagem como decorrências das dificuldades e deficiências individuais” (ALMEIDA, 2012, p. 93).

Nessa perspectiva, Almeida (2012) nos alerta que a didática pode se configurar como campo de desenvolvimento de novas técnicas, longe, portanto, de preocupar-se com os fins do ensino e as maneiras de realizá-lo. A didática nessa concepção, configura-se desconectada da pedagogia e perde a direção de sentido necessária à formação humanizadora.

Terceiro, é fato que, em consonância com as discussões na área da didática no ensino superior, as instituições desse contexto, possuem um papel vital para os encaminhamentos das atividades pedagógicas junto ao seu corpo docente, por meio de programas e/ou projetos instituídos em suas políticas sobre formação de professores (incluindo aqui a didática). Nessa direção, a oferta de formação pedagógica para o corpo docente é o caminho para superar as deficiências didáticas e profissionalizar o trabalho dos mesmos.

De modo geral, esses desafios impostos ao cotidiano dos professores universitários nos levam a refletir sobre a importância e possibilidades de uma Pedagogia Universitária que dialogue com as necessidades formativas, rompendo o paradigma tecnicista herdado pela Didática instrumental.

### **Pedagogia Universitária**

Diante do cenário de expansão de vagas docentes na educação superior e, considerando que, se de um lado a formação de professores apresenta fragilidades no que se refere à sistematização de conhecimentos profissionais da docência, de outro será importante que as universidades, faculdades e centros universitários sistematizem políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional de seus professores, entendido aqui pela maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. Essas políticas

podem contribuir com a perspectiva da Pedagogia Universitária (MELO; CAMPOS, 2019a, p.44).

A epígrafe acima nos instiga a refletir sobre a Pedagogia na Universidade neste século XXI e a necessidade de sistematização de políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional para seus professores. Conforme afirmam Melo e Campos (2019b), é fundamental envidar esforços institucionais para consolidar uma Pedagogia Universitária como campo permanente de formação e desenvolvimento docente.

Como campo de pesquisas, a Pedagogia Universitária, está ganhando espaço nos estudos referentes ao seu protagonismo, enquanto área investigativa de políticas e ações institucionais, em prol do desenvolvimento profissional docente, estabelecendo e realizando como uma de suas ações, projetos referentes à formação de professores na educação superior (MELO; CAMPOS, 2019a, 2019b; CAMPOS; ALMEIDA, 2019; MELO, 2018; TORRES, 2014; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; PIMENTA, 2009; VEIGA, 2006, CUNHA, 2014, 2012).

Tomando a Pedagogia Universitária como objeto de estudo, concordamos com Lopes, Silva e Rivas (2017, p. 2) ao afirmarem que “a Pedagogia Universitária no Brasil é um campo recente e se reveste de importância, tendo em vista a expansão da educação superior nos últimos anos”. O campo da Pedagogia Universitária é essencial à formação do professor da educação superior. No entanto, estudos relacionados a este assunto estão em desenvolvimento constantes, pois nos últimos anos há uma grande preocupação por parte de alguns professores e das instituições de educação superior em como se “formar” para essa área de ensino.

Para termos ideia do seu avanço, as produções acadêmicas brasileiras somam no período de 1987 até o ano de 2020, 134 trabalhos que tratam de “pedagogia universitária” entre teses e dissertações disponíveis nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, trazendo para o debate esse campo em desenvolvimento.

As questões que envolvem a formação de professores da educação superior também foram identificadas por Pimenta e Almeida (2011) ao

organizarem o livro “Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores”. Nessa produção as pesquisadoras chamam a atenção para o caráter formativo da docência e como esta vem sendo cada vez mais reconhecida na sociedade atual, apontando a necessidade de se superar os discursos que a consideram fruto de uma mera vocação ou transposição das atuações exitosas no campo da pesquisa ou da atuação profissional.

Ou seja, ensinar é uma ação complexa que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual a disciplina se insere; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

A partir dos estudos da Pedagogia como ciência da educação que busca a formação humana em sua totalidade, a Pedagogia Universitária, traz em seu cerne, a discussão dos saberes pedagógicos indissociáveis ao universo da educação superior, numa perspectiva inovadora ao campo de estudos sobre a sua natureza e as relações estabelecidas com as demais ciências, numa abordagem sistêmica (teórica, crítica, reflexiva e prática), ao mesmo tempo buscando nas ações político-institucionais, suporte para sua propagação efetiva, ao passo que ritmiza os processos constituintes de formação contínua (desenvolvimento profissional ao longo da vida) para o corpo docente universitário.

Nessa direção Pimenta e Almeida (2011) afirmam que formar profissionais competentes nos cursos de graduação, sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática é tarefa que exige dos docentes universitários muito mais do que repassar os conteúdos de sua área específica.

Nesse sentido, dada a relevância da atividade dos professores nos cursos de graduação, no atual contexto em que as universidades, instituições educativas, sofrem inúmeras pressões para se tornarem “universidades de mercado” a Pedagogia Universitária se coloca como um campo de pesquisas para que os professores universitários possam analisar, discutir e compreender os determinantes que interferem em suas atividades de formar os estudantes que ora

têm acesso a esse nível de ensino. E assim, se valorizar e valorizar a docência que os identifica como professores (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

É exatamente esse caráter de valorização que permite reafirmar a importância da Pedagogia Universitária como elemento constituinte da formação de professores do ensino superior, seja em espaços abertos nos cursos de mestrado e doutorado – o que pode então ser considerado como a primeira formação para a vida acadêmica –, seja em espaços organizados em programas ou ações de formação continuada. Ela constitui uma contribuição fundamental para a qualidade da formação realizada nesse nível de ensino (ALMEIDA, 2012).

Compreender então a educação superior como espaço imprescindível para e na formação acadêmica dos estudantes é compreender aspectos peculiares que somente esse nível de ensino é capaz de responder quando a sua Pedagogia é questionada. Para a Pedagogia Universitária uma das questões intrínsecas está relacionada à formação dos professores, o que nas afirmações de Almeida e Pimenta (2011), pode-se compreender que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica.

As autoras asseveram que os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor- aluno, lhes são desconhecidos.

A Pedagogia Universitária colabora nesse aspecto, para a sistematização das ações da docência universitária num contexto dinâmico de atuação, em que é preciso integrar os anseios acadêmicos discentes (nesta integração, está a formação do docente universitário). Almeida e Pimenta (2011) afirmam ainda que a formação docente se constitui em elemento de valorização do trabalho e pressupõe que os professores sejam capazes de considerar, numa perspectiva crítica, os contextos histórico, social, cultural e organizacional onde realizam as suas práticas.

As práticas em si, são aquelas em que se estabelecem as novas demandas postas à formação de professores, e devem ser trabalhadas de modo adequado quando do delineamento estratégico funcional da atividade docente, pois

vivemos atualmente uma mudança de paradigma dentro de contextos de salas de aulas renovadas, a introdução das metodologias ativas e os novos modos de planejar e executar o processo de ensino- aprendizagem. A esses processos, Almeida e Pimenta (2011) chamam a atenção para a necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária.

Ao novo paradigma, os estudos da Pedagogia Universitária vêm colaborando de forma a estabelecer conceitos e proposições em favor de uma Pedagogia voltadas às ações político-institucionais, sejam elas de caráter qualitativo para o desenvolvimento profissional docente; de afirmação de diretrizes políticas que norteiem o exercício da função docente e o papel da universidade nesse meio; implementação de políticas de formação e avaliação do professorado como também a análise das condições críticas de sucesso ao corpo docente, por meio de diagnóstico estratégico de ações e implantação de indicadores de qualidade que permitem avaliar o desempenho profissional (ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

## **Conclusões**

Nossas reflexões apontam para a compreensão de que pensar a docência conforme o saber técnico do professor apenas, a configura como um risco, um perigo. Nela (docência) há elementos extremamente particulares que são alicerçados pelas bases da Pedagogia e, que para a grande maioria dos docentes universitários bacharéis e até mesmo licenciados, não se configurou como formação inicial específica para esse fim, haja vista o número de profissões presentes em inúmeros cursos de graduação espalhados pelo país em sua maioria de bacharelados. Daí o questionamento: por que e para quê formar professores universitários? De quem é essa responsabilidade? Como fazer para que os aspirantes à docência e os que já nela se encontram, possam compreender o seu papel no universo acadêmico e sentir a necessidade, a busca e o desejo de se desenvolver profissionalmente na área do ensino e da aprendizagem?

Para esses questionamentos compreendemos que o reconhecimento da Didática como disciplina é crucial para o desenvolvimento profissional docente e conforme Pimenta (2012, p. 2) afirma, a Didática “[...] constitui área disciplinar,

por excelência, na formação de professores, com potencial para ressignificar o processo de formação docente, concebendo-a como área da Pedagogia, que tem o ensino e a aprendizagem, historicamente, situados como objeto de preocupação.”

Nessa direção, a Didática é compreendida como área de conhecimento, que tem como finalidade fundamentar os processos de ensino e aprendizagem. Com essa perspectiva, assim como analisa Aroeira (2018), compreendemos que a Didática se constitui como área da Pedagogia que contribui para a reflexão crítica em relação à prática pedagógica no processo de aprendizagem, assim como, para a práxis docente, explicitando o que vai além dos muros da universidade.

Assim compreendemos que o professor universitário deve ter em mente que há necessidade de se preparar pedagogicamente para desempenhar suas funções, pois os processos de ensino e aprendizagem devem caminhar juntos em sua práxis docente. Portanto, há necessidade de se investir no seu desenvolvimento profissional em ações de formação pedagógica específica e para essa especificidade o campo da Pedagogia Universitária favorece espaços propícios na implantação de programas de formação didático-pedagógica institucionalizados ou não.

Posto isso, percebemos que para além das preocupações do campo da Pedagogia Universitária como: aspectos políticos, históricos, econômicos e didático-pedagógicos; há a necessidade de as Instituições elaborarem programas de desenvolvimento profissional docente para professores que atuam no cenário da educação superior.

Frente a isso os estudos da Didática na educação superior devem convergir num processo que busca refletir a importância das práticas e estudo sistemático a respeito da formação de professores e daqueles que formam esses professores.

Nesse sentido, finalizamos as nossas ponderações acerca do caminho da Didática Instrumental à Pedagogia Universitária concordando com Dalben e Flores (2021) ao afirmarem que a experiência de aprendizagem em si, estabelecida nas relações pedagógicas com o conteúdo acadêmico explícito e com os docentes e a instituição, torna-se conhecimento, ganhando talvez mais força e nitidez no processo formador que qualquer outro. Essa é a grande questão que as autoras denominam didática e a importância de estarmos conscientizando os docentes

sobre as questões das condições específicas em que as interações pedagógicas e as experiências intelectuais e cognitivas com o conteúdo acontecem (DALBEN; FLORES, 2021).

## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminho para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel. Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. **Coleção docência em formação: ensino superior/coordenação Selma Garrido Pimenta**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

AROEIRA, Kalline Pereira. A didática e os estágios em licenciaturas: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas. In: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019. DOI: 10.5965/1984723820432019021. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021/pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

CUNHA, Maria Isabel. Quando forma é conteúdo: o campo da Pedagogia Universitária na formação de formadores. Livro 4: Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Fortaleza, CE: ENDIPE, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro4/47.%20QUANDO%20FORMA%20%C3%89%20CONTE%20%C3%9ADO.%20O%20CAMPO%20DA%20PEDAGOGIA%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20FORMADORES.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Maria Isabela Cunha (Org.). Papyrus: Campinas, SP, 2012.

DALBEN, Ângela I. L. F.; FLORES, Maria José B. P. O lugar da seleção e organização do conhecimento acadêmico no ensino de graduação. In: VEIGA, Ilma P. A.; FERNANDES, Rosana C. A. (orgs.). **Por uma didática na educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 2021.

FERNANDES, Antônio Batista; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos. Didática no ensino superior: possibilidades e práticas. **Momento - diálogos em educação**, ABNT, v. 28, n. 1, p. 262-277, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7308>. Acesso em: 30 abr. 2020.

LOPES, Nathana Maria Carvalho; SILVA, Glaucia Maria; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Programas Institucionais de Pedagogia Universitária em Instituições Públicas Brasileiras: alguns apontamentos. In: **10 Enfope. 11 Fopie**. 10 Encontro Internacional de Formação de Professores. 11 Fórum Permanente de Inovação Educacional. Educação, Base Nacional Comum Curricular e Formação de Professor. 15-19 Maio, 2017. Universidade Tiradentes. Aracajú, SE. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/4774/1720>. Acesso em: 27 set. 2019.

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

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: em foco o aprendizado da docência na Universidade Federal de Uberlândia. In: TAVARES, J.; CUNHA, M. I.; SHIGUNOV, A.; FORTUNATO, I. (Orgs.). **Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019a. 350p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MqpZ1SuqRcsyDSisC7sUiBdZtZKkkC4S/view>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019b. <https://doi.org/10.1590/198053145897>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5897>. Acesso em: 16 out. 2019.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. Apresentação. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 14-21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/wLS65R85wxcrkhrpLqJf4qC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **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](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf). Acesso em: 05 fev. 2019.

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

2011.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012, UNICAMP: Campinas.

**Anais eletrônicos...**

Disponível em:

<[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivo\\_s/acervo/docs/0042m.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo_s/acervo/docs/0042m.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **A docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RAMOS DO Ó, Jorge. Pedagogia do Ensino Superior. Cursos Pós-Graduados. **Apresentação**. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, Portugal.

Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/cursos-pos-graduados-especializacao/pedagogia-ensino-superior>. Acesso em: 27 nov. 2021.

TORRES, Alda Roberta. 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.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. 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%A0ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso

em: 15 out. 2018.

## **DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS DA ENSINAGEM COM PESQUISA**

Rosana Aparecida Ferreira Pontes - UniSantos

Selma Garrido Pimenta - UniSantos/ USP

### **Resumo**

Estudos recentes têm evidenciado iniciativas de transformação da Didática no Ensino Superior, no sentido da superação do viés acadêmico de transmissão de conhecimento que marca essa etapa da educação. No intuito de contribuir com esse movimento, este texto apresenta resultados de uma pesquisa de tese, em que

a *ensinagem* com pesquisa foi desenvolvida na perspectiva emancipatória freiriana. A pesquisa-formação, embasada em Freire, foi a metodologia para o estudo coletivo, em que os sujeitos participantes foram a professora/pesquisadora e uma turma de estudantes de um curso de Pedagogia. As aulas das disciplinas Fundamentos e Prática da Alfabetização e Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa constituíram-se em espaços/tempos da investigação, durante um acompanhamento longitudinal de dois anos. A *ensinagem*, na perspectiva defendida por Pimenta e Anastasiou, bem como por Vigotski, foi o conceito-síntese que unificou dialeticamente ensino-aprendizagem, sob a lógica didática da pesquisa. Desse modo, a pesquisa desenvolveu-se em consonância com uma abordagem participativa, transformadora e emancipatória, compatível com a Didática crítica. A construção do *corpus* para as análises se deu por meio de registros reflexivos de aulas e de avaliações processuais elaborados pelos sujeitos participantes. As análises de discurso revelaram que o processo dialógico vivenciado permitiu que os sujeitos compreendessem e superassem as contradições professor X aluno, aula transmissiva X aula dialogada, teoria X prática, ensino X pesquisa, próprias da concepção técnico-instrumental. O estudo concluiu refletindo que a *ensinagem* com pesquisa é uma forma humanizada para que os sujeitos em formação nos cursos de graduação se revelem como produtores de conhecimento.

**Palavras-chave:** Didática; Ensino superior; Ensinagem com pesquisa; Perspectiva emancipatória freiriana.

### **Introdução**

Atualmente, a Didática no Ensino Superior vem sofrendo desconfigurações pertinentes ao seu campo específico de conhecimento e consequente enfraquecimento, em virtude da ideologia neoliberal cada vez mais forte na educação brasileira. As reformas estruturais das universidades públicas, os cortes orçamentários e as intervenções na autonomia universitária têm por objetivo a privatização, promovendo o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e dando abertura para a instalação de grandes conglomerados financeiros na área educacional.

As mudanças implementadas nas universidades têm interferido diretamente no trabalho docente, pois os professores das Universidades públicas estão perdendo seus direitos. Por outro lado, os professores de IES privadas são cada vez mais proletarizados, contratados como horistas para “dar” aulas. Ademais, há o crescimento acelerado dos cursos de educação a distância, principalmente após o ensino remoto emergencial, implementado durante a pandemia da COVID-19.

O curso de Pedagogia, por sua vez, perdeu sua identidade, em decorrência de Diretrizes Curriculares Nacionais que defendem a supremacia da prática sem criticidade ou reflexão, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa. Voltadas para os resultados, para a fragmentação das áreas de conhecimento, para a padronização e o controle, essas diretrizes reduziram o curso de Pedagogia à licenciatura para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento da formação mais ampla do pedagogo.

Contrapondo-se a essa tendência desumanizante de educação, este texto tem por objetivo contribuir com o movimento de transformação da Didática no Ensino Superior, proposto também por outros autoras e autores críticos. Nesse sentido, indagamos: quais as possibilidades para a Didática no Ensino Superior tornar-se emancipatória para os sujeitos da práxis didática – professor e estudantes?

Ao encontro dessa questão, o texto apresenta resultados de uma pesquisa-formação, no âmbito de uma tese de doutorado em educação, em que a *ensinagem* com pesquisa foi desenvolvida na perspectiva emancipatória freiriana.

### **A *ensinagem* com pesquisa como conceito síntese**

A fim de desenvolver a pesquisa-formação, foi necessário identificar um princípio didático estruturante. Um princípio capaz de agregar ensino-aprendizagem como uma unidade dialética, na interação de ensinar a ensinar, já que o contexto da investigação foi a formação docente inicial em Pedagogia.

No âmbito da pesquisa sobre a docência no Ensino Superior, identificamos o conceito de *ensinagem*, cunhado por Pimenta e Anastasiou (2010).

De acordo com as autoras referidas, a *ensinagem* nasce da valorização tanto do ato de ensinar quanto do ato de aprender, a fim de que a aprendizagem decorra efetivamente do ensino. Para tanto, será necessária a superação das posturas de professor que dá aulas magistrais e de alunos passivos que assistem à aula, copiando e memorizando os conteúdos transmitidos.

Pimenta e Anastasiou (2010) propõem que a aula seja “*construída, feita* pela ação conjunta de professores e alunos” (p. 207). Argumentam que, ao longo da história da Didática, existe uma falsa dicotomia entre ensino e aprendizagem, como se fossem ações independentes e não integradas e colaborativas. Enfatizam: “ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizado

pelo papel condutor do professor e pela autoatividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem [...]”. (p. 208)

O conceito de *ensinagem* traz implícita a ideia de que o conhecimento é uma atividade histórica em transformação, não está acabado e não é imutável. Consequentemente, o ensino tem a finalidade de possibilitar que os estudantes produzam novos conhecimentos, desenvolvam uma postura indagativa e questionadora sobre o conhecimento historicamente produzido. Assim, a *ensinagem* precisa ocorrer, por meio da pesquisa, ou seja, a pesquisa como método de ensino e de produção de conhecimento, em que ocorrem ações como problematizar, analisar, identificar as raízes dos problemas humano-sociais.

Similar à *ensinagem*, na teoria de construção do conhecimento de Vigotski (1994, 2008), há um conceito fundante denominado, em russo, *obutchénie*.

Para Vigotski (2008), a interação entre pessoas tem uma função central no processo de internalização da aprendizagem, qual seja “a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 56). O autor referido afirma que o aprendizado de alguém passa necessariamente por outra pessoa. Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor: responsável pelo trabalho didático e promotor de mediações. Isso não significa que o ensino deva ser centralizado no professor, mas sim na interação entre os sujeitos, ou seja, os estudantes precisam construir suas próprias ideias baseadas no que foi estudado em aula com o docente e os colegas.

Na concepção de Vigotski (1994), a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) está assentada no conceito representado pela expressão própria da língua russa *obutchénie*, denotando que quem ensina e quem aprende precisam estar conectados, em interação plena, são partícipes do ato didático. As atividades de ensinar e de aprender são concebidas como ações indissociáveis e interdependentes, uma unidade dialética. Vale destacar que, para Vigotski (1994, 2008), o ser humano se desenvolve na relação com o outro. Entretanto, a mediação não acontece unicamente por esse outro, mas pela interação com signos, símbolos culturais e objetos.

Vigotski (1994) enfatiza que *obutchénie* é uma das principais fontes para o processo de desenvolvimento cognitivo e uma poderosa força que guiará esse processo. Realça ainda que *obutchénie* é um fator decisivo durante a fase escolar que determinará o desenvolvimento mental do sujeito por toda a vida, bem como

é o único caminho pelo qual os conceitos acadêmicos podem ser apreendidos.

Refletindo sobre esse conceito de Vigotski (1994, 2008), é possível inferir que o professor não pode ser visto apenas como um transmissor do conhecimento existente. Esse profissional precisa ser compreendido como o sujeito mais experiente na interação *obutchénie*, aquele que promove medições entre os aprendentes e o conhecimento existente, de modo que estes se tornem produtores de conhecimento novo, pois o conhecimento é construído historicamente e no contexto social e cultural, em que os sujeitos estão inseridos.

Considerando tais pressupostos epistemológicos, adotamos a *ensinagem* como conceito síntese estruturante da pesquisa-formação desenvolvida. Assim, a *ensinagem*, dialeticamente mediada pela pesquisa, foi assumida como fio condutor do processo emancipatório de formação desencadeado.

### **A pesquisa-formação e os princípios freirianos**

A pesquisa-formação, aqui comunicada, caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa coletiva que considera os sujeitos como participantes ativos e que valoriza o espaço/tempo de formação como lócus de produção de conhecimento pelo grupo de investigação. Foi desenvolvida durante as aulas de quatro disciplinas, na área da Didática da Alfabetização – Fundamentos e Prática de Alfabetização e Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, II, III –, ao longo de dois anos consecutivos.

Com o objetivo de estudar e vivenciar a *ensinagem* com pesquisa, o grupo de investigação foi formado pela professora/pesquisadora e por uma turma de 15 estudantes de um curso de Pedagogia de uma Universidade comunitária. Os procedimentos didáticos foram desenvolvidos, com base nos princípios didático-pedagógicos, desenvolvidos por Freire (1987) e na *ensinagem* com pesquisa, conforme Pimenta e Anastasiou (2010) e Vigotski (2008), organizados em três eixos:

#### *a) A perspectiva do sujeito*

Buscamos pensar a Didática, a partir de quem aprende. Ponderamos que a *perspectiva do sujeito* é o princípio orientador da pedagogia freiriana e pressupõe uma didática que responde às perguntas: ensinar para quem? A partir de quem? E como esse sujeito pode aprender melhor?

#### *b) Os modos de construção de conhecimento*

Agrupamos, neste segundo eixo, os princípios freirianos que categorizamos como modos de construção de conhecimento. Esses princípios, utilizados didaticamente, ajudam a responder às perguntas: onde, para que, o que e como ensinar?

- *Práxis* – trabalhar na práxis denotou desenvolver a consciência crítica sobre a *ensinagem* com pesquisa, tanto para a professora-pesquisadora, que conduziu a investigação, quanto para os estudantes em formação docente que participaram da pesquisa, aprendendo a unificar teoria e prática.

- *Tematização e problematização* – a tematização ocorreu por meio de estudos, debates e seminários sobre temas referentes à didática da alfabetização. Os temas foram recortados do mundo da cultura didática, com o qual os estudantes já tinham contato. A problematização foi incorporada na postura que assumiram durante nossas aulas, na produção dos trabalhos, nos questionamentos sobre os temas em pauta, bem como nas reflexões sobre as aulas que escreveram.

- *Diálogo* – a educação problematizadora freiriana se realiza na práxis dialógica. O espaço para o diálogo foi construído com muita insistência da professora-pesquisadora e ajuda especial de alguns estudantes que se empenharam mais, até que os demais se dispusessem a aceitar a proposta de dialogar e refletir sobre as aulas e o processo de *ensinagem* em desenvolvimento e, desse modo, produzir conhecimento didático.

- *Participação* – para Freire (1987), estudar é um ato participativo que não se pratica de forma isolada. Daí que, na *ensinagem* com pesquisa, os sujeitos participaram ativamente do planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho didático, como coautores e corresponsáveis pelo processo e pelos resultados.

c) *O inédito viável*

O inédito viável é um ideal possível de ser alcançado pela práxis, assim, ultrapassa a dimensão de sonho utópico, alcançando uma condição concreta a ser conquistada pela “conscientização máxima possível” (p. 126). Essa categoria freiriana nega a visão fatalista da realidade opressora e ratifica a compreensão de

história como devir, ou seja, uma possibilidade real de transformação pelo sujeito que se liberta, por meio da consciência crítica. Educar na perspectiva do inédito viável é educar para a esperança da liberdade. Essa foi a práxis revolucionária que o autor defendeu. E esse deve ser o objetivo maior da educação.

Na pesquisa-formação comunicada, essa categoria estava relacionada diretamente com a transformação dos sujeitos. Conforme Freire (1987, 2005), acreditamos que transformando o sujeito, é possível afirmar que a educação fará a diferença para esse sujeito que, com sua práxis consciente, transformará o mundo. Logo, a educação pode ser emancipatória e transformar a sociedade rumo ao “inédito viável” (FREIRE, 1987, p. 110), quando não mais existirão opressores e oprimidos, mas sim uma sociedade justa e igualitária.

### Os procedimentos didáticos e de pesquisa

O desenvolvimento do trabalho didático foi orientado pela lógica dialética da pesquisa, em que os princípios estruturantes da pedagogia freiriana deram suporte para as situações de *ensinagem* com pesquisa, com a seguinte sistematização:

- *tematização* – seleção dos principais temas que atualmente permeiam a área da alfabetização codificados por meio de textos científicos, conforme o plano de ensino, e as contribuições dos estudantes – momento para transformar em temas de investigação os conteúdos de ensino;
- *problematização* – era o momento das perguntas, das indagações sobre as situações-problema que o tema de estudo suscitava, e de desvelar os temas por meio das aulas dialogadas, das reflexões no coletivo, leitura e análise dos textos científicos selecionados, reflexões socializadas via registros das aulas, apresentações de trabalhos e seminários –, assim, os estudantes se aproximavam de suas realidades concretas, desenvolviam compreensões críticas sobre o contexto social, político, econômico, em que estavam inseridos, e se sentiam mais motivados a lutar pela transformação da educação;
- *diálogo* – fio condutor da *práxis* didática e do processo dialético- problematizador que permeou todos os momentos da pesquisa-formação – dialogar significou dizer e transformar o mundo, conforme a

concepção dialógica freiriana;

- *experiência síntese* – em cada ciclo (semestre letivo) da pesquisa- formação, desenvolvemos um estudo exploratório diferente. Destacamos a experiência síntese denominada *Cartas Freirianas*.

A carta é um gênero textual de cunho dialógico que Paulo Freire adotava em seus escritos com muita frequência. Por meio das inúmeras cartas que escreveu, praticou o diálogo e a reflexão dialeticamente, em coerência com sua práxis.

Após uma sequência de aulas, em que os estudantes estudaram o método Paulo Freire, por meio de livros do autor e de documentários, propusemos um estudo exploratório, utilizando o método freiriano.

O estudo compreendeu: levantamento nas escolas em que trabalhavam ou estagiavam dos temas de interesse da alfabetização, por meio de entrevistas com professoras alfabetizadoras e pela observação das práticas nas escolas. Deveriam trazer as informações codificadas, ou seja, representadas em fotos ou textos, para podermos descodificá-las em aula, a fim de identificarmos os possíveis temas geradores das cartas que seriam escritas pelos estudantes e endereçadas às professoras entrevistadas. Cada estudante leu sua codificação e, em seguida, o grupo-classe as problematizou/descodificou, até identificar os temas significativos.

Essa investigação temática foi realizada, de acordo com o método Paulo Freire, em situação, ou seja, em condições tempo-espaciais, em que a prática de alfabetização acontece formalmente, nas escolas. Isso implicou refletir sobre a *ensinagem*, sua situacionalidade, seus condicionantes, mas também sobre suas potencialidades.

Os resultados da atividade foram satisfatórios, com base na qualidade dos textos produzidos e no nível das reflexões. A partir dessa experiência de *ensinagem* com pesquisa, Freire entrou em nossas aulas de Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, bem como os estudantes foram incorporando em suas atitudes e discursos os conceitos freirianos. Ademais, foi possível constatar que houve compreensão da teoria de Paulo Freire e dos princípios didático-pedagógicos que podem subsidiar a práxis didática da alfabetização.

## As análises da pesquisa-formação

A construção do *corpus* de análise se deu por meio de registros reflexivos de aulas e avaliações processuais escritos pelos sujeitos participantes. Esses instrumentos didáticos e de pesquisa possibilitaram a análise da historicidade da pesquisa-formação, mediante a metarreflexão dialógica. Ademais, foram interpretados, via sistematização de *núcleos de significação* (AGUIAR; OZELLA, 2006), a fim de tornar possível a apreensão dos sentidos constituídos por esses sujeitos.

A pesquisa-formação aconteceu em quatro ciclos (semestres letivos) e, em cada ciclo, destacamos o aspecto mais evidenciado.

No primeiro ciclo, o aspecto mais evidenciado foi que a mediação didática aconteceu principalmente pelo diálogo e, para esse diálogo, concorreram: os temas de investigação vinculados à realidade educacional; as atividades de ensino com pesquisa; os registros reflexivos das aulas elaborados pelos estudantes; a avaliação dialógica; o afeto; os encontros e desencontros entre professora-pesquisadora e estudantes; bem como as intersubjetividades dos sujeitos participantes e suas condições de vida, como o fato de trabalharem diuturnamente e se sentirem esgotados à noite, durante as aulas. Entretanto, alcançar essa condição dialógica demandou tempo, amadurecimento e dedicação dos participantes. Destacamos o registro de uma estudante que corrobora essa análise:

O diálogo foi fruto da construção coletiva, aconteceu em todas as aulas, foi instigado pela professora e pelas apresentações de trabalhos, quando: houve interação entre todos, diálogo com o conhecimento, troca de experiências, debates, escuta, aprendizagem compartilhada, esclarecimento de dúvidas, despertando a vontade de pesquisar. A leitura dos registros diários de aulas, organizados no portfólio coletivo, bem como a classe em semicírculo/círculo de cultura, promoveram ambiente para o diálogo, a escuta e a construção de conhecimento. O aspecto negativo foi a instabilidade do diálogo em apresentações de grupos que não conseguiram provocar os colegas que assistiam. (Estudante 1)

Conforme a síntese da estudante, o diálogo não foi apenas uma estratégia ou uma técnica fria para fins de pesquisa, mas o compreendemos como uma condição essencial à práxis didática emancipatória e humanizada de *ensinagem* com pesquisa.

O segundo ciclo gnosiológico – *consolidação do grupo de investigação* –

caracterizou-se pelo maior comprometimento dos estudantes com os estudos e com a pesquisa-formação. Os embates e resistências iniciais foram superados e foi possível reconhecer que havíamos constituído um coletivo pesquisador.

As análises desse segundo ciclo indicaram que nos deparamos com os estereótipos da representação triádica tradicional – professor, aluno, conhecimento –, sustentáculo da educação técnico-instrumental bancária, ainda forte no Ensino Superior. Os estudantes, em seus registros, pediam por aulas tradicionais, conforme o extrato a seguir:

Por mais que saibamos da importância da mudança do processo do ensino-aprendizagem, a nossa geração ainda é fruto do sistema bancário e precisamos de oportunidades de transição: aulas em que os professores falem, expliquem conteúdos e depois peçam para desenvolvermos algo. Aos poucos, poderemos ganhar mais autonomia para apresentar seminários e realizarmos outros tipos de pesquisa. (Estudante 2)

Então, foi necessário que, na nossa convivência dialógica, compreendêssemos e superássemos as contradições da práxis didática universitária: professor X aluno; aula transmissiva X aula dialogada; teoria X prática; ensino tradicional X ensino com pesquisa. Conforme Freire (2005), compreendemos que esses opostos precisam compor unidades dialéticas que se complementam na práxis didática universitária. Essas contradições alcançaram a dimensão do conflito durante nossas aulas. Compreendemos que o coletivo pesquisador, até aquele momento, ainda não havia alcançado a compreensão da totalidade da ensinagem com pesquisa. Contudo, essas contradições também nos indicavam que estávamos em processo de mudança e de suplantação da concepção bancária/tecnicista, ainda fortemente impregnada em nossas ações e pensamentos, apropriando-nos de uma nova racionalidade didática.

Nos terceiro e quarto ciclos da pesquisa-formação, o coletivo pesquisador foi se integrando cada vez mais, bem como as compreensões do grupo se ampliaram sobre a didática que desenvolvíamos. A *ensinagem* com pesquisa passou a ser nossa realidade, sem que os estudantes a estranhassem mais, diferentemente do que aconteceu nos dois primeiros ciclos. Por meio das atividades com pesquisa que se sucediam, percebiam a lógica dessa dinâmica de trabalho didático.

Entramos, então, no segundo momento de análise, em que identificamos os *núcleos de significação*, conforme Aguiar e Ozella (2006). A

autora e o autor referidos esclarecem que significado e sentido precisam ser compreendidos pela unidade contraditória do simbólico (significado) e do emocional (sentido). Ou seja, o significado está no plano da linguagem, são as palavras situadas no texto (registros dos estudantes) e no contexto (educacional, discursivo, social, cultural) que representam as ideias e podem ser explicadas pelo dicionário, por uma lógica externa ao sujeito. Já o sentido é muito mais amplo e complexo que o significado, é subjetivo, possui uma lógica interna, é a expressão do sujeito histórico e social. Em virtude dessa complexidade, Aguiar e Ozella (2006) propõem uma análise que parte da identificação dos núcleos de significação, de modo que o pesquisador possa se aproximar das zonas de sentido, mais instáveis, fluidas e profundas.

Desse modo, partindo das avaliações do terceiro e quarto ciclos gnosiológicos da pesquisa-formação, elaboradas por todos os estudantes, começamos pela identificação dos pré-indicadores. Evidentemente, não se trata de escolher qualquer palavra, mas da “unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, a *palavra com significado*”. (VIGOTSKI, 2001, *apud* AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 6, destaque dos autores).

Na sequência, agrupamos esses pré-indicadores, conforme a similaridade, complementaridade e/ou contraposição, que resultou na sistematização dos indicadores. Esses indicadores formaram os *núcleos de significação* que foram analisados, de modo a desvelar um pouco mais a realidade concreta estudada (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Foi possível identificar três núcleos de significação que conceituaram a práxis didática da *ensinagem* com pesquisa como:

a) *emancipatória* – os textos avaliativos escritos pelos participantes apontaram que desenvolveram confiança nessa perspectiva de trabalho didático e a incorporaram em suas formas subjetivas de pensar, sentir e agir, transformando-se e sendo capazes de transformar a realidade educacional, onde quer que trabalhassem;

b) *dialógica* – o diálogo foi compreendido como práxis pelos estudantes, a partir de Freire (2005). A *palavra* que pronuncia o mundo implica a *ação* transformadora. Logo, a práxis docente precisa ser dialógica, crítica, comprometida e transformadora;

c) *construção coletiva de conhecimento* – os estudantes foram unânimes

em reconhecer que aprendiam uns com os outros, principalmente, quando nos sentávamos no círculo de diálogo na sala de aula. Foi de forma coletiva que os conhecimentos novos foram sendo consolidados para que se formassem professores(as) alfabetizadores.

Esse segundo momento de análise do material empírico evidenciou que os significados e sentidos construídos pelos estudantes foram mediados pelo mundo, ou seja, por uma rede intrincada de estereótipos, contradições e influência do espaço social de formação, qual seja a Universidade. A fim de interpretá-los, empreendemos uma análise fenomenológica associada à dialética materialista histórica que nos ajudou a desvelar as relações e imagens psíquicas que tomaram parte da nossa interação dialógica, incidindo sobre a apreensão da totalidade da práxis didática da *ensinagem* com pesquisa.

## Conclusões

Defendemos a *ensinagem* com pesquisa como um princípio epistemológico-formativo que potencializa a práxis didática universitária, transformando-a em um processo emancipatório que supera situações limites, na direção do inédito viável. A pesquisa pode tornar-se um método para o ensino e a aprendizagem, que favorece a problematização do conhecimento em construção.

Os resultados da pesquisa-formação evidenciados tiveram como esteio a nossa historicidade de acertos e erros, avanços e retrocessos, encontros e desencontros, em que, juntos, fomos aprendendo a nos aproximar para dialogar e a ensinar/aprender com pesquisa. *Ensinagem* com pesquisa foi compreendida como unidade dialética, como exigência para o pensar crítico (FREIRE, 2005) e como princípio crítico-formativo.

Destarte, *ensinagem* com pesquisa exige que se compreenda que “ensinar é um projeto coletivo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 217). Trata-se de uma forma humanizada para que os sujeitos em formação nos cursos de graduação se revelem como produtores de conhecimento. No entanto, essa ação precisa ser validada no coletivo. Por isso, é essencial que as Instituições de Ensino Superior criem espaços/tempos, condições institucionais e remuneração salarial adequada para a socialização e a reflexão coletivas, bem como promovam a formação didático-pedagógica de seus professores.

Evidentemente que não encerramos a discussão sobre uma problemática

tão visceral para a área da Didática no Ensino Superior. Por certo, os condicionantes da prática docente universitária são muitos e a tendência agora é a educação de pronta entrega que a ideologia neoliberal tenta vender à população brasileira como um produto de mercado. Contudo, há espaço para resistência, com vistas ao inédito viável de uma sociedade mais justa e igualitária.

Retomando Freire (1987), ponderamos que, para além das situações limites, quando não vemos saída e o desânimo e a aceitação tomam conta, está o inédito viável, a utopia realizável, o esperar que só poderá ser alcançado, em comunhão, pela luta consciente em prol da humanização da educação.

### Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologiaciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2005.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. [2002]. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. The development of academic concepts in school aged children. In: VEER, R. van de; VALSINER, J. (eds.). **The Vigotski reader**. Oxford: Blackwell, 1935/1994, p. 355-370.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



• **PÔSTER** •

## PÔSTER

### ENSINO HÍBRIDO E NECESSIDADES FORMATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

Eixo 9 - A Didática da Educação Superior

Édson Rodrigo de Almeida - UNIUBE  
Vania Maria de Oliveira Vieira - UNIUBE

#### Resumo

Embora o ensino híbrido não seja uma novidade no campo da educação, em tempos de pandemia do Covid-19, muito se tem discutido sobre ele. Conhecido também como *blended learning*, esta modalidade de ensino se apresenta como uma proposta capaz de, não só atender as necessidades de isolamento, como também de ser um processo que contribui para a aprendizagem do aluno, ao permitir a interação entre a sala de aula física e os espaços remotos. Esta pesquisa integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores. Toma como objeto as “necessidades formativas de professores da Educação Superior para o ensino híbrido”. O locus será os cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma universidade de Viçosa/MG, e, os participantes serão, aproximadamente, 26 professores que atuam nesses cursos e já estão adotando a prática da modalidade do ensino híbrido no contexto atual. Com o suporte teórico-metodológico de Moscovici (2004) e Abric (2000) apresenta como objetivo geral compreender as representações sociais dos professores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, de uma universidade de Viçosa/MG, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, com vistas a propostas de formação e desenvolvimento profissional docente. Para a coleta dos dados será utilizado um questionário com questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras. As análises, além da TRS e Análise de Conteúdo de Bardin (2011), contará também com os *softwares*, EVOC e Iramuteq. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento e no final espera-se que os resultados possam contribuir com novas reflexões sobre as representações sociais identificadas acerca das necessidades formativas dos professores, no sentido de auxiliar, não só a formação para a adoção e desenvolvimento do ensino híbrido na educação superior, como também fornecer dados para as políticas educacionais

**Palavras-chave:** Ensino híbrido; Necessidades formativas; Ensino Superior; Representações Sociais.

## INTRODUÇÃO

Dentro da situação emergencial provocada pela pandemia da COVID-19, nos primeiros meses do ano de 2020, com a imposição do isolamento social, a sociedade se viu obrigada a readaptar seu modo de relacionamento em diversos setores, e principalmente, a educação foi um dos mais afetados.

Assim, para a adoção de uma nova modalidade de ensino, foram criadas novas formas de ensino-aprendizagem a partir de modelos presenciais e remotos. Neste cenário de caos e incertezas, causadas pela pandemia, as atenções voltaram-se para o Ensino Híbrido ou *Blended Learning*, que aliou novas técnicas pedagógicas por meio da individualização da aprendizagem colaborativa, com acompanhamento a distância ou dentro da tradicional sala de aula.

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. Quanto a isso podemos dizer que a educação sempre associou inúmeros espaços, formas, atividades, metodologias e públicos. Com a conectividade, essa percepção sobre essa mistura ficou bem mais evidente e profunda, mais crítica e criativa. Como mostra Moran (2015) o Híbrido é um conceito amplo, complexo e moderno, que pode ser combinado em várias formas e possibilidades.

De acordo com esse autor o Ensino Híbrido associa e intercala encontros presenciais e remotos por meio de metodologias ativas em um ambiente específico com uma proposta de aprendizagem. Podemos observar que os professores, já algum tempo, na realização de suas práticas pedagógicas, utilizam algumas ferramentas tecnológicas como a internet e o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para compartilhamento de conhecimento.

Este novo modelo de educação tem um *layout* de uma sala invertida, onde podemos trabalhar analogicamente a ideia de uma pirâmide, do qual as práticas de comocriar, analisar, avaliar e aplicar, que são consideradas o topo da pirâmide, são deslocadas para a base e as atividades consideradas base, como aprender e recordar, são deslocadas para o topo.

Tori (2009, p. 121) defende que:

A convergência entre virtual e real tem sido discutida há algum tempo. Mais recentemente, essa abordagem tem se popularizado, e o termo *blended learning* começa a se consolidar. Com essa abordagem, os educadores podem lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem,

planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados.

Embora as palavras de Tori (2009) são estimuladoras para os educadores, não podemos negar que a pandemia da COVID-19 trouxe também inúmeros desafios para a área da educação. As mudanças ocorridas dentro desse cenário fizeram com que os professores reinventassem suas práticas pedagógicas, expondo a necessidade de criar novos métodos para atender as demandas da modalidade remota e presencial.

Frente aos principais desafios dos professores temos a formação e o treinamento para a utilização das tecnologias nas novas metodologias pedagógicas. É comum encontrar professores que têm conhecimentos de como funcionam as ferramentas tecnológicas, mas não conhecem os seus benefícios para o ensino (YOUNG,2002).

Em face desta temática, a proposta dessa pesquisa centra na identificação e compressão das necessidades formativas de professores do ensino superior, de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, para a utilização da modalidade do Ensino Híbrido, nas suas práticas pedagógicas.

Moran (2015) ressalta que o Ensino Híbrido é uma estratégia de ensino interessante para avançar nos modelos de ensino, pois pode focar as informações iniciais teóricas no ambiente virtual e deixar para a sala de aula presencial os elementos de ensino que possam ativar a criatividade e serem supervisionados.

Christensen, Horn, Staker, (2013, p. 4) acrescentam, ainda, que o Ensino Híbrido segue um caminho de sustentação em comparação à tradicional sala de aula, promovendo melhorias ao sistema de ensino, mas sem provocar ruptura, permitindo que ele se desenvolva trazendo sustentabilidade a modalidade.

Os debates sobre Ensino Híbrido são contemporâneos e trazem à tona uma outra discussão que são as necessidades formativas dos professores para lidar com a nova modalidade, principalmente impulsionada pela pandemia mundial da Covid-19 no início de 2020.

Sobre as necessidades formativas, Santos e Melo (2021) mostra que o estudo sobre elas tem sido fundamental para o desenvolvimento dos processos

de formação de professores. A compreensão dessas necessidades permite a busca de uma saída para as contraditórias e insatisfatórias dificuldades da docência no ensino superior. Acresce, ainda, que a compreensão das necessidades formativas é fundamental para o desenvolvimento e sustentação de políticas de formação de professores, que visam o aprimoramento do trabalho pedagógico (SANTOS & MELO, 2021).

Marcelo Garcia (2006) ressalta que os professores no cotidiano do seu trabalho estruturam sua profissionalidade própria, ensinando e aprendendo a ensinar, possibilitando que essa rotação se transforme em necessidade formativa, pois o contexto social que envolvem o trabalho são dinâmicos.

Para Santos e Melo (2021) as necessidades formativas são estratégicas para a projeção e desenvolvimento de programas de formação docente, visando uma melhor valorização docente e estruturação da pedagogia universitária focada no ensino-aprendizagem. Os autores ainda destacam a importância do cenário da atuação docente como fundamental para pontuar contextos que auxiliem na compreensão das vulnerabilidades, conflitos e dilemas que envolvem a formação docente e o exercício profissional.

Desta forma identificar as representações sociais dos professores do ensino superior de uma universidade pública que passaram a utilizar a modalidade do Ensino Híbrido para atender as necessidades do contexto atual, pode trazer uma nova perspectiva para a elaboração de novas estratégias pedagógicas em função da melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, vislumbrando o desenvolvimento da pesquisa, adotamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e também a abordagem estrutural de Abric (2000), mais conhecida como Teoria do Núcleo Central.

A escolha do tema de pesquisa “Ensino Híbrido e as necessidades formativas para sua prática” justifica-se, principalmente, pela relevância dessa temática na atualidade. Justifica-se também pelos resultados encontrados em um *Estudo do Conhecimento*, realizado a partir de pesquisas selecionadas nas plataformas da *BDTD* e *Google Acadêmico*, onde foi possível identificar que, apesar de um elevado número de publicações sobre este tema há poucas pesquisas que utilizam a teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico. Este estudo mostrou também que as pesquisas encontradas,

pouco consideravam as necessidades formativas para a adoção do Ensino Híbrido. Outro ponto importante que justifica a pesquisa são as possíveis contribuições dos resultados da identificação das representações sociais sobre as necessidades formativas dos professores, para a adoção do Ensino Híbrido, que serão discutidos e refletidos com os participantes em momentos formativos durante a realização de encontros de grupos focais. Dessa justificativa reside a proposição desta pesquisa – a de que: ao identificarmos as representações sociais dos professores sobre a adoção do Ensino Híbrido, será possível refletir e discutir com eles as necessidades formativas advindas dessa nova modalidade de ensino.

## **METODOLOGIA PROPOSTA**

A referente pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa ou mista, é classificada de acordo com os objetivos em descritiva e explicativa. Para tanto, estamos utilizando, para o subsídio da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e a abordagem estrutural de Abric (2000).

Com relação à pesquisa descritiva, Gil (2008, p.28) pontua que ela “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Quanto a pesquisa quanti-qualitativa ou mista, Creswell (2007), a define como sendo uma abordagem que mescla as duas formas de investigação, a qualitativa e quantitativa.

Sobre as Representações Sociais, esta teoria surgiu na década de 60 com Serge Moscovici, psicólogo francês, que a identificou como um campo que estuda a apropriação do conhecimento por meio do senso comum.

Segundo Moscovici (2004), as interações humanas são advindas de duas ou de um grupo de pessoas e pressupõem-se representações. Para ele, na medida em nos familiarizamos com outras pessoas em qualquer momento ou lugar, as representações sociais sempre estarão presentes e influenciam o comportamento individual em função da coletividade.

Moscovici (2004, p.54) afirma que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. Para que possamos identificar as representações sociais existem

dois processos denominados de ancoragem e objetivação.

Moscovici (2004, p. 61) descreve que ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Ainda em Moscovici (1978, p. 110) ancorar “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material”. A ancoragem possibilita por meio do seu processo familiarizar com o conceito do objeto representado.

Com relação à objetivação Moscovici (1978, p. 111) diz que “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” e que sua finalidade é “[...] reabsorver um excesso de significações materializando-as”.

Dentre várias abordagens da Teoria da Representações Sociais, elegemos para esta pesquisa, a abordagem estrutural de Abric, mais conhecida como Teoria do Núcleo Central. Esta abordagem traz contribuições não só teóricas, mas também metodológicas. Está alicerçada na ideia de que as representações sociais estão dispostas em volta de um núcleo que estabelece a significação da representação.

O locus será os cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma universidade em Viçosa/MG e os participantes serão aproximadamente 26 professores que atuam nesses cursos. A escolha destes professores justifica-se devido eles já estarem praticando a modalidade do ensino híbrido no contexto atual.

Para a coleta dos dados será utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas e a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras e entrevista de grupo focal. Os questionários serão entregues impressos, pessoalmente, para cada participante na própria instituição, com a possibilidade do aproveitamento de reuniões dos cursos. O grupo focal será realizado também na própria instituição com datas antevistas a partir das disponibilidades dos participantes.

Para a análise dos dados, iremos utilizar não só o respaldo teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e a abordagem estrutural de Abric (2000), como também os fundamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e o auxílio dos *softwares* EVOC e

Iramuteq.

Para a identificação do perfil dos participantes, serão utilizados os dados do questionário a partir de uma análise descritiva, incluindo também o cálculo estatístico em situações que forem possíveis.

Para análise das questões abertas do questionário, o processo de categorização será realizado com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Essa autora recomenda percorrer 3 etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira etapa, o material deve ser organizado, realiza-se a escolha dos documentos que serão analisados. Na segunda – uma etapa mais longa e cansativa, inicia-se a codificação do conteúdo e escolhe-se as categorias. A terceira, realiza-se a inferência e a interpretação dos dados.

Para identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais iremos utilizar o *software* EVOC. Este programa foi desenvolvido por Vergès (2002) e tem como finalidade organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Ele processa as palavras evocadas na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e calcula as médias simples e ponderadas apontando as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações.

Já o *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), será utilizado como auxílio das análises do “Estado do Conhecimento” – pesquisa que faremos no início do estudo para verificar o que já foi pesquisado sobre o nosso objeto de pesquisa, o ensino híbrido. Deste programa iremos utilizar a nuvem de palavras e a análise de similitude.

## RESULTADOS

No âmbito desta pesquisa, ao se conseguir identificar as representações sociais dos professores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma Universidade Viçosa/MG, sobre o ensino híbrido e suas necessidades formativas para as práticas pedagógicas desta modalidade, cumprirá com a finalidade da Teoria das Representações Sociais, tornando familiar os elementos até então desconhecidos.

Desta forma, os participantes poderão tomar conhecimento dos resultados

das representações sociais construídas por eles, sobre o Ensino Híbrido e as necessidades formativas para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas e ter a oportunidade, a partir de grupos focais, de participarem de momentos formativos. Ademais, tanto os gestores dos cursos, quanto as políticas públicas educacionais, podem também se beneficiarem desta pesquisa. Seus resultados podem auxiliar discussões, reflexões e tomadas de decisões com relação a formação e o desenvolvimento profissional do docente no ensino superior, principalmente, para os que estão desenvolvendo atividades pedagógicas a partir da modalidade de Ensino Híbrido.

## REFERÊNCIAS

Abric, J.C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: Moreira, A. S. P. & Oliveira, D.C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social** (2.ed.). Goiânia: AB, p. 27-37. 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2011.

CHRISTENSEN, C, HORN, M & STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos. **Clayton Christensen Institute**. Maio de 2013. Disponível em [http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blendedlearning-disruptive-Final.pdf](http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blendedlearning-disruptive-Final.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas. 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj. p. 44, 2001.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MORAN, J. . Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NET, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 1. p.1-386.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

SANTOS, D. S. DOS; MELO, G. F. Docência Universitária: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, n. Contínua, p. e037, 11 maio 2021.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F. e FORMIGA, M. (Org) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

Vergès, P. **Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations**. EVOC 2000. Manuel. Version 5. 2002.

YOUNG, J. R. **'Hybrid' Teaching Seeks to End the Divide Between Traditional and Online Instruction**. The Chronicle of Higher Education 48(28): 33-34.2002.

## PÔSTER

### ENSINO HÍBRIDO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A VOZ DE ALUNOS DE UM CURSO DE DIREITO

Diego Souza Santos, Universidade de Uberaba

#### RESUMO

A metodologia de ensino híbrido, também conhecida como *blended learning*, combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. A adoção desta metodologia na Educação Superior tem sido muito discutida nos últimos tempos, especialmente para o período pandêmico que vivemos em razão do coronavírus SARS-COV-2. O objetivo desta pesquisa é compreender as representações sociais de alunos do Curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior no Interior de Minas Gerais sobre a modalidade de ensino híbrido adotada nas práticas pedagógicas dos professores e as possíveis implicações para a formação acadêmica. A orientação teórico-metodológica será realizada a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e da abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central de Abric. Os participantes serão 46 alunos do quarto período, sendo 16 do turno matutino e 30 do noturno que estão vivenciando a modalidade do ensino híbrido desde o primeiro período. Para a coleta dos dados, será utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras. Para as análises, além da Teoria das Representações Sociais, será utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin e os Softwares EVOC e Iramuteq. O EVOC irá identificar o núcleo central e sistema periférico das representações sociais. Já o Iramuteq auxiliará na categorização das questões abertas do questionário e do conteúdo dos resultados da pesquisa “estado do conhecimento”, que será realizada no início da pesquisa para verificar o que já foi pesquisado sobre o objeto de pesquisa. Espera-se que os estudos e reflexões sobre as representações sociais que serão identificadas, possam contribuir para a compreensão do processo de implantação do ensino híbrido no curso e as implicações na formação acadêmicas dos alunos.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Curso de Direito. Representações Sociais. Formação de professores.

#### 1 INTRODUÇÃO

O ensino híbrido, nas últimas décadas, precisamente, no período que vivemos em decorrência da Pandemia provocada pelo coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19), tem sido muito discutido e vislumbrado como alternativa possível e exitosa, não só para o contexto pandêmico, como também pós-pandemia, em atendimento as necessidades formativas na contemporaneidade.

Vários autores, dentre eles, Monteiro (2021), concordam que o ensino híbrido é uma inovação que vem seguindo as mudanças ocorridas com a grande demanda de recursos tecnológicos digitais inseridos na sociedade, ou seja, no modo de viver de todos nós. No entanto, o autor mostra a partir dos resultados da sua pesquisa, realizada com estudantes que passaram pela experiência de aprendizagem no ensino híbrido, que há “vários aspectos positivos, mas também apontou algumas necessidades que merecem intervenções” (MONTEIRO, 2021, p.9).

Nesta mesma linha de pensamento, Santos (2011, p. 311) mostra que “No campo da educação, as repercussões da emergência desse mundo virtual, proveniente das redes globais de computadores, são bastante óbvias”.

Mediante as discussões destes autores e considerando os argumentos apresentados por eles, como sendo problemas de pesquisas que, ainda, necessitam ser investigados é que propomos o desenvolvimento deste estudo.

Para nós, assim como para os autores citados, o fato da Universidade onde o estudo será desenvolvido, ter implantado, a partir de 2021, no curso de Direito, a modalidade do ensino híbrido na formação dos seus alunos, pode ser compreendido como um problema de pesquisa. Isto se justifica, principalmente, pelo não conhecimento de como tem ocorrido este processo e o que pensam os alunos que dela participam.

Assim, a proposta deste projeto é compreender as representações sociais dos alunos do Curso de Direito de uma Universidade privada sem fins lucrativos localizada no interior de Minas Gerais, sobre a modalidade de ensino híbrido adotada nas práticas pedagógicas dos professores e as possíveis implicações para a formação acadêmica, lembrando o que mostra Monteiro (2021), sobre as necessidades verificadas por ele na experiência investigada, sobre o ensino híbrido, que merecem intervenções.

Quanto a modalidade híbrida, sua concepção é dada como uma mescla, uma mistura, ou seja, combinações de atividades e espaços que integram o sentido do aprender. O termo ensino híbrido ou *blended learning* é um conceito muito abundante em sua complexidade e não deve ser entendido somente como uma junção de ensino presencial somado ao ensino online (MORAN, 2015).

Com a publicação da Portaria do MEC nº 2.117 de 2019, houve um acréscimo para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC)

na educação presencial, antes sendo de 20% e desde então passando a 40% a possibilidade em trabalhar com disciplinas no formato remoto. No entanto, a Portaria recomenda que este formato de aula deve ser devidamente, não só planejado e registrado no projeto político pedagógico, como também coerente com as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2019). Essa mudança consiste em um início de um currículo mais flexível e emergente aos dias atuais.

Moran (2015), referindo-se ao ensino híbrido, argumenta que a utilização da internet e suas interfaces, bem como a mistura de diversas metodologias, de atividades colaborativas e personalizadas, num contexto de um currículo desenhado de forma flexível, pode oferecer uma aprendizagem mais ampla, de modo a compreender melhor as competências de cada aluno.

Ainda de acordo com Moran (2015) não basta ter acesso as tecnologias, amplos espaços, fazer uso de metodologias ativas e híbridas, pois de fato, precisa-se também de suplementação curricular aos docentes, gestores e profissionais que estão na linha de frente, pois estão sendo cada vez mais pressionados a mudar mesmo sem tempo para testar e compreender as possibilidades de acordo com a própria realidade vivenciada.

É preciso estar atento que a educação necessita acompanhar a evolução tecnológica e, com isso, reconhecer que o modelo bancário de educação não cabe mais nos espaços físicos. Além disso, sabemos que tem ocorrido mudanças de postura nas novas gerações relacionadas ao perfil dos alunos. Este perfil se mostra capaz de provocar anseios que a educação bancária não comporta mais. Na concepção de Pillon, Techio, Baldessar (2020) é urgente oferecer as vantagens que o ensino híbrido pode propiciar aos estudantes.

Manwaring et al. (2017), relatam em seu estudo pontos positivos ao utilizar o ensino híbrido na educação superior, uma vez que a autopercepção de aprendizagem do aluno torna-se um diferencial. No entanto, relatam também que estes pontos positivos muito dependem do perfil do aluno e do professor para efetivamente obter um impacto positivo, tanto na mediação do professor, quanto no engajamento do aluno. Estes resultados, evidenciam, mais uma vez, a necessidade do desenvolvimento da proposta desta pesquisa.

Além do mais, o ensino do Direito, contexto do objeto de pesquisa deste estudo, tem sofrido constantes críticas pelo seu formato metodológico, quase integralmente expositivo. Sobre isso, os estudos de Sposato e Santana (2018)

expõe a crise do ensino jurídico relacionado tanto a fatores extrínsecos, como também intrínsecos, isto é, das relações aluno e professor, como também com relação às políticas públicas que envolvem a educação do país.

Nesse sentido, as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, Resolução nº 5 de 2018, revelam caminhos a percorrer a partir de sua implementação em 2020, no sentido de compreender como as tecnologias podem influenciar no ensino jurídico (BRASIL, 2018).

Mas vale lembrar, como sugere Christensen (2006), que as novas modalidades de ensino e sua inserção em determinado curso, requerem um começo gradual e sistemático. Dessa forma, entendemos que a implementação do ensino híbrido nos cursos de direito encontra-se num processo gradual, e, em razão disso, necessita de embasamento teórico e formação prática, não só para os professores como também para os alunos. Provavelmente, nem os professores e nem os alunos possuem, ainda, experiência com esta modalidade.

Assim, trazer à luz as representações sociais de alunos que começam a experimentar o ensino híbrido como uma nova forma de ensino-aprendizagem, pode ser um caminho para o desenvolvimento de estratégias que facilitem a implementação deste novo formato de ensino-aprendizagem. Para isso, tomamos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e a abordagem estrutural de Abric (2000), como referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa.

As Representações Sociais estão relacionadas ao cotidiano como comportamentos e visões de mundo que são construídos através da interação entre sujeito e sociedade. Dessa forma, permitem compreender, interpretar e acessar dimensões simbólicas, culturais e práticas de um determinado fenômeno representativo (JODELET, 2001).

A presente pesquisa justifica-se, principalmente, pelas possíveis representações sociais que serão identificadas, sobre a adoção do ensino híbrido, no curso de direito, o que poderá evidenciar as implicações desta metodologia na formação acadêmica dos alunos. O estudo e a reflexão sobre estas representações podem mostrar tanto os pontos positivos, quanto os frágeis que necessitam de intervenções, como mostra Monteiro (2021). Justifica também esta pesquisa, os resultados de um “estudo do conhecimento” que realizamos sobre esta temática – registramos que na literatura há uma escassez de pesquisas

sobre a aplicação do ensino híbrido no ensino jurídico, no entanto, isto não pode ser dito com relação a outros cursos.

Para a realização desse estudo partimos da hipótese de que a identificação das representações sociais dos alunos, do curso de Direito sobre a adoção do ensino híbrido, pode evidenciar as possíveis implicações desta metodologia na formação acadêmica dos respectivos alunos.

## 2 OBJETIVOS

### a) Geral

Compreender as representações sociais de alunos do Curso de Direito da UNIUBE, sobre a modalidade de ensino híbrido adotada nas práticas pedagógicas dos professores e as possíveis implicações para a formação acadêmica.

### b) Objetivos Específicos

- descrever o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;
- identificar e analisar o Núcleo Central das Representações Sociais dos alunos dos primeiros períodos do curso de Direito da UNIUBE, sobre o ensino híbrido adotado nas práticas pedagógicas dos professores.
- analisar as representações sociais dos referidos alunos com relação às implicações do ensino híbrido adotado nas práticas pedagógicas dos professores.

## 3 METODOLOGIA PROPOSTA

Propomos para a realização deste estudo uma pesquisa quanti-qualitativa ou mista, explicativa, com o subsídio teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e da abordagem estrutural de Abric (2000), mais conhecida como Teoria do Núcleo Central.

Para a identificação das representações sociais temos dois processos, a ancoragem e a objetivação. Dentre várias abordagens da Teoria das Representações Sociais, elegemos nesta pesquisa, a “estrutural”, mais conhecida como Teoria do Núcleo Central.

A pesquisa terá como locus o curso de Direito de uma Universidade Privada sem fins lucrativos localizada no interior de Minas Gerais. Serão incluídos na pesquisa todos os alunos do quarto período do Curso de Direito,

sendo 16 do turno matutino e 30 do noturno, que aceitarem participar desta pesquisa e terem assinado o TCLE. Estes alunos, de acordo com o curso, estão incluídos em um novo currículo, que propõe aulas no formato de ensino híbrido. Portanto, já apresentam condições para responderem sobre o objeto de pesquisa.

Os demais alunos não atendem ao requisito de estar vivenciando aulas no formato de ensino híbrido ou não tem condições, ainda, de responderem as questões propostas sobre o ensino híbrido. Também não serão convidados os alunos que se encontram afastados do curso por quaisquer motivos.

A coleta dos dados será realizada a partir de um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), aplicado no próprio curso pelo pesquisador responsável, em horário a ser discutido com a coordenação do curso e de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Para a análise dos dados, iremos utilizar não só o respaldo teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e a abordagem estrutural de Abric (2000), como também os fundamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) eo auxílio dos softwares EVOC e Iramuteq.

Para a identificação do perfil dos participantes, serão utilizados os dados do questionário a partir de uma análise descritiva, incluindo também o cálculo estatístico em situações que forem possíveis.

Para análise das questões abertas do questionário, o processo de categorização será realizado com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (2011) ocorrendo em 3 etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira etapa, o material será organizado, realizar-se-á a escolha dos documentos que serão analisados. Na segunda etapa será realizada a codificação do conteúdo e a escolha das categorias. A terceira, realizar-se-á a inferência e a interpretação dos dados.

Para identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais iremos utilizar o software EVOC. Ele processará as palavras evocadas na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e calculará as médias simples e ponderadas apontando as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações.

Já o software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), será utilizado como

auxílio das análises do “Estado do Conhecimento” – pesquisa que faremos no início do estudo para verificar o que já foi pesquisado sobre o nosso objeto de pesquisa, o ensino híbrido no curso de Direito. Deste programa iremos utilizar a nuvem de palavras e a análise de similitude.

Em consenso com o que estabelece o artigo 19 da resolução nº 510, publicada em 07 de abril do ano de 2016, estaremos “sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes” (BRASIL, 2016, p. 08). Nesta pesquisa, os riscos são mínimos e serão explicitados no TCLE. O cuidado maior será com relação ao anonimato e a segurança das respostas, uma vez que os alunos podem sentir-se constrangidos ao responder questões sobre a modalidade do ensino híbrido presente nas práticas pedagógicas dos seus professores.

Deixaremos claro também, para os participantes, que não haverá divulgação de imagens ou características que possam identificá-los. A identificação dos participantes será realizada por um sistema de códigos o que minimizará o risco da confidencialidade. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material coletado e será devidamente, armazenado e descartado após o uso na pesquisa, garantido, mais uma vez, a privacidade e o anonimato.

O trabalho foi submetido para apreciação do Comitê de ética em pesquisa da Universidade de Uberaba e aprovado sob o parecer nº 5.451.863 e CAAE: 59276922.7.0000.5145.

#### 4 BIBLIOGRAFIA

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: P. H. F. Campos & M. C. S. Loreiro (Org.). **Representações sociais e práticas educativas** (pp. 37- 57). Goiânia: UCG. 2003.

BARDIN, Laurence; **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016**. Brasília, DF, 07 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 13 de jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CSE nº 05, de 17 de dezembro de 2018.** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 13 jun.2021.

BRASIL. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 239, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.** Poder Executivo, Brasília, DF, 2021.

Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf).

Acesso em 20 jun. 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M. The ongoing process of building a theory of disruption. **Journal of Product innovation management**, v. 23, n. 1, p. 39-55, 2006.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo emisto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj. p. 44, 2001.

MANWARING, Kristine C. et al. Investigating student engagement in blended learning settings using experience sampling and structural equation modeling. **The Internet and Higher Education**, v. 35, p. 21-33, 2017.

MONTEIRO, Fábio Ferreira. Análise de uma experiência híbrida no ensino de Física 1. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 43, 2021.

MORAN, José. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Penso Editora, 2015.

MOSCOVICI, Sergi. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Riode Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Sergi. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

PILLON, Ana Elisa; TECHIO, Leila Regina; BALDESSAR, Maria José. O ensino híbrido (*blended learning*) como metodologia na educação atual: o caso de uma instituição de ensino superior do norte do estado de Santa Catarina. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 40731-43, 2020.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 2002, p.19-57.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Ensinar e Aprender no Meio Virtual: Rompendo Paradigmas, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011.

SPOSATO, Karyna Batista; SANTANA, João Vítor Pinto. Ensino tecnológico jurídico eo agravamento da crise do ensino jurídico. **Revista Em Tempo**, v. 17, n. 01, p. 320- 346, 2018.

Vergès, P. **Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations**. EVOC2000. Manuel. Version 5. 2002

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**. 41(3), 2007.

## PÔSTER

### ENSINO SUPERIOR E DIDÁTICA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM A PARTIR DO PROGRAMA DES - DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

#### Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Karina Regalio Campagnoli - UEPG

Graciete Tozetto Goes – UEPG

#### Resumo

O Programa DES – Docência no Ensino Superior é uma iniciativa desenvolvida por um grupo de docentes de uma universidade pública, com o intuito de promover a formação continuada dos professores da instituição. Elegendo a Didática como área do conhecimento privilegiada para o debate, o Programa DES preocupa-se com a qualidade do processo de formação institucional de seus profissionais, contando com a participação de professores iniciantes e também dos mais experientes. Além disso, o Programa DES defende que a formação continuada dos professores da referida universidade deve ser também assumida pela instituição, representada por seus pares que constituem a equipe gestora do programa. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as possibilidades propiciadas pelo Programa DES, no que tange à aprendizagem e aprimoramento da Didática voltada para a docência no Ensino Superior. Para tanto, a perspectiva metodológica apresenta cunho qualitativo, sendo de natureza interpretativa. Parte-se do princípio da dialogicidade, fundamentando-se nas concepções de Paulo Freire (2014, 2015). Além disso, o referencial teórico sustenta-se nas contribuições de Althaus (2016), Ribeiro e Santos (2020), Nóvoa (2022), Cunha (2021), Zabalza (2003), entre outros. Constata-se que as ações do Programa DES, junto ao grupo de professores da universidade pública em questão, valorizam a Didática enquanto possibilidade de desenvolvimento de um processo de reflexão coletiva, com ênfase na relevância da formação docente consistente e pautada na dialogicidade e no compartilhamento das vivências. Além disso, observa-se que as ações e projetos propostos pelo Programa DES têm apresentado resultados positivos, no sentido de favorecer o aprofundamento das discussões que envolvem os aspectos didático-pedagógicos específicos da Educação Superior.

**Palavras-chave:** Didática; Ensino Superior; Educação Superior; Programa DES.

## Introdução

O Programa DES – Docência no Ensino Superior constitui-se em uma iniciativa desenvolvida por um grupo de professores de uma universidade pública. O referido programa encontra-se em atividade desde o fim do ano de 2015. Trata-se de um programa institucional de formação continuada de professores, organizado por uma equipe gestora que é formada por docentes oriundos de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes cursos da universidade.

Assim sendo, o Programa DES defende que a formação continuada dos professores universitários deve ser também assumida pela instituição. Nesse sentido, a ideia para se organizar o Programa DES originou-se a partir da reflexão sobre a relevância do processo de formação continuada dos professores universitários, uma vez que, muitos deles, por exemplo, são oriundos de cursos de bacharelado, em que, muitas vezes, as discussões sobre as questões didático-pedagógicas não são frequentes, ou então, não se constituem em conteúdos presentes nas matrizes curriculares. Além disso, o Programa DES também intenciona englobar os professores oriundos das licenciaturas, com o propósito de avançar nas discussões sobre o campo da Didática, aprofundando as temáticas já conhecidas. Pensando nisso, ao se refletir sobre a formação dos professores da Educação Superior, observa-se que, geralmente, esses docentes passaram por programas de Pós-Graduação – Mestrado/Doutorado, no entanto, em muitos desses programas, as discussões sobre a área da Didática acabam sendo aligeiradas ou pouco aprofundadas (NÓVOA, 2022; CUNHA, 2021; RIBEIRO; SANTOS, 2020).

Nesse sentido, os mestrandos e doutorandos da instituição, além da comunidade em geral, juntamente com os professores, tanto iniciantes, quanto os mais experientes, são convidados para participar das atividades e eventos promovidos pelo Programa DES. Pautando-se nos ensinamentos de Paulo Freire (2014, 2015), parte-se do ideário de que todas e todos podem aprender em conjunto. Nessa perspectiva, o compartilhamento de vivências e experiências positivas que podem contribuir para uma aprendizagem da Didática universitária é valorizado, enfatizando a coletividade e a dialogicidade, em um espaço em que as relações sociais são horizontalizadas e, portanto, sempre respeitadas (FREIRE, 2014, 2015).

Desse modo, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as possibilidades propiciadas pelo Programa DES, no que tange à aprendizagem e aprimoramento da Didática voltada para a docência no Ensino Superior. Assim, ao se eleger a Didática como área do conhecimento privilegiada para o debate, o Programa DES preocupa-se com a qualidade do processo de formação institucional de seus profissionais (UEPG, 2022).

Para tanto, a perspectiva metodológica apresenta cunho qualitativo, sendo de natureza interpretativa. O referencial teórico sustenta-se nas contribuições de Althaus (2016), Ribeiro e Santos (2020), Nóvoa (2022), Cunha (2021), Zabalza (2003), entre outros.

### **Mediação do Programa DES na aprendizagem e aprimoramento da Didática na Educação Superior**

A Educação Superior, basicamente, é dividida em cursos de bacharelado, licenciatura ou tecnológico. Assim, cada área do conhecimento e, especificamente, cada curso de graduação, enfatiza os aspectos que considera mais relevantes para a formação de seus estudantes. No entanto, muitos desses profissionais seguem a carreira do magistério, tornando-se professores universitários sem, muitas vezes, terem tido contato com os fundamentos didático-pedagógicos imprescindíveis para a atuação como docente (ALTHAUS, 2016; CUNHA, 2021; CUNHA; RIBEIRO, 2020).

Além disso, mesmo para os professores universitários oriundos dos cursos de licenciatura, os quais, teoricamente, deveriam apresentar maior intimidade com os conteúdos didáticos, mostra-se de fundamental importância a formação continuada como modo de alicerçar e aprofundar os conhecimentos já consolidados. Em outras palavras: a formação continuada se faz necessária para todos os docentes, independente do curso de graduação inicial, tampouco se são professores iniciantes ou com maior tempo de atuação, todos podem ser beneficiados (ALTHAUS, 2016; CUNHA, 2021; ZABALZA, 2003; LIBÂNEO, 2013; CUNHA; RIBEIRO, 2020). Colaborando com essa problematização, Day (2001, p. 84) afirma que:

Para que continuem a desenvolver-se profissionalmente, os professores têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-ação e na narrativa, ao longo de sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento

implica. Contudo, nunca é demais recordar que a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente cognitivo. Tal como o próprio ensino, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração. O maior desafio para os indivíduos e para as organizações consiste, talvez, em assegurar que estes dois aspectos sejam estimulados em sistemas concebidos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, quer para os professores, quer para os alunos.

O excerto anterior explicita que o maior objetivo do desenvolvimento contínuo dos professores consiste em garantir e, também, aprimorar, o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o fim maior de qualquer instituição educacional é assegurar a apropriação dos conhecimentos, de forma significativa, pelos estudantes (FREIRE, 2015; LIBÂNEO, 2013; PIMENTA; GHEDIN, 2012).

Desse modo, de posse dos conhecimentos didáticos essenciais, os professores universitários podem compreender as dificuldades de seus alunos e propor, por exemplo, novas formas de ensinar, de aprender e de avaliar, que venham ao encontro das características específicas de cada indivíduo aprendente (ZABALZA, 2003; RIBEIRO; SANTOS, 2020; ISAIA; BOLZAN, 2009). Assim, a proposta do Programa DES, pautada na promoção de diversas atividades, como encontros, discussões, seminários, rodas de conversa, entre outros formatos de atividades, pode auxiliar os professores, por exemplo, na construção de um planejamento mais inclusivo e que realmente promova a aprendizagem com significado para os estudantes. Além disso, há a preocupação em abarcar temáticas de interesse dos docentes, para que eles possam, efetivamente, cumprir seu papel de mediadores do conhecimento (MASETTO; GAETA, 2019; CUNHA, 2021; GARCIA, 1994; CUNHA; RIBEIRO, 2020).

Esses encontros partem do pressuposto defendido por Freire (2014, 2015), de que ser humano, enquanto ser social, desenvolve-se junto ao coletivo. Assim, as ações e projetos oportunizados pelo Programa DES têm o potencial de favorecer a troca de saberes e de experiências, por meio de uma escuta atenta e do compartilhamento de ideias e boas práticas, por exemplo. Sobre isso, Day (2001, p. 82), acrescenta que:

Grande parte da “coconstrução”, quer surja através de anedotas, ideias e troca de informação e de material ou de partilha de problemas, questões e opiniões, terá de desafiar os professores a passar da troca para a crítica, cujo sucesso depende do nível de

confiança individual e do apoio institucional. O processo crítico [...] implica abertura e *feedback*. O modo como as comunidades usam a conversação para analisar significados e explorar a diversidade é crucial para o seu crescimento. [...].

Nessa direção, o Programa DES reforça a perspectiva de que a formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor universitário deve ser um compromisso institucional e não apenas individual. Para tanto, são necessárias ações efetivas que deem suporte ao fazer docente. Temas voltados ao planejamento, estratégias de ensino e avaliação são recorrentes nas ações do Programa DES, bem como, a reflexão e socialização de práticas de ensino que se mostram efetivas nas diferentes áreas do conhecimento.

Ressalta-se, ainda, o papel do Programa DES na luta pela valorização da docência no espaço universitário, uma vez que, outras atividades exigidas do professor trazem maior prestígio do que a qualidade de seu trabalho no âmbito do ensino de graduação.

## **Conclusões**

O Programa DES – Docência no Ensino Superior é uma iniciativa desenvolvida por um grupo de docentes de uma universidade pública, com o intuito de promover a formação continuada dos professores da instituição. Assim sendo, o objetivo deste trabalho foi o de refletir sobre as possibilidades propiciadas pelo Programa DES, no que tange à aprendizagem e aprimoramento da Didática voltada para a docência no Ensino Superior.

Desse modo, ao eleger a Didática como área do conhecimento privilegiada para o debate, o Programa DES preocupa-se com a qualidade do processo de formação institucional de seus profissionais, contando com a participação de professores iniciantes e também dos mais experientes.

Nesta produção textual destaca-se a valorização do princípio da dialogicidade, a partir das concepções de Paulo Freire (2014, 2015). Além disso, o referencial teórico sustenta-se nas contribuições de Althaus (2016), Ribeiro e Santos (2020), Nóvoa (2022), Cunha (2021), Zabalza (2003), entre outros.

Constata-se que as ações do Programa DES, junto ao grupo de professores da universidade pública em questão, valorizam a Didática enquanto possibilidade de desenvolvimento de um processo de reflexão coletiva, com

ênfase na relevância da formação docente consistente e pautada na dialogicidade e no compartilhamento das vivências. Além disso, observa-se que as ações e projetos propostos pelo Programa DES têm apresentado resultados positivos, no sentido de favorecer o aprofundamento das discussões que envolvem os aspectos didático-pedagógicos específicos do Ensino Superior.

## Referências

ALTHAUS, M. T. M. **Docência universitária: saberes e cenários** formativos. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.

CUNHA, M. I. da; RIBEIRO, G. M. **Práticas pedagógicas na Educação Superior: desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2020.

CUNHA, M. I. da. A universidade: a ação pedagógica como lugar de formação. *In: BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H.; CORTE, M. G. D. (org.).*

### **Singularidades**

**da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 75-86.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, M. M. A. **A didática no Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. *In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (org.).* **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 45-57, set./dez. 2019.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, G. M.; SANTOS, E. C. da M. (org.). **Saberes e práticas pedagógicas na educação superior: desafios contemporâneos**. Pelotas: Editora UFPel, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Programa DES – Docência no Ensino Superior**, 2022. Disponível em: <https://www2.uepg.br/programa-des/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## PÔSTER

### A PEDAGOGIA FREIRIANA E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ARTÍSTICOS NA FORMAÇÃO HUMANIZADA EM SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE EXTENSÃO

1

#### Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Daniela Frey – FIOCRUZ/RJ

Maria de Fátima Alves de Oliveira – FIOCRUZ/RJ

#### Resumo

Nosso objetivo, com esta pesquisa, foi oportunizar a graduandos de Enfermagem, Medicina e Psicologia um curso de extensão *online* utilizando obras artísticas (especialmente filmes, músicas e poesias) que retratam como se sente o humano doente, com vistas à humanização no ensino na área da Saúde, sob uma perspectiva freiriana. Nossa partilha é um recorte da tese de doutorado em andamento, evidenciando um dos cursos que construímos (para esse público-alvo), com o objetivo de avaliar como a utilização de tais recursos pode sensibilizar futuros profissionais das Ciências Médicas. A metodologia planejada para o desenvolvimento desta pesquisa envolveu uma abordagem qualitativa, de intervenção, com discentes dos referidos cursos, utilizando-se diferentes recursos sensibilizadores. O curso, gratuito e certificado, durou cinco semanas e ocorreu por meio de plataforma digital. Cada módulo desenvolvia-se em uma semana, sendo composto por duas horas de atividades síncronas e duas assíncronas, totalizando vinte horas. Os instrumentos de coletas de dados foram questionários, aplicados no início e no final do curso, também de forma remota. Os resultados evidenciaram êxito na abordagem com os alunos envolvidos, indicando que os recursos literato-audiovisuais utilizados contribuíram para a sua formação humanizada. O desenvolvimento das estratégias citadas poderá ser incluídas na humanização de cursos de graduação da área da Saúde, aproximando os futuros profissionais de realidades muitas vezes desconhecidas e que, à luz de Paulo Freire, possibilitam o processo de conscientização e de transformação das situações identificadas como longe do ideal de atendimento e de cuidado. Nesse sentido, esperamos colaborar para o desenvolvimento de cidadãos críticos, sensíveis e solidários, que poderão constituir-se em profissionais da área da saúde mais humanizados.

**Palavras-chave:** Educação em saúde; Pedagogia freiriana; Estratégias de ensino; Recursos literato-audiovisuais; Humanização.

#### Introdução

Entendendo o processo educacional à luz de Paulo Freire (2016), ao enfatizar que “uma educação que vá dentro da razão de ser dos fatos (...) implica

criticidade, crítica, indagação, medo, dúvida” entre outros (FREIRE, 2016, p. 215), nos propusemos a oportunizar a graduandos de Enfermagem, Medicina e Psicologia um curso de extensão que utiliza tais recursos para o ensino de doenças à luz da formação humanizada, de forma a facilitar a compreensão tanto da doença quanto do estado do doente.

As estratégias pesquisadas e testadas estão relacionadas às Artes e correspondem a filmes, músicas e poesias. Para o educador francês Edgar Morin (2015): “Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas (...) objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos” (MORIN, 2015, p. 48).

De todos os recursos que escolhemos, os filmes foram os mais utilizados. Segundo Morin (2011), o cinema pode ser um facilitador à sensibilização do indivíduo, pois

ao favorecer o pleno uso de nossa subjetividade pela projeção e pela identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais. (...) Enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos compaixão e comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme (MORIN, 2011, p. 88).

Utilizar recursos literato-audiovisuais na formação humanizada de profissionais da Saúde pode ser uma proposta eficaz à contribuição da sensibilização desses futuros profissionais ao estado do indivíduo enfermo, aos sentimentos que podem desenvolver e mesmo à percepção da realidade de doenças, muitas vezes desconhecidas desses estudantes e do humano doente, que desconhece o que tem.

O contexto atual dos profissionais de saúde, em plena pandemia de COVID-19, tem evidenciado uma certa polaridade na reação da população às ações desses profissionais, que tanto podem ser vistos como seres *acima do restante da humanidade*, quando sua conduta é entendida como paciente e atenciosa; assim como podem até ser agredidos, caso o doente, e mais ainda seus familiares, sintam-se de alguma forma relegados (AYDOGDU, 2020; PASSOS; PRAZERES, 2020).

Como administrar tais extremos? Como manter uma conduta profissional e técnica, ciente de suas limitações, porém em consonância com a sensibilidade e a empatia? Foi nesse contexto que organizamos o curso de extensão, com o

objetivo de contribuir para o desenvolvimento de estratégias que possam ser incluídas na prática docente para a formação humanizada de profissionais de Saúde.

### **Procedimentos metodológicos**

O percurso planejado para o desenvolvimento desta pesquisa envolve uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2012), de intervenção, com estudantes de três cursos de graduação da área da Saúde. A pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição à qual estamos vinculados.

O curso de extensão foi gratuito e ocorreu em março de 2021, em cinco módulos; cada um em uma semana e com quatro horas de duração (sendo duas horas de atividades síncronas – das 18h às 20h, pela plataforma digital *Google Meet* - e duas horas de atividades assíncronas), totalizando 20 horas de atividades.

A divulgação teve início três semanas antes da data prevista para o início, por redes sociais. As inscrições foram *online*, gratuitas, por meio de formulário do *Google Forms*. Poderiam se inscrever graduandos de Enfermagem, Medicina e Psicologia, de quaisquer períodos.

A proposta é que, em cada módulo, ao menos uma doença fosse analisada, utilizando-se um ou mais recursos de ensino sensibilizadores (especialmente filmes comerciais, músicas e poesias), além de uma apresentação e roda de conversa com um pesquisador convidado.

A coleta de dados se deu por meio de questionários – um no início e outro no final do curso, com perguntas abertas e fechadas (VIEIRA, 2009) - ambos pela plataforma *Google Forms*. As perguntas relacionavam-se ao perfil dos participantes, à humanização e a recursos literato-audiovisuais.

O curso de extensão foi previamente cadastrado na instituição onde o primeiro autor é professor concursado, e palestrantes e alunos (com frequência mínima de 75%) receberam certificado - por e-mail, após o término.

### **Recursos literato-audiovisuais e formação humanizada**

Em cada módulo, foram utilizadas determinadas estratégias de ensino (ANASTASIOU; ALVES, 2015) com foco na humanização e em sua relação

com uma ou com duas enfermidades. Em todas as aulas utilizamos *slides* com dados atuais sobre as doenças como um recurso da aula expositiva dialogada, bem como houve a apresentação e uma roda de conversa com um palestrante convidado (pesquisador especialista no assunto abordado). As atividades assíncronas dos quatro primeiros módulos consistiam em assistir a um filme indicado e participar do mural virtual (através da plataforma *Mentimeter*). O objetivo era possibilitar interações entre os participantes, apresentar um local de fala para as suas expressões em relação ao filme assistido e a humanização. O quadro 1 apresenta os recursos utilizados em cada módulo e seus objetivos.

**Quadro 1** – Principais recursos artísticos utilizados em cada módulo do curso

<b>Etapas</b>	<b>Doenças</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Objetivos principais</b>
Módulo I “A velha bandeira da vida”	HIV/Aids	<u>Músicas</u> : <i>A via láctea</i> (Renato Russo, 1996), <i>Quando eu estiver cantando</i> (Cazuza e João Rebouças, 1989), e <i>A cura</i> (Lulu Santos, 1988). <u>Filme</u> : <i>Filadélfia</i> (Jonathan Demme, 1993).	<u>Músicas</u> → sensibilizar à empatia (como sente o humano doente). <u>Filme</u> → permitir um estudo de caso sobre paciente com HIV/Aids; estigma e preconceito.
Módulo II “Alguma forma de beleza aclara”	Hanseníase	<u>Trechos de Filmes</u> : <i>Ben-hur: a tale of the Christ</i> (Fred Niblo, 1925), <i>Ben-hur</i> (William Wyler, 1959), <i>Papillon</i> (Franklin Schaffner, 1973), <i>A cidade da esperança</i> (Roland Joffé, 1992). <u>Filme</u> : <i>Diários de motocicleta</i> (Walter Salles, 2004).	<u>Trechos de Filmes</u> → permitir comparações históricas na retratação e no lidar com o hanseniano. <u>Filme</u> → permitir um estudo de caso na relação entre médico e pacientes, relacionando conhecimento científico e humanização.
	Tuberculose	<u>Música</u> : <i>Ao meu amigo Edgar</i> (Noel Rosa, 1937; João Nogueira, 1978). <u>Pinturas e poesias</u> : <i>A menina doente</i> (1885 a 1927) e <i>A melancolia</i> (1892), de Edvard Munch; poesia <i>Tema e Voltas</i> (Manuel Bandeira, 1948).	<u>Música</u> → sensibilizar à empatia. <u>Pinturas e poesias</u> → favorecer a percepção dos impactos de uma doença sobre o indivíduo e sobre seus afetos.
Módulo III “Na fonte	Peste	<u>Filme</u> : <i>O físico (The physician)</i> (Phillipp Stölzl, 2013).	Permitir um estudo de caso para o conhecimento de uma doença e a formação acadêmica, além da humanização.
	Cólera	<u>Filme</u> : <i>O despertar de</i>	Permitir um estudo de caso para

clara”		<i>uma paixão</i> (John Curran, 2006).	a análise de uma doença, seu tratamento e epidemiologia, além da humanização.
Módulo IV “Fado tropical”	Poliomielite	<u>Filme: <i>O milagre de Roosevelt (Warm Springs)</i></u> (Joseph Sargent, 2005).	Permitir um estudo de caso para sensibilizar sobre as necessidades de um doente e sobre o estigma de uma doença, bem como o contexto histórico e a humanização.
	Sífilis	<u>Trechos do filme: <i>Cobaias</i></u> (Joseph Sargent, 1997).	Permitir um estudo de caso para reflexões acerca da ética na pesquisa e entre profissionais da saúde e pacientes.
Módulo V “Eu sou o outro do outro”	Câncer	<u>Trechos do filme: <i>Um golpe do destino</i></u> (Randa Haines, 1991).	Permitir um estudo de caso de observação do desenvolvimento da humanização em um profissional de saúde que se torna paciente.

**Fonte:** Dados dos pesquisadores

O título do Módulo I é um verso da música *A cura*, de Lulu Santos (1988), que a compôs quando a Aids surgia como epidemia devastadora. O título do Módulo II é um verso da poesia *Endymion* (2009), de John Keats (1795 – 1821), poeta inglês morto devido à tuberculose. *Na fonte clara*, nome do Módulo III, é a tradução da música francesa *A la claire fontaine*, do filme *O despertar de uma paixão* (2006) (que trata de cólera). E *Fado tropical*, que dá nome ao Módulo IV é a música da peça teatral *Calabar* (1973), de Chico Buarque e Ruy Guerra (que menciona a sífilis como herança portuguesa).

Os 30 minutos iniciais do primeiro módulo foram para leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preenchimento do questionário inicial.

### Resultados e discussões

Tivemos 96 inscrições e a média de alunos por módulo foi de 13,4. Por uma questão de síntese, apresentaremos apenas algumas perguntas e respostas do Questionário Final (QF) (n = 11) e, em seguida, a discussão dos resultados.

Todos os participantes afirmaram que o curso de extensão abordou a formação humanizada e, a seguir, apresentamos algumas de suas justificativas (a numeração dos participantes – P – foi mantida em relação ao questionário inicial):

P6: “*Em cada encontro foi discutida uma visão que não somente focava na doença, mas*

*na relação do paciente com a doença e também sua relação com a equipe de saúde.”*

P12: *“(...) A utilização dos recursos literários e audiovisuais correspondem grandemente ao momento atual em que vivemos (...) nos fazendo refletir a qual posição nos encontramos na maioria das vezes e a qual desejamos estar futuramente. (...)”*

P18: *“Todos os recursos utilizados no curso, de filmes a músicas, trataram da importância de se ter um contato humanizado para com os enfermos, fazendo-nos refletir sobre a atuação dos profissionais de saúde fora das telas de filmes.”*

P20: *“Nunca imaginei que essa interação entre ensino do cuidar, da doença, relacionado a filmes relatando essa relação, fosse uma interação muito boa de aprendizado e de reflexão.”*

Em seguida, perguntamos: “Se você acha que o curso abordou a Humanização, escreva quando houve maior relação entre o recurso utilizado e a proposta humanização (Especifique o recurso e a situação/doença)”. Algumas das respostas que obtivemos foram:

P2: *“Gostei de todos! O último filme "Um golpe do destino" e "Philadelphia", que trata sobre HIV/Aids, foram de uma sensibilidade incrível. Mas todos os poemas e músicas foram certos.”*

P10: *“Através dos filmes recomendados, principalmente na epidemia de cólera em O despertar de uma paixão onde o médico juntamente com sua esposa vai para o interior da China para prestar cuidados aos enfermos. (...)”*

P12: *“Em todos os módulos foi possível detectar a correlação entre o recurso e a proposta, não obstante, no primeiro módulo onde tratou-se do HIV/AIDS e utilizou-se do filme "Filadélfia", foi onde tive certeza de que o curso era para mim, e onde me senti mais sensibilizada. A utilização dos filmes, especialmente, foi um recurso perfeito para sensibilização, através deles foi possível colocar o participante em posição de mudança, pois viu e ouviu o lado do outro.”*

P20: *“(...) o recurso que mais me impressionou foi da utilização de pequenos trechos de filmes na aula referente ao tema abordado. Ou seja, aprendemos tanto o teórico (escrito) quanto visualização na prática, ocorrendo uma maior assimilação referente ao ato humanizado.”*

Para a pergunta “Você acha que esse curso complementou sua formação profissional?”, todos afirmaram que sim. Observamos que mesmo identificando que o curso de graduação que frequentam tem enfoque na formação humanizada, os participantes querem mais conhecimento a esse respeito em sua trajetória acadêmica e profissional. No entanto, a forma como os assuntos são introduzidos usa pouco ou não usa recursos artísticos, os quais

apontamos como eficientes para esse ensino.

Em contrapartida, os participantes, em nosso curso, conseguiram estabelecer relações entre as estratégias que utilizamos e as doenças abordadas, à luz da humanização, sublinhando a possibilidade do caminho que propusemos. Perpassando tais recursos pela pedagogia freiriana, estimulando a conscientização a respeito da enfermidade, do papel do profissional e do estado do doente, observamos diálogos ricos entre os participantes e a busca por uma coerência em seu próprio *modus operandi*. Esses diálogos constituem a base da pedagogia de Paulo Freire (2018), decorrentes da pedagogia do amor, sustentáculo da confiança.

Percebemos também, especialmente com a utilização dos filmes, que os alunos passaram a conhecer realidades antes desconhecidas por eles, como nas doenças cólera, peste e hanseníase, evidenciando o início de um processo de conscientização, segundo Freire (1979), expresso especialmente nas rodas de conversa. Nas narrativas sobre o filme *Filadélfia* (1993), houve importantes abordagens entre estigma e doença, preconceito, homossexualidade e até xenofobia.

Os alunos gostaram do curso que, segundo eles, funcionou de forma eficiente como um complemento à sua formação.

## Conclusões

Com graduandos de Enfermagem, Medicina e Psicologia, a utilização de recursos artísticos no ensino de doenças, à luz da pedagogia freiriana, contribui para sua formação humanizada, inclusive a uma maior compreensão do estado do doente, enquanto ser humano.

Os resultados observados nos impulsionam a ampliar a área de atuação dos participantes - área da saúde e ensino. Nesse sentido, esperamos colaborar para o desenvolvimento de cidadãos críticos, sensíveis e solidários, que poderão constituir-se em profissionais da área da saúde mais humanizados.

## Referências

**A cidade da esperança.** Direção: Roland Joffé. França-Inglaterra: [Lightmotive](#), 1992. (134 min), DVD. Título original: *City of joy*.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de Ensino. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Ed. Univille, 2015. p. 73-107.

AYDOGDU, A. L. F. Violence and discrimination against healthcare workers in times of new coronavirus. **Journal of Nursing and Health**, v. 10, n. 4, 2020.

BANDEIRA, M. Tema e voltas. In: \_\_\_\_\_. Belo belo, Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967. Disponível em:

<<http://antoniocicero.blogspot.com/2010/10/manuel-bandeira-tema-e-voltas.html>> Acesso em 20 jan. 2020.

**Ben-hur.** Direção: William Wyler. EUA: Metro-Goldwyn-Mayer Pictures, 1959. (222 m), DVD.

**Ben-hur: a tale of the Christ.** Direção: Fred Niblo. Estados Unidos, 1925. (143 min.). Disp. em: <<https://archive.org/details/ben-hur-a-tale-of-the-christ-1925>>. Acesso em: 04 mar. 2021.

CAZUZA; JOÃO MENDONÇA. **Quando eu estiver cantando.** [PolyGram](#); [Universal Music](#), 1989. (3:47) Disponível em: [https:// www.letras.mus.br/cazuza/85109/](https://www.letras.mus.br/cazuza/85109/) Acesso em: 16 jan. 2020.

**Cobaias.** Direção: Joseph Sargent. Estados Unidos: HBO, 1997. (118 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5H24-PHs3Us>. Título original: *Miss Evers' Boys*.

**Diários de motocicleta.** Direção: Walter Salles. Film Four, 2004. (126 min), DVD. Título original: *The motorcycle diaries*.

**Filadélfia.** Direção: Jonathan Demme. Estados Unidos: [TriStar Pictures](#), 1993. (125 min.), DVD. Título original: *Philadelphia*.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOLLANDA, C. B. de; GUERRA, R. **Calabar – O Elogio da Traição.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

KEATS, J. **From Endymion/Do Endymion.** In: CAMPOS, A. de. Byron e Keats: Entreversos. Traduções de Augusto de Campos. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

LULU SANTOS. **A cura.** RCA Victor, 1988. (4:39) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BUoUskYDxL4>> Acesso em: 17 fev. 2021.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez/Brasília, DF: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NOEL ROSA; JOÃO NOGUEIRA. **Ao meu amigo Edgar (carta de Noel).** Odeon, 1978. (2:05) Disp.em: <https://www.letras.mus.br/noel-rosa-musicas/682912/> Acesso em: 16 jan. 2020.

**O despertar de uma paixão.** Direção: John Curran. Estados Unidos-China: Swen Filmes, 2006. (124 min.), DVD. Título original: *The painted veil*.

**O Físico.** Direção: Philipp Stölzl. Alemanha: Universal Pictures, 2013. (150 min.), DVD.

**O milagre de Roosevelt.** Direção: Joseph Sargent. Estados Unidos: HBO, 2005. (121 min.). Título original: *Warm Springs*.

**Papillon.** Direção: Franklin J. Schaffner. Estados Unidos: Classic Line, 1973. (150 min.), DVD.

PASSOS, L.; PRAZERES, F. A Mão que Agrediu Agora Aplauda: A Imagem dos Profissionais de Saúde Frente à Pandemia COVID-19. Carta ao Diretor. **Gazeta Médica**, Abril 2020.

RENATO RUSSO; DADO VILLA-LOBOS; MARCELO BONFÁ. **A via láctea**. EMI, 1996. (4:39) Disponível em: [https:// www.letras.mus.br/renato-russo/243661/](https://www.letras.mus.br/renato-russo/243661/) Acesso: 16 jan. 2020.

**Um golpe do destino**. Direção: Randa Haines. Estados Unidos: Touchstone Pictures, 1991. (122 min.), DVD. Título original: *The doctor*.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

## PÔSTER

### REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE UM CURSO DE PSICOLOGIA SOBRE A CONCEPÇÃO HUMANISTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR SEUS PROFESSORES.

Eixo 09 – A Didática da Educação Superior

Gerusa Dumont de Rezende – UNIUBE

#### Resumo

Esta pesquisa corrobora os estudos da Teoria Humanista de Rogers, ao considerar que os alunos aprendem melhor quando motivados por professores que lhes proporcionem um clima humano, favorável à aprendizagem. Pesquisa quanti-qualitativa, adota a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a abordagem estrutural de Abric, mais conhecida como Teoria do Núcleo Central, como referencial teórico-metodológico. Elege como objeto de pesquisa, “a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores de um Curso de Psicologia em Uberaba/MG. A partir desse objeto, toma como questão norteadora: quais as implicações da concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores sobre a aprendizagem dos alunos? Assim, apresenta como objetivo geral: compreender as Representações Sociais dos alunos de um curso de Psicologia, sobre a relação da concepção da Teoria Humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores, com a aprendizagem acadêmica. Os participantes foram 41 alunos do 3º ao 10º períodos de um curso de Psicologia em Uberaba/MG. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário, contendo questões abertas e fechadas; a TALP, Técnica de Associação Livre de Palavras. A análise dos dados, além do respaldo da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), contou também com os *softwares*, EVOC e Iramuteq. Os resultados mostram que o provável núcleo central das representações sociais dos alunos, sobre a relação da concepção Humanista com a aprendizagem no curso, está constituído pelos elementos “empatia” e “aprendizagem”. Estes elementos, integrados numa mesma relação, demonstram uma compressão de que as práticas pedagógicas dos professores são desenvolvidas com empatia, resultando assim, em aprendizagem. No entanto, o estudo sugere não desconsiderar a palavra “desinteresse”, presente na primeira periferia, para que ela, futuramente não incorpore o núcleo central.

**Palavras-chave:** Concepção humanista; Práticas pedagógicas; Educação Superior; Representações Sociais.

## Introdução

Carl Rogers, precursor da Teoria Humanista, após longos estudos e pesquisas, concluiu que as mesmas condições e princípios adotados nos atendimentos clínicos poderiam ser ampliados para outros campos, tais como a Educação. Dentre as contribuições da corrente humanista para o âmbito educacional, enfatizou o relacionamento interpessoal professor-aluno e ensino, considerando o aluno nessa relação como centro do processo educativo e da aprendizagem significativa. (ROGERS, 1985; ROGERS, 2009).

Nessa concepção, a aprendizagem passa a ser vista por meio de um processo colaborativo e de profunda interação, em que o princípio está na promoção de práticas educativas humanizadoras. O professor, ao criar novas necessidades humanizadoras, impulsiona o desenvolvimento do aluno por meio das vivências e da ampliação da relação social. A base do trabalho docente está voltada à formação da inteligência e da personalidade dos alunos, contribuindo para que estes desenvolvam o senso crítico, assim como aflorem suas potencialidades e capacidades.

Nesse contexto, tomamos como objetivo geral compreender as representações sociais dos alunos de um curso de Psicologia, sobre a relação da concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos professores, com a aprendizagem acadêmica. Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, descritiva e explicativa, utilizou como suporte teórico-metodológico, a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici (2007), Jodelet (2001), e a abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric (2001).

Participaram da pesquisa 41 alunos de Psicologia do 3º ao 10º período. Para a coleta dos dados utilizamos um questionário contendo questões abertas e fechadas, e a técnica de associação livre de palavras (TALP). Portanto, esse instrumento nos guiou para a identificação das representações sociais dos alunos em relação à presença da concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Psicologia.

Para as análises dos dados, além do suporte da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e abordagem estrutural de Abric (2001) utilizamos também o *software* EVOC e os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) seguindo as três fases de análise que ela orienta: a primeira, pré-análise; a

segunda, exploração do material; a terceira, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

### **A concepção humanista na visão de Carl Rogers e seus seguidores: uma revisão bibliográfica**

A visão humanista, no âmbito educacional, tanto nos programas como nas práticas educacionais está pautada primeiramente em considerar a pessoa a ser educada.

Segundo Rogers (1985, p.27), “a missão primária do professor é *permitir* que o estudante aprenda a alimentar a curiosidade deste”. Para isso, o professor deve criar condições e um clima favorável a fim de que a aprendizagem transcorra de forma significativa. Rogers pontua essas três condições para que haja o crescimento nas relações; sejam estas no relacionamento terapeuta e cliente, do professor e aluno ou do pai com o filho.

A primeira condição para o favorecimento da aprendizagem, de acordo com Rogers (1978, p.18) baseia-se na autenticidade ou na congruência. Assim, quanto mais o terapeuta ou o facilitador “é ele mesmo no relacionamento, não colocando uma fachada profissional ou pessoal, é maior a probabilidade de que o cliente se modificará e crescerá de uma maneira construtiva”. À medida que o facilitador se mostra realmente como ele é, sem receio, permite que o aluno também se revele, contribuindo para que a aprendizagem ocorra de forma mais livre e eficaz.

A segunda condição trata-se do respeito ou da consideração incondicional, ou seja, a atitude de apreço, aceitação e confiança que são descritas por Rogers (1985, p. 130) como sendo: “[...] apreciar o estudante, apreciar os seus sentimentos, as suas opiniões, a sua pessoa. [...] que tem valor por si mesma. É uma confiança básica – a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente digna de confiança”. Conforme relata Rogers, o facilitador, a partir de uma postura de aceitação, de confiança, estabelece um clima de segurança para que a aprendizagem significativa se concretize.

A terceira condição necessária para que a aprendizagem significativa ocorra é a compreensão empática. Rogers (1978, p.21) define esse conceito esclarecendo que “significa que o terapeuta sente precisamente os sentimentos e os significados pessoais que estão sendo vivenciados pelo cliente e lhe comunica esta compreensão”. No contexto acadêmico, sucede, segundo Rogers (1985),

quando o professor se coloca em uma atitude de querer compreender o que move as reações manifestas do aluno. Para Marques (1980), é a disposição do professor de compreender a situação em que o aluno se encontra. Rogers (2009, p. 332) complementa exemplificando que cabe ao professor entrar em uma “relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições da aprendizagem”. Conforme temos vivenciado hoje, muitas vezes, os jovens que estão inseridos na educação superior não possuem uma estrutura ou estabilidade familiar, transferindo tais sentimentos ao contexto escolar. Quando há essa compreensão mais profunda por parte do facilitador, o aluno se sente em um ambiente seguro, auxiliando para a compreensão da aprendizagem com uma visão de crescimento – sem bloqueios ou resistências, conduzindo-se a um processo de autorrealização.

### **As práticas pedagógicas docentes**

Quando as práticas pedagógicas estão alinhadas à proposta advinda do humanismo, segundo Rogers (2009), o aluno, a partir de uma concepção interna, capta e compreende, realiza e direciona para a ação suas práticas educacionais, interagindo e envolvendo-se com o professor e seus colegas. Respaldados na perspectiva de Franco (2016), neste estudo, consideramos como práticas pedagógicas docentes: o planejamento do ensino, os procedimentos didáticos ou estratégias de aula, a avaliação do processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno.

Com relação ao planejamento, Rogers (1985, p.63) enfatiza sobre a liberdade e autodireção a ser dada aos alunos a fim de que “torna mais fácil a seus membros aceitarem restrições e obrigações que rodeiam a área psicológica em que são livres”.

Quanto aos *procedimentos didáticos*, conhecidos também como métodos pedagógicos utilizadas em ambientes de aprendizagem, apresentam como finalidade despertar o aluno e promover o processo de ensino-aprendizagem.

Com relação a *avaliação educacional*, como afirma Freitas (2002), impera ainda hoje no rendimento escolar do aluno, com o propósito de aprová-lo ou não. Para essa autora os instrumentos avaliativos focam “aspectos ligados à memorização, e pouca ênfase no indicativo da capacidade de compreender e

saber usar conhecimentos importantes em novas situações”. (FREITAS, 2002, p. 74). Mediante tais reflexões, retomamos a proposta de Rogers, no contexto da auto avaliação. Para esse autor a autoavaliação precede a partir do juízo do aluno, mediante os resultados alcançados por ele. É como uma aprendizagem responsável, pelo fato de o aluno decidir os critérios avaliativos, a fim de avaliar os objetivos alcançados. (ROGERS. 1985, p. 195).

No que diz respeito a última prática pedagógica, *a relação aluno-professor*, dentro de uma perspectiva humanista, Rogers (1985) pontua esse aspecto não somente no âmbito acadêmico, como também na sua importância para o cotidiano da vida de cada aluno – seja no aspecto pessoal ou como futuros profissionais. Para ele, um clima humano e facilitador está alicerçado nas atitudes de congruência, aceitação incondicional e empatia, conforme já discutido anteriormente.

### **Caminhos metodológicos: Teoria das Representações Sociais**

Conforme Moscovici (2007, p. 54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. Sendo assim, criamos as representações sociais para tornar familiar o que não é familiar.

Moscovici apresenta dois processos que dão origem às representações sociais: a objetivação e a ancoragem. De acordo com Nascimento (2013, p. 65): “Em relação à objetivação, na Teoria das Representações Sociais, ela consiste em relacionar um conceito a uma imagem, tornando-o familiar, em outras palavras, objetivar é atribuir sentido às palavras vazias”. Já a ancoragem, segundo Moscovici (2007, p. 61-62) “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Nesse estudo, além dos fundamentos teóricos-metodológicos da grande teoria de Moscovici utilizamos também a abordagem estrutural, conhecida como Teoria do Núcleo central. Considerada como um dos desdobramentos da teoria de Moscovici, essa abordagem foi proposta por Jean Claude Abric. Para esse autor: “Toda representação está organizada em torno do núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. O núcleo central é

um subconjunto da representação” (ABRIC, *apud* SÁ, 2002, p.67).

### **Discussão dos resultados: o núcleo central das representações sociais**

O processamento das palavras oriundas da TALP - Técnicas de Associação Livre de Palavras, no *software* EVOC, permitiu a identificação do núcleo central das representações sociais dos alunos a partir do termo indutor “A concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do Curso de Psicologia”. As palavras presentes no primeiro quadrante foram “empatia” e “aprendizagem”. Elas representam o provável Núcleo Central das representações dos estudantes do curso de Psicologia sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores.

A palavra *empatia* é forte na representação humanista destes alunos, ou seja, a formação humanista para estes alunos está ancorada nesta palavra empatia, que diz respeito à capacidade de se colocar no lugar do outro. Ela foi citada 16 vezes e também teve uma ordem de evocação de 1,68. Isto significa que 16 participantes colocaram esta palavra em primeiro lugar e algumas delas em segundo lugar. Além da frequência, a média da evocação é refere-se a uma palavra que foi evocada talvez muito mais na primeira posição do que na segunda posição.

A palavra aprendizagem foi citada apenas por 5 participantes, encontrando-se no limite do quadrante com ordem de evocação de 1,80. O que foi determinante para estas duas palavras estarem presentes no núcleo central é a frequência maior do que 5 – a frequência intermediária, e uma ordem de evocação que é inferior a 2.

Além do núcleo central, vale destacar nos resultados apresentados pelo EVOC, uma das palavras da primeira periferia – “*desinteressante*”. Esta palavra fora apontada com um total de 5 evocações. De acordo com os participantes desta pesquisa, a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Psicologia não evidencia o aprofundamento desta vivência em suas práticas, mencionando apenas alguns professores que condizem com a postura humanizada em suas práticas. Para tais aluno a organização da Instituição não condiz com a concepção humanista.

Também merece destaque e cuidado os elementos do terceiro quadrante, conhecido como zona de contraste. Estes elementos sinalizam a necessidade da

*comunicação, relação e criatividade* fazer-se presentes no núcleo central para que ele continue representando as representações sociais dos alunos.

Sintetizando, podemos dizer que as representações sociais dos alunos mostram que o provável núcleo central está constituído pelos elementos **empatia e aprendizagem**. Estes elementos, integrados numa mesma relação, demonstram uma compreensão, por parte dos alunos, de que as práticas pedagógicas dos professores são desenvolvidas com **empatia**, resultando assim, em **aprendizagem**.

No entanto, não podemos desconsiderar a palavra “desinteresse”, presente na primeira periferia, que sugere atenção no sentido de não ser incorporada no núcleo central.

### **Considerações finais**

A partir destes resultados, foi possível perceber que às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, tomam a concepção humanista como um de seus referenciais, em muitos aspectos.

Corroborando essa afirmação os resultados do provável Núcleo Central das representações desses alunos sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas dos professores, representado pelas evocações “empatia” e “aprendizagem”, a palavra empatia segue sendo a mais evocada, evidenciando que a mesma confere uma importância representativa humanista destes alunos.

Em harmonia com os princípios de Rogers, que apontam como uma das qualidades, tanto no contexto clínico, como na área educacional, a compreensão empática - a fim de que haja a facilitação da aprendizagem, a empatia se torna um aspecto imprescindível na visão também destes alunos. A promoção de uma condição de abertura do cliente, assim como uma abertura para que o aluno se sinta mais livre para aprender, estão diretamente ligadas à presença da empatia. Desta forma, a aprendizagem, a segunda palavra mais evocada, encontra-se também presente no núcleo central para estes alunos. Ora, esses dados nos permitem responder as indagações propostas no início desta pesquisa: onde ancoram e objetivam as representações sociais dos alunos sobre a concepção humanista, presente ou não, nas práticas pedagógicas dos seus professores? Estas práticas têm contribuído para a aprendizagem acadêmica? Uma vez ancoradas

e objetivadas em elementos que denotam sentimentos de empatia e aprendizagem, podemos dizer que as representações sociais destes participantes, têm contribuído para construções positivas que possivelmente podem favorecer o processo de aprendizagem no curso.

Tendo em vista os resultados obtidos, esperamos que esta pesquisa possa apresentar contribuições para a área da educação, bem como suscitar novas possibilidades de pesquisa a partir deste estudo. Atravessamos um momento atual contraditório, uma vez que a proposta humanista apresenta contribuições para a formação do homem integral ao mesmo tempo, a educação hoje que prioriza o mercado de trabalho, enfatizando o aspecto técnico.

## Referências

ABRIC, Jean-Claude. **Práticas sociales y representaciones**. México: Cultura Libre, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROGERS, Carl R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

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

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. revista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## PÔSTER

### ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESCRITA ACADÊMICA EM UM CURSO DE ENGENHARIA

#### Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Hélia Lucila Malta – UEFS

Mirelle Oliveira da Cruz – UEFS

#### Resumo

É indiscutível que a prática da escrita é um dos mais importantes recursos para a formação individual, tanto no contexto social quanto no educacional. Sendo assim, este estudo se propõe a analisar as práticas de escrita desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. Como fundamentação teórica buscou-se apoio em Fiad (2011), Marinho (2010), Ribeiro (2016) e Rigo (2018) que discutem a escrita acadêmica. A pesquisa foi fundamentada nos princípios de natureza quanti-qualitativa, a amostra de pesquisa foi composta por estudantes de Engenharia de Alimentos em fase final de curso, foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário eletrônico, elaborado com questões fechadas de múltipla escolha que foram analisadas estatisticamente. De acordo com os sujeitos de pesquisa aqui estudados, os tipos e gêneros textuais mais solicitados pelos professores para produção textual foi o relatório, seguido por projetos e provas dissertativas. Foi evidenciado que as dificuldades com a produção escrita são relacionadas à conduta do docente no que diz respeito às orientações e feedbacks, por não saber o que se espera do texto e ter pouco ou nenhum retorno sobre os erros cometidos no texto. Os achados também revelam a ausência e carência de práticas de reescrita, o que dificulta o desenvolvimento das práticas de escrita desses estudantes. O estudo possibilitou análise e reflexão acerca das práticas de escrita no curso estudado, bem como a necessidade do esforço institucional em promover espaços que estimulem e orientem as práticas de escrita acadêmica para docentes e discentes.

**Palavras-chave:** Letramento acadêmico; Percurso formativo; Pedagogia Universitária.

#### Introdução

A escrita é uma das competências que possui mais prestígio na sociedade letrada, torna-se uma demanda exigida para formação profissional e no meio acadêmico uma

prática de avaliação corriqueira. Nos últimos anos no Brasil a escrita na universidade vem sendo foco de pesquisadores tais como Fiad (2011), Marinho (2010), Ribeiro (2016) e Rigo (2018) que em suas respectivas pesquisas vem apontando como se dão as relações com escrita e as tensões enfrentadas pelos estudantes universitários em produzir gêneros tipicamente do contexto acadêmico.

Por se tratar de uma prática constante em todo percurso de formação espera-se que o estudante possua o domínio e a segurança para efetuar-la, no entanto escrever acaba assumindo como uma atividade complexa e para alguns tensa, que não se resume exclusivamente ao domínio dos saberes linguísticos e normativos de regras gramaticais e ortográficas. Os estudantes acabam enfrentando limitações, pois a aptidão para redigir um bom texto não ocorre espontaneamente, mas se constitui em um processo em que é necessário planejamento e conhecimentos bem aprofundados.

Neste cenário, propomos discutir a relação dos estudantes com a escrita, entendendo sua relevância para formação de sujeitos discursivos. Como foco principal deste estudo pretende-se analisar como as práticas de escrita foram desenvolvidas ao longo de um curso de engenharia de uma universidade pública no interior da Bahia, de acordo com a percepção dos estudantes do seu percurso formativo.

### **Fundamentação teórica**

Para os estudantes o ingresso na universidade acarreta mudanças significativas no âmbito pedagógico, ou seja, os modelos de ensino e aprendizagem se distanciam dos vividos no contexto escolar em que as práticas e usos de leitura e escrita já não são as mesmas. Essa quebra de paradigma é marcada por inseguranças e inúmeras são as dificuldades encontradas que emergem de diferentes aspectos no processo de afiliação universitária. Sendo a escrita acadêmica uma delas se não a mais marcante visto que se não for bem fomentada no período inicial se arrasta ao longo da graduação impactando diretamente no desempenho estudantil.

Os desafios encontrados na produção textual muitas vezes são apontados pelos docentes por uma deficiência oriunda na educação básica trazida para o

ensino superior. Quanto mais exigências impostas, mais deficiências afloram, pois na educação básica os estudantes são requeridos a escrever textos que não exigem problematização, pois operam em um sistema de cópia e reprodução, enquanto na universidade são cobrados a produção de conhecimento de forma crítica e sistematizada. GERALDI (1984), afirma que neste sistema os estudantes são descaracterizados como sujeitos produzindo uma escrita sem reflexão. Fiad (2011) apresenta e desconstrói a problemática trazida nos anos 80 em que se questionava por quais motivos os estudantes chegam “sem saber escrever” na universidade chegando a considerá-los sujeitos iletrados, concepção errônea, pois o letramento acadêmico (Street e Lea 2014) é entendido pelo domínio das práticas letradas que se dão no âmbito universitário. Sendo assim, as múltiplas práticas e interações discursivas de letramento variam o uso de acordo aos contextos e circunstâncias empregados, sendo a universidade o campo fértil de manifestação do letramento acadêmico e nas salas de aula os eventos de letramento (FIAD, 2015 p.26).

Existe uma tendência constante em privilegiar as linguagens em disciplinas pertencentes à área de humanas mais do que no campo das ciências e engenharia (Mar Mateos, 2009). Ribeiro e Vilela (2010) também problematizam a respeito dos discursos e posturas carregadas de estereótipos que envolvem os engenheiros a respeito das competências comunicacionais na área.

Na conjuntura atual, a necessidade dos profissionais se expressarem adequadamente é uma preocupação que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia que institui a competência textual, a comunicação eficaz seja ela escrita, oral e gráfica como característica esperada no perfil do egresso do (BRASIL, 2019). Nesse sentido, no entendimento de Heinig e Franzen (2013) a sociedade contemporânea grafocêntrica demanda de profissionais aptos para práticas interdiscursivas, de tal modo que isso implica adequações curriculares na formação universitária, estabelecendo conexões com a esfera profissional.

### **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa se apoia em uma pesquisa mais ampla que estuda a “Relação Professor e Estudante”, submetida à avaliação com parecer favorável do Comitê de Ética-CEP/UEFS número 3.413.070. Nosso recorte incide sobre a

escrita e aprendizagem de uma turma específica do curso de Engenharia de Alimentos, no qual há um componente alocado no 9º período, intitulado Planejamento e Projetos da Indústria de Alimentos, que neste curso, corresponde ao Trabalho de conclusão de curso, o TCC. A escolha desse grupo específico de sujeitos levou em consideração o fato de já estarem em estágio final de conclusão de curso e portanto espera-se que tenham experienciado de forma mais ampla as práticas de escrita no percurso formativo.

O presente estudo se fundamentou nos princípios de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário eletrônico, elaborado com questões fechadas de múltipla escolha, que para análise foram agrupadas em quantitativos percentuais e organizadas em gráficos para discussão. A todos os entrevistados que aceitaram o convite foi solicitado o preenchimento de um termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados foram coletados no ano de 2022.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Responderam ao questionário 12 estudantes, correspondentes a 63,5% do total de 19 matriculados no componente na época da coleta (março/2022).

Quando questionados que tipos e gêneros textuais mais solicitado pelos professores para produção, os participantes poderiam marcar o que fosse mais frequente na sua percepção. As respostas mais frequentes foram os relatórios com (12 menções) seguido de elaboração de projetos e questões de prova dissertativa (com 9 menções cada) e estudo dirigido, estudo de caso e resenhas/resumos (com 8 menções cada). No gráfico 1, no anexo, podem ser vistos os demais gêneros.

Os gêneros apresentados mantêm características bem específicas do campo das engenharias, e para Mar Mateos (2009) a compreensão e produção dos textos estão interligados à construção dos conhecimentos específicos de determinada área, portanto não podem ser considerados universais. Dessa forma os modos de concepção variam, entendendo que há áreas do conhecimento que possuem gêneros específicos que circulam em uma dada esfera.

O item relatório mencionado por unanimidade pelos estudantes é um gênero textual frequente das engenharias. Tanto é que Fischer (2011) se debruça nas dimensões e tensões escondidas que permeiam este gênero, demarcando os

desencontros que acontecem entre a produção escrita dos alunos e as expectativas e normas acadêmicas requeridas pelo professor. Essa discordância indica uma ausência de clareza nos critérios avaliativos e na fragilidade de orientações concedidas pelo docente, aspecto que foi levantado na pergunta seguinte.

Foi verificado também quais as dificuldades mais comuns que os estudantes enfrentam para produzir tais gêneros. Essa pergunta se assemelha à anterior em que os estudantes marcavam as situações mais frequentes, as alternativas que mais se destacam são “não saber o que o professor espera do texto” seguidas de “organização das ideias, clareza e coerência” ambas (com 6 menções cada). Com base nestas respostas dos estudantes a respeito de “não saber o que o professor espera do texto”, podemos destacar inicialmente a falta de clareza dos critérios estabelecidos pelo professor, que consequentemente contribui para a conflituosa relação que existe entre o que é solicitado pelo docente e o que é produzido pelo estudante. A condução dos docentes é decisiva, pois com orientações frágeis e inconsistentes para elaboração, os estudantes ficam desorientados quanto à execução da tarefa. Existem peculiaridades que são cobradas e exigidas a depender do professor, fazendo com que o texto seja elaborado a fim de atender as expectativas daquele professor, fato que muitas vezes potencializa as dificuldades que os estudantes encontram (GUERRA, 2006).

Pudemos analisar nas respostas também em destaque dificuldades em relação à organização das ideias, clareza e coerência (com 6 menções). Rigo (2018) aponta as dificuldades características da escrita acadêmica e ressalta que para construção de um bom texto acadêmico são requeridos conhecimentos e habilidades bem mais específicas: é preciso o domínio, ordenamento e desenvolvimento de ideias e pensamentos na execução de uma escrita coesa e coerente que muitas vezes os estudantes ainda não têm consolidados. Além disso, levanta em pauta que apenas as questões normativas e ortográficas gramaticais não são suficientes para produção de um bom texto. Até porque na universidade opera-se um jeito peculiar de escrita que exige a lógica da intertextualidade ou seja, o diálogo constante com outros autores.

Considerando que o espaço da escrita é um processo contínuo e inacabado, demanda escrita e reescrita para aperfeiçoamento, verificamos como

eram feitas as correções dos erros pelos professores na visão dos estudantes. Diante das práticas apresentadas a dividimos duas condutas distintas adotadas: os que fazem correções mais elaboradas e detalhadas das fragilidades encontradas a fim de orientar o estudante caminhos para o aperfeiçoamento e o grupo que apenas fornece apenas informações superficiais sobre o erro do estudante, ou mesmo os que não informam. Os resultados foram: 5 menções para a opção “desconta ponto sem indicar o motivo”; 3 menções para “corrigidas oralmente de maneira resumida”; 8 menções para “corrigidas no próprio texto, com informações simples”; 4 menções para “corrigidas no próprio texto, com informações detalhadas”.

Nesse aspecto, chamamos atenção para a importância do docente no processo de correção, pois o estudante muitas vezes só escreve para um leitor: o professor, que possui competência cabível para orientar onde se encontram os maiores obstáculos e identificando as lacunas que dificultam para a produção de um bom texto. Para Jo Boaler (2020) a correção dos erros além de terem uma função reguladora da aprendizagem, servem como um artifício para guiar o estudante e melhorar seu desempenho, desmistificando a ideia de que erros são por sua natureza ruins e que devam ser evitados. Não podemos deixar de pontuar que a correção dos erros está intimamente imbricada com as práticas avaliativas adotadas pelo docente, se a avaliação é entendida como parte integrante do processo educativo com caráter formativo, visando o desenvolvimento das potencialidades e o progresso dos estudantes, ou se é apenas usada como um instrumento classificatório.

No processo de produção textual, entendemos a revisão como um exercício frequente e necessário, portanto a reescrita deve ser compreendida como parte integrante do processo. Diante disso, perguntamos a respeito das práticas de reescrita, se os professores costumavam solicitar reescrita de um texto após correção. Essa pergunta era de caráter de múltipla escolha, 33,3% responderam “nunca”; 41,7% escolheram “raramente” e 25% “frequentemente”. Nenhum participante marcou “sempre”. Os dados indicam que a oportunidade de reescrita não costuma ser uma prática comum realizada pelos docentes neste curso, o que poderia revelar-se um aspecto prejudicial haja vista a relevância que esta assume no processo de construção de um texto e do processo

formativo do estudante. Assim sendo, entendemos que tal prática ajuda os estudantes no alinhamento da sua própria escrita, estimulando um exercício de reflexão e de aprimoramento.

De acordo com Menegassi (2001), a reescrita se constitui num processo que surge a partir das revisões efetuadas no texto, o que implica em um processo de análise e reflexão sobre a sua própria construção textual.

### **Conclusões**

Estudantes em final de trajetória de curso já passaram por diversos docentes ao longo do seu percurso formativo, que utilizaram uma variedade de práticas de ensino. Na percepção dos sujeitos de pesquisa aqui estudados, há semelhanças, com dificuldades mais relacionadas à conduta do docente. Nesse sentido, a escrita acadêmica não pode ser dada por consolidada quando o estudante ingressa na Universidade. Na compreensão de que o processo de aprendizagem da escrita acadêmica é contínuo ao longo do período da graduação e para além desta, é preciso maior investimento em cada um dos componentes curriculares. Este investimento precisa ser feito pelos docentes, no planejamento de suas atividades de aprendizado, na intencionalidade de favorecer também o aprendizado da escrita para além do conteúdo do componente curricular lecionado. Acreditamos haver necessidade do esforço institucional em promover espaços que estimulem e orientem as práticas de escrita acadêmica para docentes e discentes.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 2, de 24 de abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Disponível em : <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolu%C3%87%C3%83o-n%C2%BA-2-de-24-de-abril-de-2019-85344528> > Acesso em: 09 de maio de 2022.

BOALER, Jo. **Mente sem barreiras: as chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem**. Penso Editora, 2020.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p.357-369, 2011.

FIAD, Raquel Salek. Algumas Considerações sobre os Letramentos

Acadêmicos no contexto Brasileiro. A. **Pensares em Revista**, v. 6, 2015.

FISCHER, Adriana. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula: leitura e produção. 2ª ed. Cascavél: ASSOESTE. 1984.

GUERRA, Joaquim. A avaliação do escrito. **Revista Desenredo**, v. 2, n. 2, 2006.

HEINIG, OLOM; FRANZEN, Bruna Alexandra. A leitura e a escrita na engenharia: construindo intersecções entre o mundo do trabalho e a academia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 32, n. 2, p. 9-18, 2013.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online]. 2010, v. 10, n. 2, pp. 363-386. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>. Acesso em: data de acesso 09 de maio de 2022.

MATEOS, M. **Aprender a ler textos académicos: Más ala de la lectura reproductiva**. In: POZO, J.I. e ECHEVERRÍA, M. P.P. *Psicología del aprendizaje universitario: La formación em competências*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 2009.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

STREET, V, B. LEA, R, M. **Os modelos de "Letramentos de Acadêmicos"; teorias e aplicações**. *Filol. Linguíst.* v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014

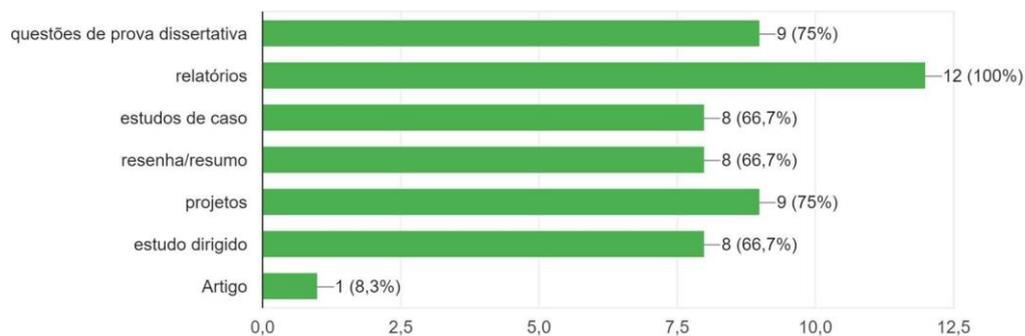
RIBEIRO, Ana Elisa. Escrita e coautoria: uma contribuição aos estudos do letramento acadêmico. **Mélanges Crapel**, v. 37, n. 1, p. 59-81, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles. Engenheiro não sabe escrever": estereótipos improdutivos e o ensino português. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, v. 15, p. 1-13, 2010.

RIGO, Rosa Maria et al. Escrita acadêmica: fragilidades, potencialidades e articulações possíveis. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 23, n. 3, p. 489-499, 2018.

## Anexos

Gráfico 1: Tipos e gêneros textuais indicados para produção escrita



Fonte: dados coletados no questionário da pesquisa.

## PÔSTER

### O SER TUTOR NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL UMA BREVE DISCUSSÃO

Regina Lima Andrade Gonçallo - UFTM

Valdina Gonçalves da Costa - UFTM

#### Resumo

Na atualidade, vivenciamos novas formas de comunicação e interação entre alunos e professores, nos diversos espaços educativos e uma delas é a tutoria. Nesse sentido, o presente artigo tem como foco investigar o conceito de tutoria, e em especial o papel do tutor no Programa de Educação Tutoria (PET). Com a expansão da educação à distância, muitas questões permeiam as discussões existentes sobre o tema, sendo que o papel do tutor da Educação a Distância (EAD) é o mais discutido e disseminado, porém existem outras formas de exercer a tutoria e uma delas é no Programa de Educação Tutorial. Neste sentido, questiona-se o que é “ser tutor” no PET. O PET é um programa governamental que busca fomentar ensino, pesquisa e extensão, e tem como estratégia a construção de uma prática educacional pautada na integralidade do conhecimento. A configuração do programa é representada por grupos constituídos por um conjunto de 12 alunos bolsistas vinculados a um ou mais cursos de graduação, sob a orientação de um professor tutor que busca oportunizar aos estudantes participantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em sua formação acadêmica e cidadã. Por esse motivo, desenvolver trabalhos que explorem sua estrutura e funcionamento é de extrema relevância e permite um maior aprofundamento sobre o papel do tutor em diferentes contextos. Com base nas leituras de Alves (2016), Charapa (2016), Bernal (2005) e Geib et al (2007) que conceituam e problematizam o conceito de tutoria, documentos do Ministério da Educação e estudos realizados sobre a temática, buscamos construir essa pesquisa, que se pautará em uma revisão bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Tutor; Programa de Educação Tutorial; Ensino Superior.

#### Introdução

Com o desenvolvimento de instrumentos tecnológicos e a expansão da modalidade à distância, o termo “tutor” tem sido frequentemente utilizado. Para o Ministério da Educação (MEC) os programas que possuem a tutoria como atividade essencial e institucionalizada são o Programa de Educação Tutorial (PET) e os cursos de graduação na modalidade a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Programa de Educação Tutorial é um programa governamental que busca fomentar ensino, pesquisa e extensão, e tem como estratégia a construção de uma prática educacional pautada na integralidade do conhecimento.

Concebido pela CAPES em 1979, o programa existe atualmente em 121 Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e particulares, de todo o Brasil, reunindo um total de 842 grupos de diversas áreas. A configuração do programa é representada por grupos constituídos por um conjunto de 12 alunos bolsistas vinculados a um ou mais cursos de graduação, podendo incluir alunos colaboradores e/ou voluntários, sob a orientação de um professor tutor que busca oportunizar aos estudantes participantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em sua formação acadêmica e cidadã.

O PET tem como base a integração da tríade ensino - pesquisa - extensão, tendo como objetivo a melhoria da graduação. Para isso, o Programa busca envolver os seus integrantes num processo de formação integral, propiciando-lhes uma compreensão abrangente e aprofundada de sua área de estudos a partir do incentivo ao engajamento em atividades acadêmicas e extracurriculares.

Desta forma, o Programa tem em seus pressupostos o objetivo de contribuir com experiências que promovam a elevação da formação acadêmica dos alunos de graduação em nível de excelência, otimizando o processo de ensino-aprendizagem na educação superior (BRASIL, 2006).

Ao desenvolver ações articulando conjuntamente as atividades acadêmicas no ensino, na pesquisa e na extensão, o PET possibilita uma formação global do aluno, e ainda contribui com a inclusão de novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior; com a atuação dos seus integrantes como agentes multiplicadores, disseminando ideias e práticas inovadoras; estimula o espírito crítico e a atuação profissional pautada pela cidadania (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, tem destaque o papel do tutor que, converte-se no professor de referência do grupo de alunos que vai acompanhar, porém mais do que um professor, o tutor do grupo PET deve ser um instigador do debate acadêmico, deixando de ser apenas um conhecedor de sua área de atuação, e tornar-se em alguém que sabe ouvir e transformar a multiplicidade de falas e indagações de seus tutorados em novas idéias e novas formas de pensar.

Assim, emergem alguns questionamentos que dentre eles, destacamos: quais são as funções e atividades dos professores-tutores no PET? Qual seu perfil e suas atribuições? Estes são os questionamentos que o presente artigo pretende investigar com o objetivo de levantar novas idéias e compreensões a respeito dessa temática.

Charapa (2016) também estabelece um roteiro para compreender a tutoria, que está assim delimitado: nomenclatura, iniciativa, dimensões/ funções em que atua, fundamentos, bases legais ou normativas, razão ou motivo, objeto da tutoria, contexto em que se aplica, atores que desempenham o papel de tutores, aspectos relativos à formação e prática do tutor, aspectos relativos ao tutorando, público-alvo, forma de organização e planejamento e avaliação.

Nesse texto, buscaremos responder a essas questões, a partir do modelo de tutoria desenvolvido no Programa de Educação Tutorial, para isso realizamos uma revisão documental, da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, da Portaria MEC nº 343 de 24 de abril de 2013 e do Manual de Orientações PET (2006) que apresentam dados a respeito da estrutura, funcionamento, objetivos e características fundamentais do programa, realizaremos também uma pesquisa bibliográfica procurando extrair quais os conceitos de tutor, seu perfil e atribuições, ao longo do tempo.

### **O conceito de tutoria**

Ao buscar a etimologia da palavra tutor, verificamos que ela vem do latim TUERI, e significa “aquele que exerce a tutela, sendo legalmente responsável por quem não atingiu a maioridade” ou “aquele que defende; quem protege alguém; protetor” ou, ainda, “aluno que recebe a incumbência de auxiliar outros alunos” (AURÉLIO, 2014).

Para Alves (2016), historicamente a tutoria assume diversas formas e objetivos, ocorrendo em diferentes contextos, escolas e universidades. Sendo a ação tutorial uma atividade de mediação exercida pelo professor, com finalidades de orientação acadêmica, profissional e pessoal, inclui, portanto, dimensões afetivas e motivacionais do tutorando. Bernal (2005) destaca ainda, que esse conceito remete a uma relação próxima e individualizada em relação ao aluno, com foco em criar um ambiente de amizade e confiança entre tutor e estudante.

Segundo Geib et al (2007), o conceito de tutoria já existia desde a antiguidade, principalmente com os gregos, nesse sistema educacional o mestre instruía individualmente seu aprendiz, escolhidos pelos critérios da estima mútua, afetividade e amizade, os tutores eram responsáveis pela educação sobre honra, justiça, patriotismo, espírito de sacrifício, autodomínio e honestidade.

Conforme Baudrit (2009) é na Idade Média que a universidade se institucionaliza e expande o papel do tutor, a Universidade de Oxford torna-se o berço do sistema tutorial, estipulando que alunos mais velhos assumam a assistência dos mais jovens, porém somente no século XVII que a função de tutor deixa a característica de guardião para assumir perfil mais educativo e didático.

No século XX, nos Estados Unidos, especialmente no ensino universitário, foram criados programas de educação nacional cujo objetivo era reduzir o insucesso escolar, principalmente das camadas menos favorecidas. (BAUDRIT, 2009). Nessas práticas estudantes mais velhos ou mais capazes em termos de conhecimento, ajudavam os alunos com dificuldades, e eram chamados monitores.

Geib et tal (2007) ainda destaca que os principais modelos de tutoria são o francês, o alemão, o inglês e o norte-americano, dentre esses modelos enfatizamos que, o norte-americano foi utilizado como fundamento para o idealizador do Programa de Educação Tutorial (CASTRO, 2005).

Percebe-se a existência de uma complexidade de conceituações e de caracterizações, a respeito do que significa ser tutor e tutoria. Esta diversidade polissêmica dificulta a criação de um conceito para o termo, porém de maneira bem abrangente podemos dizer que o tutor deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, ajudando nas dificuldades do aprendiz e estimulando o pensamento reflexivo, no decorrer da trajetória acadêmica.

### **O tutor do Programa de Educação Tutorial**

Para Charapa (2016) existem muitas pesquisas sobre as atividades realizadas pelos discentes do PET nas mais diversas áreas e em instituições, porém a atividade que o professor tutor exerce no programa é pouco estudada.

Para compreendermos o significado da função do tutor e suas ações no

grupo, faz-se necessário nos atentar a Portaria n° 976/ 2010, no art. n°12 que enumera os requisitos para participar do processo seletivo de tutor do PET:

- pertencer ao quadro permanente da instituição, sob contrato de regime de tempo integral e dedicação exclusiva;
- ter título de doutor e, excepcionalmente, de mestre;
- não acumular qualquer outro tipo de bolsa;
- comprovar atuação efetiva em cursos e atividades da graduação nos três anos anteriores à solicitação de ingresso.
  - comprovar atividades de pesquisa e extensão nos três anos anteriores à solicitação de ingresso. (BRASIL, 2006, p. 18).

Além desses requisitos, o Manual de Orientações Básicas (MOB) (2005), também aponta que o professor para fazer parte do programa deve possuir em sua trajetória:

- vida acadêmica destacada, com experiência na orientação de alunos em diversos níveis;
- visão interdisciplinar e experiência em áreas que envolvam a tríade universitária: pesquisa, ensino e extensão;
- visão ampla do curso de graduação;
- desenvolvimento de atividades ligadas à melhoria da qualidade de ensino do curso;
- bom relacionamento com os corpos docente e discente;
- identificação com a filosofia e os objetivos do PET;
- desempenho satisfatório de acordo com os requisitos do programa, no item “avaliação do tutor”;
- assinar o Termo de Compromisso;
- atuação efetiva em cursos e atividades da graduação que será aferida a partir de disciplinas oferecidas, orientação de iniciação científica ou de trabalhos de conclusão de curso e participação em conselhos acadêmicos (BRASIL, 2006, p. 18-19).

Em relação às atribuições e responsabilidades do tutor perante IES e a SESu/MEC são apresentadas no artigo n° 13 da Portaria n° 976/ 2010:

- I. planejar e supervisionar as atividades do grupo e dos alunos bolsistas e não bolsistas;
- II. coordenar a seleção dos bolsistas e não bolsistas;
- III. submeter a proposta de trabalho do grupo para aprovação pelo curso de graduação antes do envio à Pró-Reitoria de Graduação;
- IV. organizar os dados e informações sobre as atividades do grupo para subsidiar a elaboração do relatório da IES e a avaliação de consultores e avaliadores;
- V. dedicar carga horária mínima de 10 horas semanais para orientação dos bolsistas e do grupo, sem prejuízo das atividades de sala de aula da graduação;
- VI. • atender, nos prazos estipulados, às demandas da instituição e da MEC;
- VII. solicitar ao Comitê Local de Acompanhamento, por escrito,

- justificadamente, seu desligamento ou de aluno(s) bolsista(s);
- VIII. controlar a frequência e a participação dos bolsistas;
- IX. elaborar a prestação de contas da aplicação dos recursos recebidos, a ser encaminhada à SESu;
- X. fazer referência a sua condição de bolsistas do PET nas publicações e trabalhos apresentados;
- XI. cumprir as exigências estabelecidas no Termo de Compromisso;

Também é importante acrescentar que os tutores têm seu tempo limite no programa, que é de três anos prorrogável pelo mesmo período. Os processos de seleção para tutor são coordenados pelo Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA). O edital deve ser divulgado oficialmente, no âmbito do respectivo curso de graduação, com antecedência mínima de oito dias de sua realização, incluindo informações sobre data, local, horário, critérios e procedimentos de seleção. O resultado do processo seletivo é homologado pelo CLAA e encaminhado a SESu/MEC.

### **Discutindo o “ser” tutor no Programa de Educação Tutorial**

Além dos requisitos descritos na seção anterior, para “tornar-se” tutor, o MOB acrescenta: “Cabe a ele orientar os bolsistas no caminho de uma aprendizagem segura, relevante, ativa, planejada e adequada às necessidades do grupo e do curso como um todo” (BRASIL, 2006, p. 07). Portanto é fundamental que o tutor fomente o desenvolvimento autônomo e participativo de seus membros. Essas ações podem ocorrer por meio de discussões e reflexões sobre as práticas desenvolvidas, despertando no discente, algumas características como a proatividade/autonomia, protagonismo e o trabalho em equipe (BRASIL, 2006).

Ainda segundo o MOB, o tutor tem a missão de estimular a aprendizagem ativa dos seus membros, através de vivência, reflexões e discussões, num clima de informalidade e cooperação. O planejamento das atividades deve ser pensado e discutido coletivamente, seguindo os objetivos e a filosofia do programa. Nesse sentido, é importante que ocorra um processo de escuta de todos os participantes para que o planejamento de um PET reflita os interesses do grupo e não apenas o do seu tutor (BRASIL, 2006).

Como podemos observar o Programa de Educação Tutorial tem forte compromisso com os aspectos éticos e sociais, suas atividades são

extracurriculares e complementam a formação acadêmica. Entendendo a tutoria no PET como uma ação de acompanhamento e orientação de um grupo de alunos, o tutor torna-se um mediador pedagógico com o compromisso de potencializar capacidades individuais e coletivas. Estando a frente de um grupo de discentes, cabe a ele também saber manejar conflitos e estabelecer uma relação empática entre todos.

Para Martins (2007), as funções e deveres de um tutor do PET são um conjunto amplo de valores, atitudes, habilidade e conhecimento que não cabem em um modelo único, contudo cabe ao tutor estimular o interesse acadêmico do petiano, identificando potencialidade no sentido de promover sua autonomia de modo a agir de forma ética e cidadã. Sua maneira de lidar com as dificuldades, como se comunica e promove a coesão do grupo também são indicadores de um perfil de tutor.

Podemos dizer que não existe um modelo pronto de tutor, ele se constrói a partir de seu fazer e de suas ações, contribuindo para desenvolvimento integral de seus petianos, por isso, é uma função que vai muito além da transmissão de conhecimentos ligados a grade curricular do curso ao qual o PET está vinculado, requer uma postura pró-ativa, cordial e comunicativa, de modo a promover integração no grupo.

### **Considerações Finais**

A partir da pesquisa, podemos conhecer um pouco mais sobre a história do tutor desde a antiguidade, porém sendo este estudo um recorte de uma pesquisa inicial sobre os “Saberes dos Tutores no Programa de Educação Tutorial”, reconhecemos que há muito mais a ser buscado.

É possível constatar que os documentos analisados apresentam de modo muito genérico o papel do tutor, as Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005 e a Portaria MEC n.º 343 de 24 de abril de 2013 apenas descrevem as atribuições e responsabilidades de modo muito descritivo e voltado para um desempenho burocrático, porém destacamos o Manual de Orientações Básicas (BRASIL, 2006) que dá indícios da atuação desse professor no desenvolvimento da ação tutorial, além de apresentar as concepções filosóficas e os objetivos do programa.

Apesar do MOB trazer mais elementos a respeito do programa e da atuação do tutor, verificamos uma necessidade de atualização das informações, uma vez que já se passaram dezesseis anos de sua publicação.

Também é preciso deixar claro que sendo o tutor um orientador que está integrado aos processos de ensino e de aprendizagem via função docente ou não, ele também necessita passar por um processo de formação, visando um melhor desempenho de seu fazer na ação tutorial, porém em relação ao PET não conseguimos identificar nenhuma proposta de formação para esse professor que ingressa no programa.

### Referências

ALVES, Francione Charapa. Ação tutorial na educação superior em dois programas: PET/Brasil e PTM23/Portugal. 2016. 464f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

BAUDRIT, Alain. A tutoria: riqueza de um método. Porto: Porto Editora , 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Orientações – PET. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

CASTRO, Cláudio de M. O PET visto por seu criador. [S.l.: s.n., 2005].

Ensaio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/pet>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

GEIB, Lorena. Teresina. Consalter. et al. A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, mar./abr., v. 60, n. 2, p. 217-220, 2007.

GONZALEZ BERNAL, Edith. (2005): "La Tutoría en la Universidad Colombiana: Etapas, Procesos y Reflexiones", en Revista Historia de la Educación Latinoamericana No. 7, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA, pp. 239- 256.

MARTINS, Iguatemy. Lucena. Educação Tutorial no Ensino Presencial: uma análise sobre o PET. In: Ministério da Educação — MEC. PET — Programa de Educação Tutorial: Estratégias para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: Acesso em mai. 2022

## PÔSTER

### **PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS E PEDAGOGIA: Uma análise de pesquisas desenvolvidas na Universidade Estadual de Goiás- 2012-a 2016**

#### **Eixo VII – A Didática da Educação Superior**

Rhebeca Oliveira Mendonça– UEG  
Maria Goretti Quintiliano Carvalho –UEG

#### **Resumo**

A presente pesquisa em andamento, vincula-se ao programa de bolsas de iniciação científica (PBIC) da Universidade Estadual de Goiás-UEG, cujo projeto é intitulado “Formação docente inicial na Universidade Estadual de Goiás para atuação na Educação Básica- Os cursos de Letras e Pedagogia’ ’no qual, foi iniciada em agosto de 2021. O objetivo da pesquisa é analisar e compreender a formação docente inicial do curso de Letras e Pedagogia. Dessa maneira, há a importância de se discutir a formação inicial dos professores da educação básica, levando a reflexão acerca de algumas situações formativas, especialmente as disciplinas pedagógicas e o que as tornam geradoras ou não de desenvolvimento profissional docente. A pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico, na qual, iniciou em agosto de 2021 com um levantamento de dados de trabalhos de conclusão de curso- TCCS do curso de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás -UEG, campos São Luís de Montes Belos e do ano de 2006 a 2020. Além disso, há como referenciais teóricos Bissolli da Silva (2006), Libâneo (1998), Curi (2005), Lopes (2009), dentre outros. Acredita-se que a seleção dos textos encontrados traz a possibilidade da compreensão da realidade, bem como a melhoria na formação em docência e a possibilidade de escrita de trabalhos técnico científicos.

**Palavras-chave:** Educação. Matemática. Formação de professores.

#### **Introdução**

A formação inicial do professor é fundamental para as práticas pedagógicas em todas as áreas da Educação, como por exemplo para o pedagogo e o letrólogo, pois estes profissionais devem-se preparar para situações que envolvem o ensino e aprendizagem, seja de forma remota ou presencial. Uma vez que a educação não se dá

somente no interior da escola, pelo contrário, é fruto das relações sociais, interpessoais, de comunicação entre grupos e do contexto histórico e social em que estamos inseridos.

Tendo isso presente, há a importância de se discutir a formação inicial dos professores da educação básica, levando a reflexão acerca de algumas situações formativas, especialmente as disciplinas pedagógicas e o que as tornam geradoras ou não de desenvolvimento profissional docente.

É importante mencionar, que para que ocorra o aprendizado, não basta ter apenas os conhecimentos específicos, portanto, é necessário saber ensinar e isso pressupõe a formação inicial e continuada ao longo da docência. Dessa maneira, o professor, principal mediador do conhecimento, deve-se colocar na posição de um eterno aprendiz, visto que, a educação contemporânea vem exigindo um profissional criativo, dinâmico e reflexivo (CAVALCANTE, 2013).

Portanto, esse trabalho tem como propósito apresentar atividades que estão sendo realizadas durante o período de Iniciação Científica- IC.

## **HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA E LETRAS**

É importante ressaltar que o curso de Pedagogia no Brasil foi regulamentado pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil e decretado pela Lei 1.190, de 04 de abril de 1939. Segundo Bissolli da Silva (2006) e Libâneo (1998), este curso, ao longo de sua existência, desde 1939, tem sido alvo de questionamentos acerca da especificidade do seu conteúdo, à questão de sua identidade e a do profissional formado, as suas reais funções, bem como às diversas regulamentações acontecidas em sua trajetória.

Contudo, em 2006, o Conselho Nacional de Educação publicou a resolução CNE/CP n. 1 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia. No seu art. 4º deliberou que este curso é destinado à formação de professores para exercer as funções na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além dos cursos de Ensino Médio, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Esta Resolução também define os espaços escolares e não escolares como campo de atuação do pedagogo e estabelece a docência como função principal da formação do curso de Pedagogia.

Portanto, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, para fortalecer o

desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental [...]; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2006, art. III e art. VI).

Em outras palavras, parece haver uma concepção de que o professor polivalente não precisa ‘saber Matemática’ e que basta saber como ensiná-la. (CURI, 2005, p. 7677). A contextualização da formação do pedagogo em nível nacional contribuiu como suporte para se comparar e se compreender a formação matemática do pedagogo oferecida pelos cinco cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia.

Em se tratando do curso de Letras, é importante mencionar, tanto no Brasil quanto em Portugal, a origem dos cursos de Letras está fortemente vinculada ao ensino religioso, a própria Universidade de Coimbra, que deveria ser laica foi comandada por teólogos até a ascensão do Marquês de Pombal na segunda metade do século XVIII.

No Brasil, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, criado em 1837, o qual cumpriu papel essencial na formação da elite letrada carioca. Em São Paulo, o primeiro curso superior oficial de Letras do Estado foi criado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Mosteiro de São Bento e ainda inaugurada em 1908, posteriormente em 1946 passou a integrar a PUC, provavelmente sendo o primeiro curso superior de Letras do Brasil. Já, no ano de 1975, uma nova habilitação foi implementada, visto que, o Português e a Literatura de Língua Portuguesa, com 20 (vinte) vagas, voltando o curso a ter 70 (setenta) vagas. Em seguida em 1975, o curso de Letras foi reconhecido, nos termos do Parecer n. 2.056/1975, por ter sido criado pela Lei n. 3.958/1961

Segundo Pimenta (1999, p.27-28), tanto os saberes pedagógicos, quanto as suas práticas são essenciais e através das pesquisas, busca de metodologias é necessário ter uma didática transformadora em que precisa documentar registrar as práticas os saberes dos professores, para terem um registro de tudo que é praticado não apenas para as instituições educacionais. Dessa forma, o professor pode estar analisando se os seus objetivos foram alcançados através dos registros, em que são fundamentais para considerar o docente como autor de sua prática e ainda a atividade pedagógica como ação em construção, que possibilitam a participação dos alunos (Lopes, 2009, p.112).

Em se tratando dos saberes da docência, Pimenta (2002, p. 20-28) afirma que

há os saberes da experiência, em que o aluno constrói sua identidade de docente, produzindo um processo de reflexão sobre sua prática que possui intermediações por outros professores experientes. Sendo assim, as diversas pesquisas que são realizadas ao longo da formação de professores trazem a possibilidade da compreensão da realidade, bem como a melhoria na formação em docência.

### **OBJETIVO GERAL**

Analisar e compreender a formação docente inicial do curso de letras e pedagogia.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Relacionar os conteúdos curriculares apresentados nos TCCS do curso de Letras e Pedagogia,
- Realizar pesquisa de campo,
- Analisar o currículo de Pedagogia e letras da Universidade,
- Realizar e apresentar trabalhos acadêmicos em eventos.

### **METODOLOGIA**

A pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico, na qual, iniciou em agosto de 2021 com um levantamento de dados de trabalhos de conclusão de curso- TCCS do curso de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás -UEG, campos São Luís de Montes Belos e do ano de 2006 a 2020. O primeiro momento constou com a organização dos trabalhos em uma planilha do doc google, na pasta de Pedagogia constou 235 trabalhos de diversas temáticas, já no curso de letras totalizou 210 trabalhos.

Em seguida a partir das leituras dos títulos, foram selecionados na pasta de cada curso os trabalhos que abordam a formação de professores, didática, prática docente, metodologia e ensino, pois, são próximos do objetivo dessa pesquisa. Até o presente momento está sendo realizado a leitura dos trabalhos completos para identificar quais as possíveis semelhanças e temáticas distintas trabalhadas em ambos os cursos.

Para executar com o objetivo desse trabalho, esta pesquisa terá a análise de documentos (observação indireta). Os documentos analisados serão: os Projetos

Políticos Pedagógicos, os Planos de Ensino das disciplinas que envolvem, formação de professores, didática, literatura, dentre outros.

Além disso, ocorrerá a participação como ouvinte em eventos da área de Educação nos seguintes eventos:

- III Colóquio de Políticas e Gestão da Educação- 24 a 26 de maio de 2022.
- III Seminário de Ensino de Língua e Formação Docente (III SELFOR) II Seminário doPibid Letras (II SPL)- 01 a 03 de junho de 2022.
- III Seminário de Ensino de Língua e Formação Docente - 01 a 6 de junho de 2022.

E por fim, será realizado trabalhos técnico científicos em eventos diversos na temáticadesse trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mais, apresenta- se dados parciais do plano de trabalho de uma pesquisa que está em andamento, na qual, de acordo com a seleção dos textos encontrados trazem a possibilidade da compreensão da realidade, bem como a melhoria na formação em docência. Além disso, nesta seção são apresentados os resultados esperados deste trabalho, bem como sua viabilidade. Portanto, são listadas contribuições para a efetivação do projeto:

- I- Análise dos TCCS,
- II- Consolidação da pesquisa de campo na universidade,
- III- Participação de eventos regionais, nacionais e internacionais,

## REFERÊNCIAS

BISSOLLI DA SILVA, C.S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.**Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/06. Institui as diretrizescurriculares para o curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006.

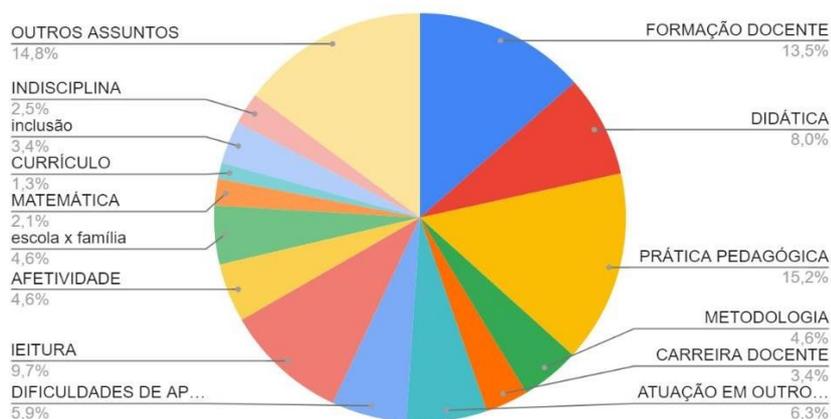
LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. Educação Infantil Registros e Práticas. São Paulo: Cortez :2009

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente-São Paulo: Cortez,1999.

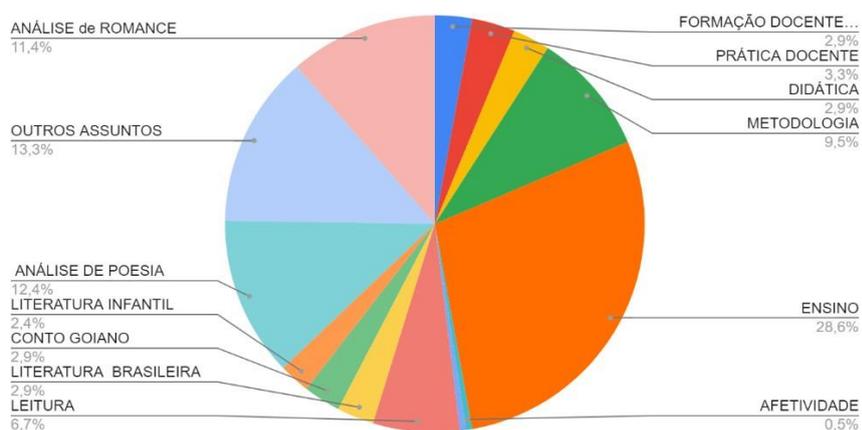
## ANEXOS

**Figura I: TCs do curso de Pedagogia do ano de 2006 a 2020**



Fonte: criada pela pesquisadora (2022)

**Figura II: TCs do curso de Letras do ano de 2009 a 2020**



Fonte: criada pela pesquisadora (2022)

## PÔSTER

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

**Eixo:** Didática no Ensino Superior: formação dos formadores de professores.

**Irene Jeanete Lemos Gilberto**

**Universidade Católica de Santos**

**Resumo:** o trabalho é parte da pesquisa que investiga o estágio de docência na pós-graduação, na perspectiva da interrelação com graduação e os processos colaborativos entre formadores, professores da graduação e pós-graduandos. Considerado parte integrante da formação do pós-graduando, o estágio de docência passou a ser obrigatório a todos os bolsistas do Programa de Demanda Social em 1999. Seu objetivo é a preparação dos pós-graduandos para atuar na educação superior e qualificar o ensino de graduação. O trabalho parte da premissa de que o estágio de docência é um espaço de formação crítico-reflexiva que pode contribuir para a formação dos pós-graduandos e no qual estes são considerados sujeitos em formação. Traz resultados da pesquisa documental que analisou documentos sobre o estágio de docência publicados em sites institucionais, com vistas a compreender as concepções de estágio expressas nesses documentos e os processos formativos que podem resultar dessa formação. Os resultados da pesquisa, obtidos por meio da consulta aos sites institucionais, especificamente às regulações do estágio de docência na pós-graduação, mostram que, embora os documentos institucionais tomem como base a legislação da Capes, apresentam especificidades que configuram diferentes modos de formação dos pós-graduandos no estágio de docência. Além disso, é notória a ausência de referências à pesquisa nos processos formativos do estágio.

**Palavras-chave:** Estágio de Docência. Ensino Superior. Pós-Graduação. Formação de Professores.

#### 1. Introdução

*A pesquisa é um caminho para aproximar saberes de maneira dialógica (RIOS, 2012, p.105.)*

Um dos aspectos importantes da formação de professores diz respeito à participação e ao envolvimento dos sujeitos em todas as etapas do processo formativo. Especificamente, no que tange à formação do pós-graduando no

estágio de docência, essa participação envolve um papel colaborativo, reflexivo e de orientação constante ao pós-graduando. Conforme expresso na Portaria nº 76, Art. 18, de 14 de abril de 2010 (CAPES, 2010, p. 1), “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”. No mesmo artigo, são definidos os critérios para a realização do estágio:

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

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

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

IV - o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES; V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para

o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;

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

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

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

Com objetivo de trazer reflexões sobre o estágio de docência oferecido na pós-graduação e com base na análise de documentos publicados nos sites institucionais que definem normativas para a realização dessa atividade, o presente trabalho toma como premissa que o estágio de docência é um espaço de formação e, portanto, um espaço de possibilidades, cujo objetivo é propiciar aos pós-graduandos a apropriação de teorias pedagógicas e desenvolver reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Trata-se de pesquisa documental que traz resultados da análise de documentos institucionais norteadores do estágio de docência para pós-graduandos, bolsistas Capes. O artigo insere-se no eixo

Didática no Ensino Superior, especificamente no item: a formação dos formadores de professores.

## 2. Mudanças no contexto global e seus reflexos na formação de professores

No estudo em que trata dos desafios postos à educação no século XXI, Tedesco (2011) analisa a relação intrínseca entre as mudanças políticas, sociais e econômicas que, desde os anos 70 do século passado, vêm impactando as sociedades contemporâneas e a crescente insatisfação dos professores em relação aos processos formativos e às condições de trabalho. Na visão do autor, as mudanças técnicas, sociais, políticas e econômicas têm reflexos na formação de professores, cujo cenário revela, nas palavras do autor, “debilidade dos paradigmas teóricos, técnicos e científicos”, evidenciando “teorias descontextualizadas que, por não serem aplicadas, na realidade se empobrecem em seu próprio desenvolvimento teórico” (TEDESCO, 2011, p. 33). Na mesma direção, Teodoro (2003, p.149), ao abordar essas questões no âmbito da educação em Portugal, discute a tendência de se configurar a profissão do professor como a de um trabalhador social, argumentando que “o alargamento desmesurado de funções e de responsabilidades pode ser apontado como uma das principais causas dos graves sintomas da crise de identidade e de profundo mal-estar que afectam importantes sectores do professorado”.

À insatisfação dos professores e à urgência de mudanças a que as instituições educacionais se impuseram com vista à melhoria da qualidade da educação, outras questões se superpõem, especificamente aquelas que dizem respeito a contextos mais complexos, marcados por cenários de desigualdade, desemprego, exclusão social e fragmentação cultural, o que leva Tedesco (2011, p. 43) a questionar os resultados da aprendizagem na medida em que estes são determinados “pelas condições sociais, econômicas e culturais das famílias”.

Nessa direção, destaca-se a tão propalada qualidade pedagógica do ensino para a melhoria da educação em todos os níveis do sistema educativo, com realce para a formação do professor universitário, tema deste trabalho. Estudos sobre formação e desenvolvimento profissional do professor universitário traduzem o crescente interesse dos pesquisadores pelo campo da pedagogia universitária, considerando que o ensinar na universidade “exige uma

ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada”, conforme propõem Pimenta et al (2002, p. 134), ao afirmarem que “o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além da capacidade de exercer a docência e realizar atividades de investigação”.

No cerne desses estudos, destaca-se a importância de a docência e a pesquisa caminharem juntas no ensino superior, na perspectiva proposta por Pimenta (2001, p. 86), quando defende a “indissociabilidade entre teoria e prática” e o ensino com pesquisa. No entanto, o que se observa, após tantos anos de pesquisa e de resultados sobre a formação de professores para o ensino superior, é a prevalência de atividades de ensino centradas em um determinado campo do saber, acrescidas de atividades acadêmico-administrativas e de cargos de gestão que os professores exercem ao longo de sua atuação nas instituições de ensino superior. Em parte, esse cenário pode ser explicado pelas mudanças das políticas educacionais voltadas à formação por competências como exigência da formação para o mercado de trabalho, conforme demonstram Zanchet et al (2012, p. 147) quando afirmam que, “[...] na expectativa da sociedade, o papel da universidade é ensinar bem aos jovens a serem competentes e competitivos profissionalmente, assegurando-lhes as ferramentas básicas para serem incluídos no mercado”.

Neste cenário educacional, a pesquisa ocorre, principalmente, no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Mas como conciliar as atividades de ensino e pesquisa nos processos de formação? No dizer de Pimenta e Lima (2006, p. 14), o estágio “não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade”.

### 3. Diretrizes para formação de professores para o ensino superior: o estágio de docência na pós-graduação

A formação de professores para a educação superior está regulamentada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), especificamente no artigo 66 que trata da

preparação de professores para o ensino superior e define que a formação “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Conforme argumentam Pimenta et al (2002, p. 136), a legislação não é explícita sobre o modo como ocorrerá a formação de professores, posto que “não é concebida como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior que deverá ser realizado prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*”.

Este trabalho traz reflexões sobre o processo de formação de pós-graduandos e as políticas de formação presentes nos documentos institucionais sobre o estágio de docência. Analisa documentos sobre estágio de docência publicados nos sites de cursos de pós-graduação, com vista a reflexões sobre a contribuição do estágio de docência na formação dos futuros professores.

O estágio é concebido, nesses documentos, como parte formativa de pós-graduandos, voltada à preparação para a docência no ensino superior, com destaque para a obrigatoriedade de realização de estágio restringir-se aos bolsistas do Programa de Demanda Social. Quanto aos pós-graduandos que atuam ou atuaram nesse nível de ensino, o artigo 18 da Portaria nº 76/2010 da Capes define que serão dispensados das atividades de estágio de docência, desde que tenham experiência comprovada no ensino superior. A respeito desta especificação, Pimenta e Anastasiou (2014) argumentam que a experiência no ensino superior não substitui as teorias pedagógicas necessárias ao exercício da docência que envolve “um saber-fazer pedagógico”, em vista de que “teoria e prática são indissociáveis como práxis” (PIMENTA, 2001, p. 93). Em pesquisas realizadas com professores iniciantes no ensino superior, Zanchet et al (2012, p.155) mostram que professores entrevistados reconhecem “a ausência e a necessidade dos saberes pedagógicos para o exercício da docência universitária”.

Com vistas a compreender como o estágio de docência está normatizado nas políticas institucionais, foi realizado um mapeamento nos sites de Programas de Pós- Graduação *stricto sensu*, com objetivo de analisar os documentos que normatizam essa atividade. Buscou-se compreender, nos referidos documentos, a proposta institucional de formação para docência e as especificidades referentes às atividades previstas para a realização do referido estágio. O estudo dos documentos disponibilizados no site incluiu instituições de ensino superior, entre

as quais UFMT, UFU, EFC, UFMG, UFSC, UFRGS, UFES e UFABC. A partir da análise de conteúdo dos referidos documentos, passou-se à análise da concepção de estágio de docência e supervisão na interrelação entre graduação e pós-graduação.

#### 4. Resultados e Discussão: O estágio de docência nas instâncias institucionais

Os documentos que regulamentam o estágio de docência nas instituições pesquisadas tomam por base a legislação da Capes, cujas normas foram fixadas pelo Regulamento do Programa de Demanda Social (DS), anexo à Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, que apresenta os objetivos do Programa e critérios para concessão de bolsas. No entanto, esses documentos traduzem as políticas institucionais para o estágio de docência dos pós-graduandos. Nesse sentido, observam-se singularidades nas propostas para a formação dos professores que vão, desde a oferta de disciplina oferecida na pós-graduação a atividades que os pós-doutorandos devem realizar no âmbito da Graduação, incluindo atividades de regência em algumas instituições. O estágio de docência é assim concebido nos documentos institucionais:

-participação do discente nas atividades de ensino na Graduação, sob a supervisão de um docente, auxiliando na elaboração e apresentação das aulas, na preparação de material didático, entre outras atividades (UFU);

-atividade acadêmica considerada parte integrante da formação de pós-graduandos, realizada no ensino de graduação, geralmente em disciplinas da própria UFRGS [...]; o estágio também pode ser realizado em outras unidades da UFRGS ou em outra universidade pública nacional, sob aprovação da Comissão de Pós-Graduação (UFRGS);

-regulamentado pelo Anexo VIII da Resolução nº 8 – CEPE, de 26 de abril de 2013, que instituiu o *Programa de Articulação entre Graduação e Pós-Graduação (PROPAG)*, com o objetivo principal de contribuir para a elevação da qualidade acadêmica dos cursos de graduação da UFC, mediante a participação e a colaboração efetivas de estudantes de mestrado e doutorado em ações direcionadas à graduação, especialmente em atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem (UFCE);

-atividade curricular que se apresenta como a disciplina optativa “Estágio de Docência” e estabelece a participação do(a) aluno(a) de Pós-graduação *stricto sensu* em atividades de ensino de graduação” (UFMT);

- a atividade de Estágio de Docência será realizada pelo aluno de pós- graduação em disciplina de graduação da UFABC em cuja área temática ele demonstre competência teórica e/ou prática (UFABC).

Como disciplina no âmbito da pós-graduação, o Estágio de Docência tem por objetivo “permitir que os alunos de pós-graduação adquiram uma experiência básica nas atividades ligadas à docência” (UFMG). Mas também está relacionado à melhoria da qualidade da Graduação, conforme se lê no regulamento de estágio de docência da UFABC: “O Estágio de Docência se destina a preparar o aluno de pós-graduação para a docência de nível superior, assim como contribuir para a qualificação do ensino de graduação”. A depender da instituição, a disciplina recebe diferentes nomenclaturas, entre as quais: Estágio Supervisionado de Docência; Estágio de Docência (disciplina que também é oferecida em diferentes tempos de formação); Pesquisa em Educação.

Quando à supervisão do estágio, esta pode ser realizada pelo orientador, pelo professor da disciplina em que o estudante realiza estágio ou, ainda, ser desenvolvida “sob a responsabilidade de um docente designado pela coordenação do curso de pós- graduação e supervisionada pelo professor da disciplina de graduação, com a anuência do orientador do aluno”, conforme orientações expressas no regulamento da UFABC. Em um dos documentos da UFU consta:

O discente pode fazer estágio docência sob supervisão de seu orientador, de outro professor credenciado ao Programa ou não, de docentes da UFU ou de outra instituição de ensino superior. Com isso, é de sua inteira responsabilidade organizar com quem deseja realizar as atividades e em qual momento do curso.

Nas atividades de estágio registradas nos documentos analisados, evidencia-se, em algumas instituições, a participação dos pós-doutorandos em atividades de ensino, ministrando aulas teóricas e práticas, participando da avaliação dos estudantes ou realizando seminários sob a supervisão do professor da disciplina. Outros documentos, no entanto, registram que essas atividades devem ficar a cargo do supervisor do estágio.

#### Considerações Finais

Os aspectos aqui apontados sobre como as instituições de ensino superior

concebem o estágio de docência sinalizam formações diferenciadas para o exercício da docência. A questão é se pós-graduandos, ao realizar estágio de docência, independentemente da instituição, têm possibilidades de desenvolver reflexões crítico- analíticas sobre suas práticas.

Considerado parte integrante da formação do pós-graduando e sendo obrigatório a todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, conforme expresso na legislação daCapes (CAPES, 2010, p.1), é importante destacar nesse documento a compatibilidade entre atividades de estágio e a área de pesquisa do programa de pós-graduação em que está inserido o pós-graduando e, também, em relação à própria pesquisa que está sendo realizada. De acordo com a legislação, o objetivo é favorecer não apenas “a formação docente do pós-graduando, mas também o aprofundamento da dissertação ou tese, otimizando tempos e processos em sua formação como pesquisador” (CAPES, 2010, Art.17).

No entanto, os documentos analisados não contemplam a relação entre as atividades de estágio e de pesquisa, sendo que o estágio de docência está voltado às atividades práticas que os pós-graduandos devem cumprir. Além disso destacam-se as diferenças quanto a quem supervisiona o estágio e que pode, inclusive, ser um professor à escolha do pós-graduando. São normatizações que levam ao questionamento se o estágio de docência se configura como espaço de formação e inovação para os pós- graduandos ou se limita a atividades burocráticas.

Do exposto, deduz-se um cenário complexo de formação dos pós-graduandos no estágio de pesquisa, em face das diferentes diretrizes institucionais. Ainda que cada instituição possa definir suas políticas, consideramos que, em um contexto de profundas transformações sociais, repensar o estágio de docência na perspectiva de integração maior entre a pesquisa e as atividades de docência, pode significar uma mudança em termos de ressignificação das práticas. Nesse sentido, reiteramos o pensamento de Imbernon (2009, p.107), quando se afirma que “a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la [...]”

## Referências

BRASIL, **Circular nº. 028/99/PR/CAPEs**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do estágio de docência na Pós-Graduação. Diário Oficial da União (DOU), de 12 de Novembro de 1999.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPEs). **Portaria n.º 052**, de 26 de setembro de 2002. Dispõe sobre a aprovação do regulamento para o Programa de Demanda Social. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 set. 2002.

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

Disponível em:

[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_Regulamentos.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_Regulamentos.pdf). Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL, MEC/INEP. **Notas Técnicas PNE 2011-2020**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília-DF Inep/MEC, 2020.

BRASIL, MEC/INEP, **Censo da Educação Básica, 2019**, Resumo Técnico, Brasília-DF Inep/MEC 2020.

CAPEs. **Portaria n.º 052, de 26 de setembro de 2002**. Dispõe sobre a aprovação do regulamento para o Programa de Demanda Social. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 set. 2002.

IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Ed.Cortez, 2009

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 4.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus Editora, 2002, p.129-144.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo dos saberes para a docência. In FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TEDESCO, Juan Carlos. Los desafios de la educación básica en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº55, 2011, p.31-47

TEODORO, Antonio. **Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib; FAGUNDES, Maurício Cesar; VIGHI, Kátia Simone; FACIN, Elenara; AMARAL, Luana; SILVEIRA, Tássia V. Docentes universitários iniciantes: contextos, motivações e experiências. In CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012.

## PÔSTER

### FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E DECOLONIALIDADE: ELUCIDAÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO ÂMBITO DO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Eixo IX – A Didática da Educação Superior

Ishangly Juana da Silva – UFU - GEPDEBS

Vanessa T. Bueno Campos – PPGED/UFU - GEPDEBS

#### Resumo

As reflexões apresentadas neste artigo são oriundas da pesquisa de mestrado acadêmico em Educação, desenvolvida de 2019 a 2021, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Dialoga com a Pedagogia Universitária, uma vez que se propõe investigar as possibilidades e os desafios de construir o currículo da formação docente inicial em aproximação ao pensamento decolonial, na perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais. Sob esse viés, buscamos identificar quais incidências do currículo possibilitam a discussão sobre as questões étnico-raciais no âmbito dos cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, localizados no campus Pontal, em Ituiutaba - MG, e no campus Santa Mônica, em Uberlândia - MG, tendo como princípio norteador os pressupostos dos estudos decoloniais na Educação. Para isso, a metodologia adotada seguiu os princípios qualitativos, por meio da análise dos projetos políticos pedagógicos e das ementas das disciplinas dos respectivos cursos, interpretados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016). Dialogamos com autoras(es) como Gomes (2008, 2019), Candau (2014; 2020), Silva (2007), Silva (2009), Freire (1992, 2002), Santomé (2001), Santos (2009), dentre outras(os). A pesquisa nos possibilitou inferir que os currículos se fazem em meio às dimensões dos silenciamentos epistêmicos e das enunciações levantadas não só pelas sujeitas(os) que o produzem, mas também pelo contexto de uma educação que se proponha antirracista. Na medida que o currículo prescrito e o vivenciado refletem as incidências da colonialidade do saber, a presença de saberes outros são primordiais para a descolonização da formação inicial de professoras(es) e para as reflexões a respeito da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação e pós-graduação.

**Palavras-chave:** Currículo; Formação docente; Decolonialidade; Relações étnico-raciais.

#### Introdução

Pensar em como a colonialidade impacta os nossos processos formativos e de que modo o currículo pode ser um instrumento que a reproduz, são pautas que transversalizam os debates decoloniais, uma vez que as problematizações em torno de tais questões relacionam-se diretamente à temática do conhecimento (BERNARDINO COSTA, et al., 2019). Por isso, as observações que perpassam a pesquisa sobre a qual versamos neste artigo partem da compreensão de que os currículos de cursos de graduação e pós-graduação da educação superior refletem a lógica da colonialidade do saber, que se apresenta pela negação dos conhecimentos existentes não oriundos da Europa e pela invisibilização da herança cognitiva de populações africanas e indígenas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), atribuindo outras roupagens às lacunas históricas que engendram as relações de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o currículo é, conforme defende Silva (2009), um campo de conhecimentos, disputas, relações de poder, (re) configurado por questões coloniais e que, analisado sob a ótica das teorias pós-coloniais, englobam à discussão novas categorias de análise. Corroborando com essa asserção, de acordo com Gomes (2019), o currículo extrapola o âmbito da formalidade, do oficial, abrangendo os contextos cotidianos das pessoas, do que não é claramente dito, do que é negligenciado, interrompido, camuflado. Logo, a percepção do currículo passa pelo entendimento do não dito, do não pautado, do silenciado.

A pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia buscou analisar se as configurações curriculares de dois cursos de Pedagogia da referida instituição subsidiavam as(os) discentes com uma formação que as(os) aproximasse de concepções de Educação para as relações étnico-raciais, concebendo-as a partir da interpretação decolonial. Para tanto, realizamos a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e das fichas de disciplinas dos cursos de graduação em Pedagogia no Campus Pontal, localizado na cidade de Ituiutaba, e no Campus Santa Mônica, localizado na cidade de Uberlândia.

Questionamentos como, quais os elementos possibilitam o olhar crítico da(o) professora(or) em processo de formação inicial, no que se refere a educação para as relações étnico-raciais? Como construir uma formação docente que contenha a expressões das histórias subalternizadas, das diversas experiências sociais, de modo a concebê-las como partícipes do processo de construção do

conhecimento? dentre outras, sulearam<sup>i</sup> nosso olhar para as questões postas em discussão.

### **Relações étnico-raciais e currículo: entrelaçando caminhos possíveis**

Concebemos que a formação docente é geográfica e ideologicamente referenciada, situada em um momento histórico, em um campo político e perpassada por vivências culturais, epistêmicas, de poder e, por isso, como aponta Brandão (2007), o ideal do colonizador não serve como projeto de emancipação ao colonizado. Essa premissa requer o entendimento sobre como as relações étnico-raciais e pedagógicas no Brasil historicamente atrelaram-se a um contexto e a uma matriz de referência marcadamente colonizadora, e segundo Candau (2014), é necessário não dissociar a formação de professoras(es) do viés histórico-social que a envolve.

Instigadas por essas reflexões questionamos: de que maneira o processo de ensino-aprendizagem pode ser pensado e desenvolvido de modo a construir práticas interculturais que possibilitem o acesso ao conteúdo sem desconsiderar os entrelaçamentos com as percepções culturais envolvidas?

O diálogo com as proposições de Candau (2020) sobre o contexto da didática na formação docente com as questões interculturais da educação, nos permite afirmar que se faz necessário construirmos uma formação de professoras(es) em aproximação ao que a autora denominou como “didática intercultural”.

É sob esse viés que corroboramos também com Marques e Pimenta (2015) quando dizem que ao pautarmos a docência como profissão e os saberes necessários a ela, devemos considerar que a(o) professora(or) quando ensina não mobiliza nessa ação apenas os saberes do conteúdo a ser ensinado, mas também mobiliza uma prática que se faz mediando a cultura.

Logo, conforme Freire (2002), há a necessidade eminente de aprendermos a ler criticamente o mundo para podermos interpretá-lo e transformá-lo, e em consonância a esse pressuposto, defendemos uma formação de professoras(es) amalgamada às discussões sobre cultura, justiça social, experiências coletivas, práticas sociais, descolonização de conhecimento, dentre outros conceitos que abarcam a emancipação das(os) educadoras(es) e educandas(os). Uma formação que problematize os “sentidos dos silêncios”

(CAMPOS, CICILLINI e SILVA, 2015, p. 444 e 456) impostos e vivenciados tanto na formação quanto nas práticas docentes.

Desta feita, dialogar na perspectiva de uma formação em consonância a esses pressupostos denota a compreensão de que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. [...] Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação [...]. (SILVA, 2007, p. 490).

Partindo dessa percepção da educação das relações étnico-raciais e com base nas reflexões feitas por Santomé (2001), nos parece relevante a discussão sobre as culturas que são licenciadas no currículo, uma vez que para o autor, o currículo vai muito além do que a mera seleção de conteúdos, sendo perpassado de modo específico pelas culturas dos sujeitos que o vivenciam. O autor problematiza a subjugação das “etnias minoritárias”, dentre outras questões, que não possibilitam a construção de currículos críticos e emancipatórios pois, para ele, há uma valorização de determinado modo cultural de se fazer o currículo que privilegia as especificidades da norma linguística, do idioma, da literatura, da geografia, da história, etc, no sentido de manter a hegemonia cultural dos grupos privilegiados.

No que diz respeito ao currículo do curso de Pedagogia do Campus Pontal, a disciplina que pauta, de forma direta, a questão das relações étnico-raciais, a partir de temáticas como, colonialismo, mito da democracia racial, movimento negro e Educação, Lei 10.639/03, interculturalidade e multiculturalismo, dentre outros temas, é a disciplina “Educação para as Relações Étnico-raciais e Formação Docente”, oferecida no sexto período do curso com carga horária de 30h.

Consideramos que os assuntos propostos na referida disciplina são relevantes para uma formação que se comprometa com a ação antirracista, e o fato de tais aspectos estarem contemplados no currículo prescrito prenuncia uma preocupação com tais abordagens. No entanto, é preciso refletirmos que a oferta

de uma disciplina com uma carga horária reduzida (30h), em relação aos demais componentes curriculares, quer dizer algo sobre ainda haver uma negociação de quais assuntos serão tratados com maior ênfase sendo atribuídos a eles um espaço-tempo mais amplo na grade curricular. Percebemos que as questões étnico-raciais ainda não acessam tais espaços-tempo, consolidando o que Gomes (2008) denomina de “desequilíbrio” no âmbito da formação docente.

Não foi possível identificar pelas ementas, no que se refere às disciplinas como Construção do conhecimento em Arte, Geografia, Matemática, História e Ciências, alguma referência no que diz respeito à relação entre seus conteúdos e a diversidade dos saberes étnico-raciais.

Em relação ao currículo do curso de Pedagogia no Campus Santa Mônica, percebemos que a questão étnico-racial se apresenta na disciplina de “Racismo e Educação: desafios para a formação docente”, ofertada em 60h/a com caráter optativo. A ementa propõe compreender o racismo enquanto aspecto conceitual, dentre outras questões, auxiliando nos dimensionamentos de uma educação para as relações étnico-raciais. Faz-se necessário problematizarmos por quais motivos geralmente essas discussões encontram-se em lugares “periféricos” no currículo, distantes de acessarem um campo de debate efetivo e que reflita a posição política e pedagógica dos cursos de se comprometerem com uma educação antirracista.

Refletimos que os efeitos dessa realidade impactam significativamente na forma como a(o) professora(or) dos anos iniciais construirá subsídios para o trabalho com a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, legislações que regulamentam a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica.

Assim, algumas perguntas se colocam: como os cursos de formação podem oferecer arcabouços teórico metodológicos às(aos) futuras(os) docentes para que construam práticas pedagógicas antirracistas e interculturais em seus espaços de atuação? Retomando as considerações de Santomé (2001), ao percebermos o espaço ocupado pelas ditas culturas hegemônicas que pairam sobre a construção curricular, é perceptível que mesmo que percebamos que o discurso antirracista no âmbito do século XXI ecoa de forma mais contundente do que em períodos históricos anteriores, ainda percebemos que no currículo prescrito essa discussão continua acessando lugares secundários.

Sob esse viés, Peixoto (2020) salienta que é incontornável a problematização sobre os currículos que se fazem de modo monocultural, desconsiderando que para além dos saberes inerentes à formação profissional docente, existem realidades sociais e históricas específicas que refletem modos de ser e fazer singulares. Segundo a autora, ao inserirmos no espaço acadêmico as contribuições dos movimentos sociais, das populações indígenas e afro-brasileiras contribui-se para que as construções curriculares se refaçam de modo a não hierarquização de formas de produzir saberes. É importante dizer que esse movimento não se finda na criação de componentes curriculares específicos, contudo é necessário repensar a “arquitetura curricular da formação docente” como salienta a autora.

### **Conclusões**

Consideramos que as problematizações a respeito da descolonização do currículo da formação docente, sob a perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais se fazem necessárias enquanto tensionamentos ao modelo hegemônico de produção do conhecimento. Na medida que o currículo prescrito reflete as incidências da colonialidade do saber, a presença de saberes outros são primordiais para a descolonização da formação de professoras(es). Nessa vertente, retomamos a Hooks (2017) para elucidar que nossas práticas precisam ser direcionadas por uma “pedagogia engajada”, que contribua de fato com uma educação anticolonialista e que faça com que a sala de aula se constitua em um lugar de transgressão.

Por isso reafirmamos, consoante a Silva Junior (2020, p. 183) que “a formação docente que apostamos não deve apenas dar conta dos conteúdos específicos da área de atuação, mas precisa articulá-los com a dimensão pedagógica em uma perspectiva decolonial, para que possa dar conta da tessitura de uma educação intercultural [...]”. Apesar de percebermos que vêm sendo anunciadas possibilidades formativas que se aproximam ao que é ressignificado pela educação para as relações étnico-raciais nos cursos analisados, entendemos que os currículos possuem lacunas sobre as abordagens apresentadas pela decolonialidade.

Tais elucidaciones nos permitem defender uma percepção de currículo

enquanto um território em disputa (ARROYO, 2013) sendo esta a lente primordial que suleou o nosso olhar na análise dos documentos. Isso nos fez identificar que essa disputa iminente pela demarcação dos lugares de conhecimento nos currículos ainda privilegia os saberes situados sob a ótica do norte. O sul epistemológico expresso pelos saberes afro- diaspóricos, indígenas, femininos e demais elucidados pela cultura latino-americana ainda estão em um sub-lugar ou em um não lugar nos currículos.

Portanto, percebemos, a partir dos projetos pedagógicos e ementas analisadas, que os momentos estabelecidos para essa discussão se encontram no âmbito de disciplinas específicas, se dando, ou com uma carga horária reduzida, ou com a oferta do componente curricular de forma optativa. A lacuna dessa demarcação epistêmica se dá também na ausência significativa de referenciais bibliográficos de autoras(es) negras(os) e indígenas, o que se apresenta enquanto um desafio para a construção de um currículo que se faça em uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009). A interlocução com os dados nos indicou que é necessário aproximações disciplinares em que sejam demarcados os lugares de presença epistemológica das(os) sujeitas(os) subalternizadas(o)s pela lógica colonial.

## Referências

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** – São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2007.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno.; SILVA, Fernanda Duarte Araújo Silva; CICILLINI, Graça Aparecida. Os sentidos dos silêncios na educação: representações sociais de professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia – MG. ETD - **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 442–462, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i2.8635725.

Disponível

em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635725>.

Acesso em: 12 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>> Acesso em: 14 jun. 2022

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos conflitos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, nº1, p. 33-41, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84830089005.pdf> Acesso em: 18 jun. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. - São Paulo. Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2/3, 95-108, 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 24 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, 2017.

283 p.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, p. 135-156, 2015. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/504> Acesso em: 15 de març. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.

01. p. 15-40, 2010. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_pedagogia\\_antirracista\\_antico\\_lonial\\_br.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_antico_lonial_br.pdf) Acesso em: 16 jun. 2022.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. Encruzilhada de Saberes em tempos de cólera: currículo dEcolonial e pedagogias da escrivivência. **Revista Teias**, v. 21, n. 62,

p. 116-130, 2020. Disponível em:  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49741> Acesso em: 22 fev. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Almedina, 2009, p. 23-71. Disponível em:  
<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf> Acesso em: 11 Ago. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/> Acesso em: 23 jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3ª. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA JUNIOR, Ivan de Matos e. **O pensamento decolonial na Biogeografia e suas contribuições na formação docente**. 2020. 313 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em:  
<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31480> Acesso em: 12 nov. 2021.

---

<sup>i</sup> Consideramos que é preciso questionarmos a visão ideológica que o “norte” exerce na configuração que estrutura o mundo. Sob esse viés, interpretamos o “sulear-se” como possibilidade contra hegemônica, legitimando lugares de enunciação vindos de grupos historicamente marginalizados (FREIRE, 1992; SANTOS, 2009).

## PÔSTER

### ENGAJAMENTO ESTUDANTIL E RELAÇÕES INTERATIVAS NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Maria Karolina da Silva – UEFS

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima – UEFS

#### Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

##### Resumo

Foi adotado após a pandemia mundial do COVID-19 o ensino remoto de emergência (BARBOUR et al., 2020) que surgiu como uma solução temporária (HODGES et al., 2020) para que houvesse a continuidade do ensino nas instituições educacionais. Essa nova realidade causou mudanças significativas no ingresso e acolhimento de estudantes na universidade. O momento de ingresso no âmbito universitário é imprescindível para que seja construído um elo entre a chegada e a permanência no curso. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar as relações interativas (ZABALA, 1998) que permeiam as atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia durante os semestres de ensino remoto emergencial com os estudantes ingressantes 2020.1 e como estas favoreceram o engajamento estudantil. Partimos do pressuposto que o engajamento dos ingressantes permeia a aprendizagem do estudante, o ambiente da instituição, os recursos aplicados na aprendizagem e os professores, mantendo o foco no estudante e no ambiente universitário ao qual o mesmo está vinculado. É uma pesquisa qualitativa (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), que busca compreender os processos de vivência no ensino remoto e as relações interativas propostas durante as atividades vivenciadas analisando o engajamento dos estudantes da turma de ingressantes de Pedagogia, 2021.1 da Universidade Estadual de Feira de Santana. Por fim, esperamos contribuir para avaliar o próprio curso, as práticas dos docentes e as relações interativas no ensino remoto, contribuir com o aumento dos níveis de engajamento estudantil, assim como, avaliar o envolvimento do próprio estudante e seu esforço individual na aprendizagem, por fim, o relacionamento interpessoal, através das atividades propostas durante os semestres remotos, apanhando dados nos ambientes de aprendizagem virtual e apreendendo as percepções dos estudantes.

**Palavras-chave:** Palavras-chave: Engajamento estudantil; estudantes ingressantes; ensino superior; ensino remoto emergencial; relações interativas.

##### Introdução

A universidade costuma ser muito almejada pelos estudantes que desejam ingressar em um curso de nível superior, deste modo, esse ingresso é um momento de grande importância, cingido por mudanças, anseios e adaptações, pois se trata de um período transitivo imprescindível para a construção de um elo do estudante com a universidade, de

modo que fomente sua chegada e permanência no curso.

Entretanto, o ingresso dos estudantes durante a pandemia do Covid-19 se deu de modo incomum. Em detrimento ao contexto de isolamento social como medida de segurança para evitar a propagação do vírus, o modelo de ensino precisou ser alterado para o ensino remoto de emergência (BARBOUR et al., 2020). Essa nova forma de chegar ao ambiente universitário traz mudanças nas relações interativas que são estabelecidas através do convívio e estas implicam na forma como o ensino acontece e como os estudantes se engajam a partir disso.

Desse modo, busca-se discutir: As relações interativas que permearam as atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia durante os semestres de ensino remoto emergencial favoreceram o engajamento estudantil dos estudantes ingressantes (2020.1)? Através dessa questão de investigação objetivamos com esse estudo, analisar as relações interativas que perpetuaram as atividades desenvolvidas especificamente no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, durante o período de ensino remoto emergencial com os estudantes ingressantes de 2020.1 e como estas favoreceram o engajamento estudantil, identificando quais estratégias didáticas mais incentivaram a colaboração e a cooperação como forma de aprendizagem e potencializaram a interação dos estudantes/professores/conteúdos, descrevendo quais ferramentas foram utilizadas para promover essa interação e por fim refletir se as interfaces que possibilitaram, ou limitaram a participação dos sujeitos.

### **Fundamentação Teórica**

O período pandêmico mundial do Covid-19 resultou em uma nova forma provisória de remediar o ensino, tida por ensino remoto emergencial, “uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise” (HODGES, 2020, p. 6), deste modo dando condições para que houvesse continuidade ao ensino dentro das possibilidades encontradas para mediar a aprendizagem em um cenário de caos global.

Essa nova construção do modelo de ensino modificou as práticas educativas adotadas pelos profissionais de educação para estarem exercendo sua função dentro da educação, conseqüentemente alterando a forma como o ensino já se perpetuava nas instituições. Essas ramificações do ensino resultaram em uma nova forma de se relacionar com o ambiente de aprendizagem, com os conteúdos, com os colegas e professores, assim como o modo como as relações interativas aconteciam foi remodelado para se adequar à nova realidade.

Como dito anteriormente, o ingresso na universidade é uma etapa importante para o estudante sendo merecedor de maior atenção (ALBANES, 2014), podendo formar um elo entre o mesmo, e universidade capaz de propiciar sua permanência dentro da instituição de ensino, . Sob essa ótica, de pertencimento ao ambiente estudantil Coulon (2017) trás a perspectiva do termo afiliação estudantil, ele afirma que “a mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida” (COULON, 2017, p. 1242), deste modo as experiências vividas viabilizam uma melhor relação com a vida estudantil trazendo um sentimento de pertencimento ao estudante.

Para Zabala (1998, p. 90) “ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem”, assim, o ensino não se vincula apenas a prática educativa do docente mas todavia se relaciona diretamente com o estudante e com a forma que ele é visto dentro do processo de aprendizagem.

O estudante precisa ser um sujeito ativo de tal forma que compreenda como aprende melhor, quais práticas são mais eficazes para a construção de seus conhecimentos, ele precisa ser capaz de se autorregular e autoavaliar-se. É onde entra o engajamento estudantil,

a palavra engagement surge como uma variável que se preocupa em investigar por quais razões, por quais meios e em quais circunstâncias um indivíduo consegue desenvolver e manter uma linha de condução, um foco, um direcionamento em relação a uma pessoa, um grupo, uma atividade ou um projeto (BRAULT-LABBÉ; DUBÉ, 2009 apud COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2261).

Há uma grande polissemia sobre o que se denomina por engajamento. No Brasil, segundo Costa e Vitória (2017) os estudos voltados ao engajamento acadêmico são escassos, mas engajamento é um termo que vem sendo trabalhado desde a década de 30 por Tyler, ao longo dos anos outros autores pegaram esse termo para trabalhar suas próprias concepções tais como Pace entre os anos 60 e 70, Astin (1984), Pascarella (1985), Chickering e Gamson (1987), Tinto entre 1987 e 1993 e Kuh, Schunh, Whitt e associados entre 1991 e 2005 segundo Rigo, Vitória e Moreira (2018).

O maior número de informações obtidas por pesquisas científicas estão baseadas com maior ênfase nas dimensões do engajamento, elas são: comportamental, emocional e cognitiva. São nelas que “recai maior preocupação com o aprendizado individual do aluno ou, mais especificamente, com as dimensões do envolvimento dos mesmos” (RIGO; VITÓRIA; MOREIRA, 2018, p. 21). A dimensão comportamental se volta a percepção do comportamento dos estudantes quanto ao cumprimento de normas, a emocional ao

sentimento dos estudantes em relação ao seu envolvimento afetivo com o seu processo de aprendizagem e o cognitivo à quando o estudante percebe o que lhe foi proposto a ser feito, dessa forma investindo em sua aprendizagem (RIGO; VITÓRIA; MOREIRA, 2018).

Por tais contribuições com o processo de aprendizagem é necessário que o estudante esteja engajado com suas atividades acadêmicas e as relações interativas estabelecidas durante o ensino podem ocasionar esse engajamento estudantil. Como relação interativa Zabala (1998,p.91) define por “todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados”.

### **Metodologia em percurso**

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), pois a nossa proposta é compreender o transcurso das vivências do ensino remoto pelo estudante ingressante do curso de Pedagogia e as relações interativas concebidas durante as atividades vivenciadas, para investigar se estas têm propiciado o engajamento próprios estudantes, e o atingimento de resultado, sucesso, nessa fase inicial da vida acadêmica. Sendo assim, temos como sujeitos de pesquisa a turma dos estudantes ingressantes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana — UEFS, do semestre de 2020.1.

Inicialmente foi feito um levantamento da bibliografia sobre ensino remoto emergencial, relações interativas, engajamento estudantil e demais termos que foram surgindo como necessários para a fundamentação do nosso trabalho tais como afiliação estudantil etc. visando construir a identidade deste trabalho. É importante salientar que a presente pesquisa ainda se encontra em andamento e ainda há muito a ser desenvolvido. Até o presente momento foi realizado um questionário online com os estudantes visando traçar o perfil da turma e o interesse na participação da pesquisa, o questionário foi divulgado em ambientes virtuais de comunicação da turma, como grupos de whatsapp. Obtivemos um total de 16 respostas que não abrange o total de alunos da turma, dessa quantidade, todos responderam ter participado das aulas no período remoto, mas apenas 14 responderam “sim” para o interesse em participar da pesquisa. Todas as respostas vieram que estudantes que se identificam como mulheres cis havendo uma variável nas idades entre 19 e 45 anos.

Para dar seguimento, nossa próxima etapa será a construção e participação de um

fórum privado de discussões online sob a ótica de Käßpler, segundo ele “as pesquisas pela internet proporcionam maior praticidade e comodidade aos participantes do estudo, podendo resultar na melhora do número de respostas obtidas” e (KÄPPLER, 2016, p. 5). Nosso estudo também se volta a um momento onde o ambiente virtual foi utilizado para a realização da maior parte, senão todas, atividades da vida cotidiana e social. Portanto, todos os nossos dados estão e continuarão sendo coletados por meios virtuais.

A análise dos registros dos fóruns será por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), com objetivo de sistematizar categorias de análise e debate acerca das concepções dos estudantes colaboradores envolvidos na pesquisa. Vale ressaltar que o curso de Pedagogia está em fase inicial de implantação do novo Projeto Pedagógico do Curso e dados como os apreendidos por este estudo podem contribuir na avaliação interna do próprio curso.

## Conclusões

Contudo, a forma como o ensino se propagou durante o ensino remoto emergencial precisa ser mais explorada pois o período pandêmico não foi apenas um momento de caos para a saúde, sua inferência atuou em diversos setores como social, político, econômico e também educacional. As mudanças propostas para a continuidade do ensino nesse momento foram determinantes para grupos como o de ingressantes estudados neste trabalho. Esse processo de pertencimento pode não ter sido gerado nos estudantes e ocasionar uma série de consequências para seu percurso dentro do curso. Portanto é importante analisar o engajamento estudantil como uma consequência das relações que se estabeleceram entre o aluno, o professor e o ensino aplicado a um cenário distinto e incomum.

Este estudo poderá trazer contribuições para avaliar o próprio curso, as práticas dos docentes e as relações interativas no ensino remoto, avaliar o envolvimento do próprio estudante e seu esforço pessoal na aprendizagem e, por fim, o relacionamento interpessoal, tudo isso por meio das atividades propostas durante os semestres remotos, coletando informações nos ambientes de aprendizagem virtual e apreendendo as percepções dos estudantes.

## Referências

BARBOUR, Michael K. et al. Entendendo a pedagogia da pandemia: diferenças entre ensino remoto, remoto e online de emergência. **Estado da Nação: K-12e-Learning no Canadá**, 2020.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

COSTA, Priscila Trarbach; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação superior. **Anais..., 2017, Brasil.**, 2017.

Disponível em:

[https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14603/2/Engajamento\\_academico\\_a\\_portes\\_para\\_os\\_processos\\_de\\_avaliacao\\_da\\_Educacao\\_Superior.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14603/2/Engajamento_academico_a_portes_para_os_processos_de_avaliacao_da_Educacao_Superior.pdf). Acesso em: 05 de jun. de 2022.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 1239-1250, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de jun. de 2022.

HODGES, Charles et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, 2020.

Disponível em: <<https://www.escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>.>

Acesso em: 05 de jun. de 2022.

KÄPPLER, Fabiana Faleiros et al . Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos . *Texto Contexto Enferm*, out-dic 2016, 25 (4). Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxxk7LT78W3JBTdpjf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 05 de jun. de 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador – BA: Edufba. 2009. RIGO, Rosa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte; MOREIRA, J. António. Engajementacadêmico: retrospectiva histórica (diferentes níveis, distintas consequências e responsabilidades).

**Promovendo o engagement estudantil na educação superior:**

**reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade. Porto Alegre: PUC-RS, p. 15-35, 2018.**

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

## PÔSTER

### ENGAJAMENTO ESTUDANTIL A PARTIR DA VIVÊNCIA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Jéssica Santos Oliveira Santana – UEFS

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima – UEFS

#### Resumo

A Iniciação Científica - IC é uma estratégia formativa, baseada na relação complementar pesquisa-ensino, capaz de possibilitar a realização de ações investigativas que visam a construção de uma aprendizagem consciente e significativa sobre, a partir e para o saber científico. Massi e Queiroz (2015) afirmam que a iniciação científica é a inserção do graduando no “jogo” da ciência, onde vivencia experiências vinculadas ao projeto de pesquisa, objetivando desenvolver sua formação científica. Dessa forma, Neuenfeldt (2011) aponta que os licenciandos quando são engajados na pesquisa encontram-se mais potencializados e instrumentalizados para discussões no ambiente de sala de aula, e isso é fundamental, pois repercute em aspectos intelectuais e científicos. Considerando isso, este estudo tem como principal objetivo evidenciar as implicações para o engajamento estudantil advindas da relação orientando e orientador, a partir da vivência na iniciação científica. Esta é uma pesquisa de base qualitativa, onde estudantes egressos da IC, serão convidados para participarem de rodas de conversa temáticas, a serem realizadas por meio de plataforma de videoconferência. O referencial teórico é composto pelos estudos sobre a relação professor e aluno, (VIEIRA-SANTOS e HENKLAIN, 2017; BARDAGI e HUTZ, 2012), engajamento estudantil (TROWLER, 2010), relação orientador orientando (BRANDT e LARocca, 2009) e iniciação científica (MASSI e QUEIROZ, 2015). O presente estudo ainda está em fase de desenvolvimento e visa contribuir com dados e reflexões que podem vir a auxiliar a melhoria do processo de ensino aos docentes que atuam com a orientação de estudantes na iniciação científica, que é o fundamento da prática de orientação e que, por meio de melhores estratégias de orientação, os estudantes construam aprendizagens importantes nesse processo, inclusive, engajem-se potencialmente em oportunidades de aprendizagens outras, possibilitadas pela vida acadêmica, mesmo após concluírem a formação inicial.

**Palavras-chave:** Relação; Professor e estudante; Engajamento estudantil; Iniciação científica; Ensino superior

#### Introdução

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) avalia os elementos de engajamento estudantil, no quesito de oportunidades oferecidas para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a

investigação acadêmica. A Iniciação Científica - IC é uma estratégia formativa a partir da pesquisa, com potencial de possibilitar a realização de ações investigativas entre os sujeitos envolvidos, tomando como referência a relação complementar pesquisa-ensino, de forma que esta se traduza numa aprendizagem consciente e significativa sobre, a partir e para o saber científico.

Em meio a todas essas aprendizagens decorrentes da iniciação científica, uma que pouco entra na pauta das discussões é a aprendizagem construída pela relação entre orientando e orientador e como esta pode repercutir no engajamento estudantil. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como principal objetivo evidenciar as implicações para o engajamento estudantil advindas da relação orientando e orientador, a partir da vivência na iniciação científica. Buscando identificar as estratégias utilizadas pelos orientadores que mais favoreceram a aprendizagem dos procedimentos de pesquisa pelos orientandos, analisar a presença/ausência de afetividade na relação entre orientador e orientando durante o processo de produção científica, além de analisar os fatores do engajamento estudantil que favoreceram ingresso em outras atividades acadêmicas, após vivência de IC e após conclusão do curso.

Este estudo ainda está em fase de desenvolvimento, porém é importante destacar que é uma pesquisa de base qualitativa (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), pois buscará compreender o processo de vivência da relação entre orientando e orientador na iniciação científica pelos estudantes egressos da iniciação científica de uma universidade pública do interior da Bahia. Numa primeira fase, realizamos uma revisão de literatura que é apresentada em alguns momentos desta produção e encaminhamos por email, um convite aos estudantes de um programa de pós-graduação, para que identificássemos os colaboradores para as fases seguintes do estudo. Para esta nova fase, serão realizadas rodas de conversa temáticas, por meio de plataforma de videoconferência. As rodas evidenciarão pontos relacionados aos objetivos do estudo e terão como finalidade, não só problematizar, mas buscar discutir possibilidades, alternativas, caminhos, que, na perspectiva dos estudantes, podem favorecer a relação entre orientando e orientador, estimular o engajamento estudantil e, conseqüentemente, qualificar as aprendizagens.

### **Apontamentos teóricos**

Em um estudo desenvolvido por Polick, Cullen e Buskist (2010), conforme citado

por Vieira-Santos e Henklain, sobre os efeitos que a relação com um professor pode produzir sobre o comportamento dos alunos, sugere-se que - para “fazer a diferença” na vida dos alunos - um dos principais fatores, é estabelecer uma relação que possibilite uma transformação pessoal e significativa na vida deles. Dessa forma, compreende-se que um bom relacionamento entre professores e alunos pode acabar contribuindo para que esses estudantes se sintam mais engajados nas atividades propostas. Para Martins e Machado (2018, p.118):

[...] os estudantes engajados participam mais das aulas, reclamam menos e rendem mais, o que favorece o engajamento dos professores. Este cenário ótimo pode gerar um espiral de consequências positivas, onde o estudante sente-se engajado e por consequência engaja o professor, e vice-versa, num continuum positivo para ambos os agentes envolvidos. (MARTINS, MACHADO, 2018, p.118)

Cabe aqui destacar que acordo com Trowler (2010), conforme citada por Vitória et al. (2017), o engajamento é mais do que o simples envolvimento acadêmico, visto que envolve as dimensões comportamental, emocional e cognitiva, dessa forma não pode ser reduzido a apenas à participação, visto que, engajar-se é um processo que requer “sentimentos (o aspecto afetivo), compreensão/sentido (sense-making ou fazer sentido), assim como atividade (o fazer, a prática)” (CÔRTE VITÓRIA et al., 2017).

Diante dessas considerações, é importante frisar que a iniciação científica pode ser um programa favorável para o engajamento acadêmico, visto que ela é tempo e espaço de relações que geram aprendizagens mútuas: para o estudante, que tem a possibilidade de se inserir autonomamente em outras dinâmicas formativas no contexto da academia, assim como para o docente que desenvolve sua atuação profissional contínua repleta de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, as quais se entrecruzam intimamente no processo de aprendizagem (BRANDT e LAROCCA, 2009) e, embora distintos entre si, são indissociáveis.

Neuenfeldt (2011) aponta que os licenciandos quando são engajados na pesquisa encontram-se mais potencializados e instrumentalizados para discussões no ambiente de sala de aula, e isso é fundamental, pois repercute em aspectos intelectuais, científicos, mas, também, emocionais, podendo torná-los mais confiantes e motivados nas relações estabelecidas. Nesse sentido, Andriola, Andriola e Moura (2006), conforme citados por Bardagi e Hutz (2012), apontam que a presença do professor na vida do aluno de graduação, na figura de um orientador/mentor, poderia contribuir para aumentar as chances de permanência do aluno, por aproximar os professores dos alunos e acompanhar melhor as

trajetórias acadêmicas individuais.

Para reforçar essa ideia é possível destacar que estudos desenvolvidos por Villas Bôas (2003) em um curso de ciências sociais da UFRJ, mostraram que a inserção de alunos em projetos de pesquisa por meio de programa de iniciação científica diminuiu de forma bastante significativa os índices de abandono da graduação. Dessa forma, seus estudos apontaram que:

O exercício de atividades em um projeto de pesquisa sob a orientação de um professor possibilitou a ampliação de uma rede de relações, outro bem importante, que disseram ter adquirido durante a prática como bolsista, e que lhes valia muito, sobretudo, para o ingresso na pós-graduação. Finalmente, em seus depoimentos, os estudantes que pertenceram ao Programa de Iniciação Científica afirmaram que obter uma rede de relações e adquirir conhecimento crítico da sociedade brasileira foi possível devido à dedicação, lealdade e até paternalismo dos professores. Em nenhum momento, a competência dos professores foi mencionada, o juízo que os egressos fazem de sua experiência e da relação tutorial com os professores realçavam dons, virtudes e qualidades pessoais. (VILLAS BÔAS, 2003, p. 59)

Nessa perspectiva, compreende-se que uma boa relação interpessoal entre o orientando e o orientador pode servir para estimular o engajamento estudantil. O engajamento desse estudante por sua vez repercute em vários aspectos na sua vida acadêmica, podendo trazer contribuições positivas para o seu processo de ensino-aprendizagem, além de poder estimulá-lo a dar continuidade aos seus estudos mesmo após a conclusão da graduação inicial.

## **Conclusões**

Em síntese, as discussões apresentadas evidenciam que quando o estudante está engajado ele se torna mais participativo, colaborativo e, conseqüentemente, passa a dedicar mais tempo e esforço para as atividades propostas. O engajamento envolve diversas dimensões que podem ser desenvolvidas e estimuladas quando há as condições favoráveis, entre elas é possível destacar as relações interpessoais estabelecidas com o docente, a qual pode contribuir para o estudante construa um sentimento de pertencimento à instituição e dessa forma diminuindo a taxa de evasão do curso.

Ademais, diante do exposto compreendemos que a relação estabelecida entre orientador e orientando durante o período da iniciação científica é de suma importância para a trajetória acadêmica desse estudante. Nos estudos realizados, vimos que quando positiva, essa relação pode favorecer o engajamento do estudante não somente na pesquisa, mas também em outras atividades desenvolvidas na graduação e também estimular o seu

ingresso em outras possibilidades formativas após a conclusão do curso. Entretanto, cabe aqui salientar que, quando negativa, essa relação pode acabar desmotivando e desengajando esses indivíduos.

## Referências

BRANDT, C. F.; LAROCCA, P. Mudanças nos projetos de pesquisa de mestrandos: uma contribuição para a formação de pesquisadores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 6, n. 11, 11, 2009.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina Acadêmica e Relação com Colegas e Professores: Impacto na Evasão Universitária. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 2, pp. 174-184, abr./jun. 2012

CÔRTE VITÓRIA, M. I., CASARTELLI, A., RIGO, R. M., & COSTA, P. T. (2018). Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, 41(2), 262-269. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.27960>

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. EDUFBA, 2009.

MASSI, L., and QUEIROZ, SL., orgs. Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro [online]. São Paulo: **Editora UNESP**, 2015, 160 p. ISBN 978-85-68334-57-7. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>

MARTINS, Paulo Cesar Porto; MACHADO, Pedro Guilherme Basso. Engajamento no Contexto de Instituições de Ensino. Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na Universidade. Porto Alegre: **EDIPUCRS**, 2018

NEUENFELDT, D. N.; SCHUK, R. J. S.; MUNHOZ, A.; MITTELSTADT, J.; MIORANDO, T. M. e ROCHENBACK, R. Iniciação à pesquisa no ensino superior: desafios dos docentes no ensino dos primeiros passos. **Ciência & Educação**. São Paulo. Vol. 17, n. 2, p. 289-300, 2011

VILLAS BÔAS, Glaucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo social**, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003.

VIEIRA-SANTOS, J.; HENKLAIN, M. H. O. Contingências sociais que dificultam o engajamento do professor universitário em relações de qualidade com seus alunos. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 200–214, 2017. Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/281>. Acesso em: 14 jun. 2022.

## PÔSTER

### A PRÁXIS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO EM AÇÃO

Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Daniela Schiabel – FFCLRP/USP

#### Resumo

O presente trabalho se refere a uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, o qual intenciona analisar a práxis do professor universitário no contexto da pandemia de covid-19 e as implicações no currículo em ação, tem como objetivos específicos, mapear os documentos legais que apresentam implicações para a ação do professor universitário no contexto pandêmico; identificar os processos de orientação/capacitação da instituição educacional para a ressignificação do currículo em ação na pandemia de Covid-19; investigar os movimentos/saberes didático/pedagógicos utilizados pelos professores universitários em suas práxis docentes no cenário da pandemia. Consiste em um trabalho qualitativo, respaldado pela epistemologia construtiva interpretativa o que “implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade” (REY, 2005, p. 5). Como aporte teórico utilizaremos: Vasquez e Pimenta, no que se refere ao conceito de práxis; Sacristàn, Goodson e Apple, no âmbito do currículo; Chauí e Sobrinho no contexto do papel e função da universidade; Cunha e Zabalza para discutir a pedagogia universitária e por fim Santos e Nóvoa para problematizar o contexto da pandemia de Covid-19, dentre outros. Os dados preliminares apontam, por meio do mapeamento legislativo e levantamento bibliográfico, que a pandemia de Covid-19 provocou impactos na práxis do professor universitário, pois a complexidade do trabalho docente, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem, se intensificam no contexto da pandemia, o professor tem de exercer seu papel em uma realidade singular, repleta de desigualdades sociais e econômicas, mediado pelas tecnologias digitais e o redimensionamento do espaço tempo.

**Palavras-chave:** Palavra-chave Práxis Docente; Ensino Superior; Currículo; Pandemia; Covid-19.

#### Introdução

O presente trabalho se refere a uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, o qual intenciona analisar a práxis do professor universitário no contexto da pandemia de covid-19 e as implicações no currículo em ação. Tendo em vista que o contexto atual em que vivemos é atípico, situação que se apresenta em decorrência da pandemia do novo

Corona vírus (COVID-19), o qual não encontra precedentes na história mundial do pós-guerra.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes se caracteriza como pandemia. Desde então, Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

No dia 17 de março de 2020, por intermédio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

Desde então, as instituições educacionais têm trabalhado para promover a adequação do processo de ensinar, da reorganização dos planejamentos de aula, da capacitação docentes, da redefinição das práticas de estudos por parte dos estudantes e das práticas de avaliação por parte dos docentes.

No Brasil os impactos no contexto educacional têm percorrido todos os níveis e modalidades de ensino, compreendendo desde a Educação Infantil a pós-graduação, afetando em média, 47,9 milhões de estudantes, segundo dados do Censo Escolar de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No Ensino Superior são cerca de 8,4 milhões de estudantes e 2.537 instituições de ensino (BRASIL, 2019).

De forma específica, para o trabalho docente, as consequências e desafios também se fizeram presentes, uma vez que se instaurou um cenário totalmente novo no contexto do século XXI, sem precedentes na história recente da humanidade. A suspensão das atividades presenciais, acarretou modificações no trabalho docente como um todo, ou seja, um novo espaço e tempo se constituiu, em função do *home office*, a reorganização da didática docente, dentre outros. É evidente que passamos por um momento de transformação das lógicas pedagógicas, que exigem conhecimentos próprios que sustentem a oferta de um ensino superior de qualidade.

Dois anos após o início da pandemia o cenário é de incertezas e inseguranças, sobretudo no que se refere a retomada das atividades presenciais. Nestes dois anos o mundo registrou mais de 6 milhões de mortes pela doença e quase 500 milhões de pessoas

contaminadas, segundo os dados da (OMS, 2022). Isso sem contabilizar os óbitos decorrentes de algum tipo de sequela da doença que ainda estão em investigação, o que também contribui para o cenário de indefinições.

A pandemia é uma crise humanitária, sanitária, econômica, social, política, mas é também uma crise educacional. Neste contexto, observamos que as complexidades do trabalho docente, sobre tudo no processo de ensino e aprendizagem, se intensificaram no contexto da pandemia de COVID-19.

Em função deste contexto, a pesquisa de doutorado em desenvolvimento intenciona responder a seguinte problemática: **Quais as implicações da Pandemia - Covid-19 na práxis do professor universitário e sua relação com o currículo em ação?**

Como aporte teórico utilizaremos: Vasquez e Pimenta, no que se refere ao conceito de práxis; Sacristán, Goodson e Apple, no âmbito do currículo; Chauí e Sobrinho no contexto do papel e função da universidade; Cunha e Zabalza para discutir a pedagogia universitária e por fim Santos e Nóvoa para problematizar o contexto da pandemia de Covid-19, dentre outros.

### **Aporte Teórico**

Historicamente, às instituições de ensino, especialmente as de ensino profissional e superior, tem a incumbência de apresentar solução de vários problemas sociais, econômicos, políticos e culturais (KLAUS, 2017). Durante décadas, a educação tem sido tratada como instrumento para a mobilidade social e ferramenta para o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

A dimensão científica e social da IES se mantém diante da crise instaurada em decorrência da COVID-19. Gemelli e Cerdeira (2020) destacam o papel ativo que estas instituições estão desempenhando em suas comunidades neste momento, em todo o mundo estão colaborando com autoridades públicas e empresas para desenvolver respostas médicas à esta crise, reafirmando o papel imprescindível da ciência e das instituições de ensino superior, especialmente ancoradas no tripé ensino-pesquisa- extensão.

O cenário pandêmico traz implicações para os docentes destas instituições, uma vez que a dinâmica de trabalho foi alterada significativamente, exigindo dos professores adaptação às demandas dos novos tempos, como: domínio dos recursos tecnológicos, novos conhecimentos, desenvolvimento de competências para ministrarem aulas criativas, que possam prender a atenção dos alunos, que possam motivá-los a se adaptar ao formato remoto e a obterem ótimos rendimentos. São inúmeras as expectativas de mudança

projetadas sobre seu modo de ser e de estar na profissão, exigências muitas vezes feitas como se isso implicasse alterações apenas de ordem técnica.

No que se refere as questões do currículo em ação pensadores como Bourdieu e Passeron, Michael Young, Michael Appel, dentre outros de relevância para o campo do currículo, destacam que as preocupações não devem ser apenas com a esfera técnica da aplicabilidade do currículo, mas como esse interfere na sociedade, na instituição educacional e na vida das pessoas. (FELÍCIO, 2008). O Currículo adquiriu uma dimensão social, passando a preocupar-se com as questões culturais-sociais- econômicas, as quais o currículo está imerso. Nessa perspectiva, o educando passou a ser o foco das preocupações curriculares.

O currículo em ação é fundamentalmente importante, pois “o currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Para Arroyo (2011), o ofício do professor se concretiza no espaço da aula, momento mais ricos do currículo, é neste espaço que vivenciamos nossas realizações, nossos mal-estares e até as crises da docência, em que ambos, professor e aluno, vivenciam medos e incertezas, dúvidas e frustrações, mas também vivenciam realizações, compromisso ético-político.

No contexto da pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas, reconfigurando assim, o espaço da aula, provocando angústia para o professor que antes dispunha do contato visual e da proximidade do seu aluno, fatores que lhe permitiam fazer avaliações graduais do nível de compreensão da turma como um todo. Hoje o professor visualiza apenas fotos e nomes de alguns alunos, que, com seus microfones desligados, fazem parecer que aquele profissional está sozinho diante da tela.

Entretanto, os desafios impostos a práxis dos professores universitários, não são novos, segundo Masetto (2009), a partir do século XX, o cenário do ensino superior no Brasil foi alterado significativamente, em função das tecnologias da informação e da comunicação, a produção e socialização do conhecimento e da pesquisa que antes eram privilégio do ambiente universitário, passaram a ser compartilhadas por inúmeros outros espaços. O professor não é mais o detentor de um campo do conhecimento, pois esse conhecimento encontra-se disponível ao toque de um botão. Deste modo, o professor passa a ser mediador do processo de ensino e aprendizagem.

A profissão docente deve abandonar as concepções do século XIX, de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou obsoleto para a educação do futuro cidadão em uma sociedade plural e participativa. A instituição educativa que intenciona educar para o século XXI, deve abordar o conhecimento em sua dimensão interdisciplinar com uma postura dialógica. “A profissão docente se moverá então em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores as chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social” (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

O conhecimento profissional do professor, e a própria práxis docente, é extremamente complexo, pois tem de articular de maneira integrada o conhecimento científico do conteúdo, o conhecimento didático/pedagógico, o conhecimento do currículo, o conhecimento do estudante, o conhecimento que o estudante tem sobre o conteúdo e o conhecimento do contexto. Todos esses elementos devem ser mobilizados pelo professor no momento de sua aula.

Segundo Silva; Rivas; Marques e Conte (2015), o Currículo e a Didática, embora tenham identidades próprias, possuem fundamentações comuns no âmbito geral da educação em função das determinações das relações entre a produção científico-tecnológica e o contexto social mais amplo. Ambos contemplam corpos teóricos que lhes são próprios e contam, em programas de formação de professores, com disciplinas correspondentes. “Nesse âmbito é importante situar a didática enquanto campo epistemológico, que tem no *ensino*, seu objeto de investigação, o qual pode ser considerado como fenômeno complexo, portanto, multirreferencial, cuja compreensão requer múltiplos olhares, a partir de vários campos do conhecimento” (p. 63).

Segundo Masetto (2009), a sociedade contemporânea está diante de um novo paradigma de produção científica que é o paradigma interdisciplinar e os novos recursos tecnológicos, o que implica, pensar a formação profissional para além da área específica. A interdisciplinaridade determina que a atuação científica e profissional seja aberta para superar “um paradigma até agora profundamente enraizado em todos nós que é o modelo disciplinar de aprendizagem; nosso trabalho árduo e diário, em nossa profissão, exige um exercício contínuo de compreender o mundo, a sociedade, os avanços tecnológicos, os novos problemas de uma forma para além da disciplinaridade”(p. 14).

Essa situação nos faz pensar que mudanças no exercício da docência no ensino superior são imprescindíveis. O que se configuram um problema segundo Zabalza(2004), pois com vamos chegar a esse aluno, com o que trabalhamos, já que as lições e explicações

tradicionais não servem, implica necessariamente revisitar os instrumentos didáticos metodológicos para corresponder as estas exigências.

A complexidade do trabalho docente, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem, se intensificam no contexto da pandemia de COVID-19, pois além das implicações paradigmáticas de uma nova lógica de ensino, de aprendizagem, de relação entre professor e aluno, que trabalhe na perspectiva da indissociabilidade das diversas áreas do conhecimento, que por si só já é um desafio recente, ele tem de exercer este papel, em uma realidade singular, repleta de desigualdades sociais e econômicas, mediado pelas tecnologias digitais.

Em poucos meses, ou dias, o docente universitário, outrora habituado com as ferramentas do ensino presencial, se depara com inúmeras metodologias, técnicas e recursos assentados nas mídias digitais com múltiplas ferramentas, o que configura mais um desafio, como selecionar as melhores ferramentas digitais para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, quando consideramos a dimensão social da didática, comprometida com o processo de ensino e de aprendizagem voltado para a transformação social.

## **Metodologia**

Analisar a práxis do professor universitário no contexto da pandemia de covid- 19 e as implicações no currículo em ação, será possível por meio do desenvolvimento de um estudo qualitativo, respaldada pela epistemologia construtiva interpretativa. Para tanto, foi necessário delimitar o local de realização, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e o processo de análise.

Sendo assim, serão convidados a participar deste estudo, os coordenadores, docentes e discentes do curso de Pedagogia, Enfermagem e Ciências da Computação, os quais correspondem a três diferentes áreas de conhecimento definido pelo CNPq, Ciências Humanas (Pedagogia), Ciências da Saúde (Enfermagem) e Ciências Exatas e da Terra (Ciências da Computação). A escolha se deu em função dos objetivos do presente estudo, uma vez que intencionamos analisar a dinâmica curricular dos cursos em suas áreas específicas, o ensino mediado por tecnologias e a ressignificação da práxis docente no período pandêmico. Cursos estes ofertados pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), uma Universidade Pública situada no Sul de Minas Gerais, que representam um importante polo de desenvolvimento científico e tecnológico para a região.

A pesquisa está dividida em 4 etapas: Na primeira etapa será realizada a análise

documental das Normativas Federais e Institucionais, referente ao período pandêmico. Na segunda etapa serão realizadas entrevistas semiestruturadas, com os Coordenadores e Professores dos Cursos supracitados. Na terceira etapa será aplicado um questionário para os discentes dos respectivos cursos. Na quarta e última etapa, acontecerá a análise e interpretação das informações reunidas por meio da análise documental, das entrevistas semiestruturadas e do questionário que serão respaldadas pelos pressupostos da análise interpretativa construtiva.

Na respectiva metodologia de análise o primeiro tratamento dos dados, produzindo os pré-indicadores, que recebem um novo tratamento e são compilados nos indicadores e por fim são elencados os núcleos de significação. E por fim será realizado a triangulação dos dados, para aumentar a confiabilidade nas evidências da pesquisa. A triangulação corresponde ao fato de cruzar as informações evidenciadas no contexto sob diferentes instrumentos para a coleta a fim de aumentar sua credibilidade.

## **Conclusões**

Diante do exposto, compreender o processo de ressignificação do currículo em ação na práxis do professor universitário e as implicações da pandemia - Covid-19, se faz necessário, no sentido de trazer respostas para a sociedade e analisar os impactos da pandemia no processo de ressignificação do trabalho docente. Assim, o presente estudo contribui para problematizar a docência, considerando que um “novo normal” há de ser assumido, uma vez que mudanças estruturais no exercício da docência, seja ela em qualquer nível de ensino, serão sedimentadas em função deste contexto pandêmico.

Os dados preliminares, obtidos até o momento, por meio do mapeamento legislativo e levantamento bibliográfico, apontam que a pandemia de Covid-19 provocou impactos significativos na práxis do professor universitário, haja visto o redimensionamento espaço tempo, a alteração no calendário de aulas mediadas pelas tecnologias digitais, dentre outros.

## **Referências**

ARROYO, Miguel G. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Portaria nº 188. Brasília (DF), , de 3 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Parecer nº 05/2020. Brasília(DF), 28 de abril de 2020.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Parecer nº 09/2020. Brasília(DF), 8 de julho de 2020.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censoda Educação. Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020.

FELÍCIO, Helena. Maria. Santos. Currículo e Emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo de processo de desfavelização. Tese de Doutorado. PUC/SP. 2008.

GEMELLI, C. E.; CERDEIRA, L. COVID-19: Impactos e desafios para a educação superior Brasileira e Portuguesa. In: GUIMARÃES, L.V. M.; CARRETEIRO, T. C.; NASCIUTTI, J. R.

Janelas da Pandemia. - Belo Horizonte : Editora Instituto DH, 2020.

KLAUS, V. (2017). Empresariamento da educação em tempos de capitalismo fl exível: análise de parcerias escola/empresa no RS. Educação Unisinos, p. 345-355.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.  
MASETTO, Marcos, Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração, n. 2 vol. 1, p. 04-25, julho. 2009.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo: Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, G. M; RIVAS, N.P.P.; MARQUES, M.A.R.B.; CONTE, K.M. A Pós-Graduação como

Lócus da Formação Docente para o Ensino Superior: Diálogos entre Didática e Currículo. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 49-2, p. 55-7. 2015.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, Artmed, 2004.

## PÔSTER

### ESTUDANTES COM DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Mara Dantas Pereira – UFS

#### Resumo

A inclusão de estudantes com dislexia é um motivo para que a universidade se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a integração destes alunos torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino de graduação. Por outro lado, entender os processos de aprendizagem e construção de conhecimento em estudantes disléxicos é um grande desafio para os professores universitários. Pensando-se nisso, este texto propõe apresentar uma discussão acerca dos estudantes com dislexia no ensino superior, e, de maneira relacionada, reflete sobre a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nessa modalidade de educação. Para responder a esse objetivo, realizou-se um estudo de natureza bibliográfica de caráter qualitativo do tipo narrativo. Dito isso, elucida-se que uma revisão narrativa é conceituada como uma análise crítica da literatura nacional e internacional, sob um olhar teórico ou contextual. Em complemento, cita-se que foram analisados artigos, livros, páginas eletrônicas, publicações de agências, legislações e documentos oficiais. Este trabalho, além da parte introdutória e das considerações finais, apresenta duas seções: a) Compreendendo a dislexia e sua manifestação em estudantes universitários; e b) Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com dislexia no ensino superior. Este estudo oferece uma reflexão sobre a referida temática valorizando ações que busquem a construção e solidificação de práticas pedagógicas inclusivas, cujo são cruciais para que os estudantes universitários com dislexia consigam superar as repercussões emergentes de sua condição em sala de aula, o que consequentemente produz um maior sucesso acadêmico nestes alunos. Conclui-se que para alcançar uma universidade inclusiva é primordial a formação continuada do corpo docente no âmbito da dislexia.

**Palavras-chave:** Dislexia; Estudantes Universitários; Educação Superior; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Formação Docente.

#### Introdução

Este artigo apresenta discussão acerca dos estudantes com dislexia no ensino superior, e, de maneira relacionada, reflete sobre a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nessa modalidade de educação. Neste contexto, a universidade é uma instituição social que, como tal, deve se adequar para que todos os

estudantes possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir do conhecimento que chega à universidade, independente da raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências, necessidades especiais, etc. Como instituição social, para se garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades, é fundamental a adoção de diversos modelos de atuação, levando em consideração o contexto socioeconômico, cultural e geográfico de cada instituição.

No mundo, vem aumentando cada vez mais o número de estudantes com deficiência matriculados na universidade, sendo frequentemente reportados casos de estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas (BIANCO; MASON, 2021), especialmente aqui nos centramos em abordar os estudantes com dislexia. De acordo com Soriano-Ferrer e Martínez (2017), estima-se que 5 a 20% da população mundial apresenta sinais de dislexia. Já na idade adulta, esta condição afeta cerca de 4% de indivíduos no mundo. De modo geral, o Instituto ABCD (2020) reportou que 7,8 milhões da população brasileira tem dislexia.

É inegável que quando o assunto é dislexia na universidade, uma das primeiras questões levantadas diz respeito as medidas para promover a inclusão e a participação dos alunos disléxicos. A respeito disso abre-se um leque de discussões acadêmicas relacionadas às formas de práticas pedagógicas inclusivas para atender as especificidades desses estudantes. Nessa vertente, é fundamental o desenvolvimento de algumas adaptações que incluem os aspectos relativos à flexibilização curricular, formação continuada dos professores no âmbito da dislexia, revisão metodológica e, de modo muito dinâmico, oferta tecnologias digitais que possam ajudar os estudantes disléxicos na leitura (SANTOS *et al.*, 2017).

Para alcançarmos uma educação inclusiva, a universidade deve possibilitar, na prática diária, um clima educacional positivo e capaz de estimular o saber e a cultura, a fim de proporcionar aos educandos com dislexia o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, éticos e humanos, para que se formem futuros profissionais mais autoconfiantes e humanizados. Partindo dessa contextualização, realiza-se um estudo vinculado à dissertação de mestrado em andamento, buscando entender o contexto da dislexia na universidade, assim como procurou-se com base na literatura acadêmica existente, realizar reflexões sobre os desafios e possibilidades na construção de práticas pedagógicas para estudantes com dislexia no ensino superior.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica de caráter qualitativo do tipo narrativa. Para Grant e Booth (2009), a revisão narrativa é

definida como uma análise crítica da literatura nacional e internacional, sob um olhar teórico ou contextual. Além disso, compreende-se que uma pesquisa bibliográfica se propõe a colocar nossa subjetividade no processo de seleção e interpretação das informações do material, uma vez que nós, sujeitos pesquisadores, nos debruçamos sobre as publicações que englobam a temática que é o objeto da presente pesquisa sob novos olhares e perspectivas. De forma complementar, cita-se que foram analisados artigos, livros, páginas eletrônicas, publicações de agências, legislações e documentos oficiais.

Para tanto, o texto está estruturado em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, discute-se sobre a dislexia e sua manifestação em estudantes universitários. E na última parte, reflete-se sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com dislexia no ensino superior.

### **Compreendendo a dislexia e sua manifestação em estudantes universitários**

A dislexia é caracterizada por dificuldades significativas e persistentes na aprendizagem de habilidades acadêmicas de leitura, sofrendo implicações de aspectos de ordem cognitiva, hereditária e ambiental no seu desenvolvimento (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022). Basso *et al.* (2017) acrescentam que a dislexia é identificada como uma dificuldade específica na aprendizagem da leitura, relacionada a interferências de origem neurológica na capacidade do estudante para compreender a simbologia escrita, comprometendo a interpretação e fluência dessa linguagem, tornando o aluno pouco compreensivo, lento, e incorreto no ato da leitura, sem haver problemas do intelecto ou injúrias que afetem a visão, respeitando a exigência para interpretação ortográfica compatível com sua idade. A título de exemplo, Medeiros, Azoni e Melo (2017) sugerem que essa dificuldade específica da leitura irá afetar o desempenho ortográfico.

O diagnóstico da dislexia é feito por uma equipe multidisciplinar composta por diferentes profissionais, sendo composta por: Psicóloga/o, Fonoaudióloga/o, Médica/o (Pediatra, Neurologista e/ou Psiquiatra) e Psicopedagoga/o (TABORDA; SILVA, 2021). Uma equipe multidisciplinar é importante para uma avaliação integral, com pontos de vista complementares. Outro aspecto relevante relacionado ao diagnóstico é que os professores também são aliados na hora de identificar os sinais de dislexia, pois é na sala de aula que eles ficam evidentes (ELLIOTT, 2020).

Nessa direção, após 13 anos de luta, no dia 30 de novembro de 2021, foi publicada a Lei nº 14.254/21, que garante a identificação precoce da dislexia; o encaminhamento do

aluno para o diagnóstico pelo Sistema Único de Saúde (SUS); o apoio educacional na rede de ensino; o suporte terapêutico especializado pelo SUS; o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, de modo mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola/universidade na qual estão matriculados e podem contar ainda com o apoio e a orientação da área de saúde, assistência social e de outras políticas públicas existentes em território brasileiro (BRASIL, 2021). Dito isso, uma característica importante, observada na Lei é que marca uma oportunidade de revolucionar a assistência aos estudantes com dislexia na universidade.

Sob o ponto de vista da legislação, conforme o advento das políticas públicas para educação inclusiva direcionadas ao sistema de ensino brasileiro instituídas, por exemplo, com a Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), que ficou conhecida como “Lei Brasileira de Inclusão”. Seu texto garante o direito à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade para todos os alunos disléxicos no ensino superior. Dessa concepção surge a necessidade do compromisso dos gestores universitários e professores que estão em contato direto com o disléxico, e com o entendimento e esforço conjunto pode contribuir para o sucesso na aprendizagem, uma vez que, o estudante universitário com dislexia necessita aprender a lidar com as dificuldades acadêmicas decorrentes da sua condição. Assim, defende-se que essas ações podem oportunizar a inclusão dele na universidade.

Cabe citar aqui, também, algumas informações acerca dos sinais da dislexia no ensino superior, assim, reforça-se que os professores devem ficar alerta aos seguintes indicadores manifestados pelos estudantes em sala de aula: dificuldade em aderir e organizar os horários das aulas; dificuldade em planejar o tempo de estudo; dificuldade em realizar as provas no tempo estabelecido; dificuldade na produção de redação e definição dos seus pontos principais; e dificuldade em ler e escrever no mesmo ritmo que os outros (REID, 2011).

Além disso, enfatiza-se que os estudantes universitários com dislexia evitam participar das atividades acadêmicas com leitura, adquirindo menos vocabulário e comprometendo seriamente a compreensão leitora, demonstrando dificuldades para entender textos complexos e fazer inferências em sala de aula (SORIANO-FERRER; MARTÍNEZ, 2017). Os autores lembram que a leitura é indispensável, pois o acesso ao conteúdo das várias disciplinas e da produção científica acontece por meio dela.

Frente ao exposto, é necessário o professor universitário compreender os desafios enfrentados pelos disléxicos para auxiliá-los a ter acesso às ferramentas (*e.g.*, técnicas de aprendizagem autodirigidas para o desenvolvimento de habilidades de leitura) necessárias

para conquistar a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos (MORTIMORE, 2013). Assim, este docente poderá fornecer *feedbacks* (opiniões/sugestões) constantes em sala de aula, o que promoverá a autoestima de seus alunos com dislexia.

E, ainda, existem obstáculos ainda maiores ao trabalho com estudantes universitários com dislexia, constantemente nos deparamos com a falta de recursos acadêmicos apropriados e inconsistências entre os suportes oferecidos na universidade, tornando-se significativas barreiras para um modelo social que atenda as especificidades da dislexia. Considerando as reflexões aqui abordadas, é preciso que as instituições de ensino superior tracem planos de ações para a construção de práticas pedagógicas que ofereçam o suporte necessário aos estudantes disléxicos.

### **Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com dislexia no ensino superior**

Os estudantes universitários com dislexia representam um grande desafio para os professores, uma vez que suas dificuldades estão invisíveis (SANTOS *et al.*, 2017). De forma geral, percebe-se a importância da formação no âmbito da dislexia dos professores tanto inicial como continuada.

Nessa mesma direção, Taborda e Silva (2021) apontam que a possibilidade de atender às necessidades do universitário disléxico e potencializar seu potencial de aprendizagem depende da capacidade do professor entender as características da dislexia. O conhecimento do docente sobre essa condição, pode possibilitar a construção de práticas pedagógicas que auxiliem no processo de aprendizagem do educando disléxico. Por exemplo, ofertar anotações ou a apresentação em *PowerPoint* antes da aula, até mesmo permitir que as aulas sejam gravadas em áudio ou vídeo pelos alunos (REID, 2011). Adicionalmente, os ajustes necessários para os disléxicos podem incluir anotadores, gravadores, verificadores ortográficos e tempo extra ou suporte para provas (*e.g.*, permitir respostas orais, sem que seja necessário o uso de escrita cursiva).

Ciente da importância do desenvolvimento de ações para garantir a inclusão de estudantes com dislexia na universidade, e tendo por base a literatura acadêmica brasileira e internacional (REID, 2011; MEDEIROS; AZONI; MELO, 2017; SORIANO-FERRER; MARTÍNEZ, 2017; BIANCO; MASON, 2021; TABORDA; SILVA, 2021), apresento uma série de recomendações, que incluem: preparar os alunos para a transição ensino médio–educação superior é fundamental para minimizar os impactos negativos acadêmicos decorrentes da dislexia, a partir de uma abordagem personalizada a cada indivíduo; proporcionar um espaço universitário seguro, com um bom planejamento e comunicação

clara; oferecer acompanhamento técnico-pedagógico ao processo de aprendizagem do estudante; apoiar o ensino e aprendizagem para fornecer suporte adicional aos alunos; implementar um sistema de tutoria e mentoria por pares; criar grupos de apoio e suporte, reflexão e partilha para alunos com dislexia; estabelecer planos de assistência que permitam ajustes razoáveis, como provas em salas menores, com abastecimento de tempo para descanso durante os exames, extensões de prazo mediante solicitação e períodos mais longos de empréstimo de livros da biblioteca; oferecer tecnologia assistiva nas bibliotecas e sala de estudos, por exemplo, o computador com função *text-to-speech* (texto em fala); estabelecer planos para financiamento para os encaminhamentos necessários para o diagnóstico da dislexia; e disponibilizar aos professores oportunidades de formação continuada no âmbito da dislexia.

Dessa forma, quando se depara com um cenário de mudanças nas práticas pedagógicas, vislumbra-se um horizonte que promova a inclusão e a participação dos universitários disléxicos, com uma perspectiva de aumento do investimento das instituições de ensino superior em recursos/ferramentas para dar suporte ao aprendizado do estudante universitário com dislexia. A título de exemplo, os leitores de tela e gravadores podem ser ferramentas úteis para apoiar a leitura dos textos trabalhos pelos professores em sala de aula, oportunizando um ambiente inclusivo, promotor da dignidade e autonomia dos alunos disléxicos.

## **Conclusões**

Este trabalho se propôs a discutir acerca dos estudantes com dislexia no ensino superior, e, de maneira relacionada, reflete sobre a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nessa modalidade de educação. No debate fica evidente que as universidades devem implementar medidas para promover a inclusão e a participação dos estudantes com dislexia. Assim, a construção de práticas pedagógicas inclusivas se faz crucial para a que estes alunos consigam superar as repercussões da dislexia em sala de aula, o que consequentemente promoverá o sucesso na universidade para estes indivíduos.

Nesse sentido, chama-se atenção para a necessidade da elaboração de ações de formação, de caráter contínuo, para os/as docentes do ensino superior, e práticas de sensibilização e informação para os servidores técnico-administrativos e colegas para colaborar com a minimização das barreiras e dos desafios, promovendo oportunidades de igualdade e equidade para os estudantes com dislexia.

Essas e outras questões, com as quais esta autora se depara em sua experiência

empírica como docente universitária em formação, especialmente quando tenho contato com alunos apresentando sinais de dislexia em sala de aula durante o estágio de docência, foram intensificados (*e.g.*, precisei fazer reformulações/adaptações das práticas pedagógicas de ensino empregadas) quanto da necessidade da realização de minhas pesquisas de mestrado que motivaram a concepção do presente artigo.

Assim, o estudo apresentado contribuiu para fomentar uma reflexão que envolva professores do ensino superior, estudantes da graduação e pós-graduação, além, dos gestores e da sociedade em geral, no sentido de fazer com que se discuta sobre os estudantes disléxicos na universidade, atentando-se para a importância de realizar investimentos para criação de práticas pedagógicas inclusivas. Por isso, deixo um convite para você leitor, pesquisar e ampliar esta discussão sobre o tema.

## Referências

BASSO, F. P. *et al.* A produção textual escrita de adultos com dislexia de desenvolvimento. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 9, n. 2, p. 19-32, 2017.

BIANCO, N. D.; MASON, L. G. Specific Learning Disorders in Higher Education: The University of Arizona case study. **Education Sciences & Society**, v. 12, n. 1, p. 219– 229, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Planalto, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ELLIOTT, J. G. It's Time to Be Scientific About Dyslexia. **Reading Research Quarterly**, v. 55, n. 1, p. 61–75, 2020.

GRANT, M. J.; BOOTH, G. A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**, v. 26, n. 2, p. 91–108, 2009.

INSTITUTO ABCD. **Covid-19 e transtornos específicos de aprendizagem: Possíveis impactos e estratégias de enfrentamento no pós-pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/e-book-covid-19-e-transtornos-especificos-de-aprendizagem/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MEDEIROS, E. C. M. R.; AZONI, C. A. S.; MELO, F. R. L. V. Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. **Inclusão**

**Social**, v. 11, n. 1, 2017.

MORTIMORE, T. Dyslexia in higher education: Creating a fully inclusive institution. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 13, n. 1, p. 38–47, 2013.

REID, G. **Dyslexia: A Complete Guide for Parents and Those Who Help Them**. 2th ed. Hoboken: Wiley, 2011.

SANTOS, E. *et al.* Inclusão no Ensino Superior: percepções de estudantes com dislexia. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 1, n. 11, p. 111– 113, 2017.

SORIANO-FERRER, M.; MARTÍNEZ, E. P. Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta. **Neurologia**, v. 32, n. 1, p. 50-57, 2017.

TABORDA, R. B. S; SILVA, F. J. A. Dislexia no contexto educacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 4, p. 455–464, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases (ICD-11)**. (Version: 02/2022). Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 15 jun. 2022.

## PÔSTER

### **PEDAGOGIA DOS AFETOS : VOLUNTARIADO E EXTENSÃO, UM PERCURSO FORMATIVO.**

Eixo IX – A Didática da Educação Superior

Antonio José de Lucena Romão Júnior (UERJ)

#### **Resumo**

Este artigo nasce da experiência vivenciado no Setor de Ação Comunitária (SEAC) do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (UniLaSalle Rio), que é vinculado a extensão universitária, sendo encarregado da Responsabilidade Social (RS) da instituição, também é fruto da pesquisa de Mestrado que está em desenvolvimento no programa de Pós graduação em Educação - Processos formativos e desigualdades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Onde é observado as práticas de voluntariado universitário vinculadas ao processo formativo dos discentes dos cursos de graduação da Instituição de Ensino Superior (IES) mencionada, como fruto de uma pedagogia do cuidado, temos como intuito observar se as atividades de cunho voluntário com foco em populações empobrecidas, através da extensão universitária, observando os impactos na formação integral, profissional e humana destes alunos.

**Palavras-chave:** Voluntariado; Extensão; Pedagogia social; Formação integral; Responsabilidade Social.

#### **Introdução**

A Ação Comunitária do Unilasalle Rio é um setor que está vinculado a extensão universitária, compondo o tripé formativo do ensino superior brasileiro (Ensino, pesquisa e extensão), dentro desta lógica educativa o mesmo é responsável por promover ações sociais e atividades que estão relacionadas intimamente com a Responsabilidade Social (RS) da Instituição de Ensino Superior (IES), atuando na promoção e garantia de direitos em face de populações empobrecidas na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro.

Para compreendermos o voluntariado inserido no processo formativo universitário,

utilizaremos a Resolução Nº 2, de 11 de Setembro de 2018, que estabelece diretrizes nacionais para o voluntariado de estudantes em instituições de Educação Básica e Educação Superior, mas especificamente em seu artigo 5º que dispõe:

Art. 5 As Instituições de Educação Superior estimularão atividades voltadas para o voluntariado, em diálogo com as necessidades das comunidades locais e os segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, assim como com a sociedade civil organizada e o poder público.

Ao analisarmos o “tripé” formativo da educação superior no Brasil, pesquisa, ensino e extensão, presente no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, torna-se fundamental entendermos a extensão como parte necessária da formação pedagógica universitária, pois é responsável por unir Academia e Sociedade. “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 1987).

Visto isto, o voluntariado nasce como uma prática educativa - não formal, funcionando como uma forma de conexão entre Comunidade e Academia, contribuindo para uma troca de saberes, fazendo com que o estudante universitário perceba as diferentes realidades sociais que compõem a malha societal.

### **O voluntariado e a justiça social.**

No UniLaSalle Rio de Janeiro, o foco é a comunidade do Pé Pequeno, a mesma faz divisa com três bairros da cidade: Bairro de Fátima, Santa Rosa e Cubango. Nesta comunidade são desenvolvidas algumas atividades, como oficinas de geração de renda, doação de alimentos, roupas, recreação para crianças, oficinas de tecnologia e horta comunitária. Os discentes da graduação são responsáveis por pensar na construção das oficinas, implementá-las e coordená-las, atuando como educadores sociais, sob supervisão de assessores que atuam no SEAC.

Analisando de forma teórica o “fazer” voluntário aliado as atividade de extensão, impactando na formação humana-cidadã dos universitários, podemos observar uma educação que almeja incluir todos no processo formativo, sejam eles: alunos, professores, colaboradores e principalmente comunidade, buscando não “alienar” o aluno dentro de uma lógica mercadológica, mas garantindo que o outro caminhe em direção a diferentes

realidades, vivenciando diversas situações que promovem uma transformação empática.

Segundo Neto (2010) a educação deve preparar o sujeito para além da interpretação de dados, preparando para a vida, formando integralmente os indivíduos, como um caminho para a diminuição das desigualdades, pois objetiva emancipar através de uma pedagogia da libertação, ou seja, uma educação crítica e atenta às injustiças sociais, formando pessoas com a missão de gerar transformações sociais. Sendo assim, quando falamos de voluntariado, podemos compreender como uma prática sólida de uma pedagogia do cuidado, o seu carácter formativo na atuação direta na promoção dos direitos humanos, trabalhando uma pedagogia que ultrapassa o conteudismo, e vai de encontro à convivência, de uma abordagem humanizada da educação que busca a inclusão de todos os envolvidos no processo formativo, sejam os alunos, professores e as comunidades atingidas pelos projetos sociais.

O trabalho realizado pelo setor de Ação Comunitária, conta com um programa de voluntariado universitário em prol de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Devido às atividades desenvolvidas ao longo do semestre, o SEAC engaja aproximadamente 200 voluntários por período, entendendo que estes projetos solidários fazem parte da formação humana e profissional dos alunos, contribuindo para uma consciência social e um desenvolvimento de uma cidadania participativa e atenda as demandas sociais.

Compreendo que o papel da universidade é conectar a academia e a comunidade, promovendo uma troca de saberes, gerando benefícios mútuos e tornando este espaço cada vez mais democrático. Com a finalidade de construirmos o caminho para compreendermos o papel do voluntário no combate à desigualdade social, este projeto tem o propósito de instigar através de um estudo bibliográfico e relato de campo a reflexão sobre o voluntariado na universidade e se o mesmo contribui para uma formação Humana e Cidadã, entendendo como instituições não- governamentais ligadas à educação superior auxiliam nas políticas sociais e no combate a diminuição da desigualdade.

Em uma sociedade altamente desigual, movida por uma lógica de mercado que transforma o cidadão em consumidor, segundo Milton Santos (1976), onde o mesmo só é considerado sujeito de direitos se tiver poder de consumo, entender que os projetos sociais podem ser o caminho para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, contribuindo para a diminuição de uma desigualdade latente em nossa sociedade. A

pedagogia social como forma de redistribuição de direitos, ou melhor de acesso aos direitos básicos vêm demonstrando que é possível uma construção de uma Educação para a paz Xesus (2010), onde podemos observar um forte caráter de transformação social nas pessoas atendidas pelos projetos solidários.

Se faz fundamental também entender os benefícios do trabalho voluntário para a construção de profissionais e cidadãos mais atentos com as desigualdades sociais, construindo bases não só teóricas, mas práticas e rompendo os muros da universidade e ocupando os espaços sociais, construindo lideranças preocupadas e atentas com a sociedade que está a sua volta, gerando através do diálogo com a comunidade e a elaboração de projetos solidários uma sociedade mais plural e democrática.

Segundo Bourdieu (1989) podemos entender uma exclusão social inserida no próprio mecanismo social, visto que ao compreendermos as diferentes formas de capital, seja social, econômico, cultural é visível que nem todos os brasileiros têm acesso aos mesmos meios, visto isso a pedagogia social através dos projetos sociais e do voluntariado aparece como uma medida de acesso democrático a saberes, visto que através da participação em projetos socioeducacionais, o voluntariado proporciona esta troca.

Visto isso, o objetivo deste projeto de pesquisa é compreender como esta troca sedá, de tal forma que o voluntário ajuda no acesso a cidadania, a direitos e ao conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de um capital, visto que o aluno universitário também é ajudado, pois forma uma consciência social e desenvolve competências, seja acadêmica ou profissionais, este trabalho também pretende ajudar a entender como projetos Não-Governamentais, socioeducacionais influenciam diretamente na distribuição de destes direitos sociais e na formação de uma cidadania participativa, tornando o cidadão, entidades privadas e o terceiro setor parceiros estatais na diminuição marginalidade, no sentido de exclusão, de quem se encontra a margem de uma sociedade. Entendendo que o voluntariado funciona como política social pois são de caráter distributivo.

### **O voluntariado como caminho para uma educação para a paz.**

É necessário educar para a paz, segundo Xesús R. Jares (2002; 2008)., está educação perpassa pela ação social e política, fazendo necessário um tripé entre pesquisa, educação e ação voltados para a paz, com o intuito de “educar para a luta”, no sentido de gerar uma mudança real na sociedade, identificando meios segundo o autor para solucionar,

problemas. Este projeto tem o objetivo de entender como a cultura dos projetos sociais geram nos “atendidos”, ou melhor fornecem ferramentas que geram uma consciência de classe, ocasionando na diminuição da desigualdade, ao mesmo tempo procuramos entender o impacto que esta formação gera nos universitários que trabalham de maneira voluntária nos projetos socioeducacionais compreendendo a importância de envolver-se com questões reais no seu processo formativo.

Partindo deste pressuposto podemos compreender o papel da pedagogia social crítica Caliman (2010), onde podemos observar nas ações formativas voltadas aos universitários propostas pelo Setor de Ação Comunitária o papel de conscientização das pessoas sobre o seu papel no mundo, a fim de gerar uma mudança social. Não obstante podemos entender o processo de formação de uma tecnologia educacional, segundo o autor, pois são construídos projetos que objetivam não somente ações pontuais, ou projetos isolados, mas procura-se empoderar as pessoas que estão à margem de uma sociedade, comodidade anteriormente pautada no poder de consumo.

Entender o empoderamento como parte de uma pedagogia do cuidado Caliman (2010), se faz necessário, como forma de oferecer autonomia ao jovem de comunidade carente, oferecendo ferramentas para que o mesmo consiga administrar os seus objetivos e sonhos.

Ao entendermos o papel de formativo do voluntariado na vida do aluno, podemos identificar essa prática como parte de uma formação pedagógica “fora da sala de aula”, como uma pedagogia social, o voluntariado auxilia o estudante universitário a conectar-se com a comunidade, promove consciência social, ajuda a ter uma visão ampliada do mundo, fugindo de preconceitos e estereótipos pré-formados, incentiva a formar lideranças políticas, atentas com as questões sociais, além de promover aos atingidos pelas ações voluntárias, cidadania, direitos e oportunidades.

## **Conclusões**

Compreender a importância da pedagogia social que se faz presente através do educador social que está inserido em instituições que trabalham com populações empobrecidas, se faz necessário olhar para esta pedagogia não escolar e entender que ela faz parte de uma formação integral do ser humano, caminhando para o campo da educação superior, podemos como já foi abordado anteriormente destrinchar o tripé educacional em pesquisa, ensino e extensão, que comunga fielmente com a educação para a paz, pesquisa

para a paz e ação para paz, precisamos compreender o papel formativo destas ações tanto para as pessoas que são atendidas por estes projetos sociais quanto para os alunos universitários que se envolvem nos mesmos, compreendendo o “peso” na formação integral do indivíduo, fornecendo não só a bagagem teórica que é de suma importância, mas também a vivência e o poder de transformação social que a pedagogia não escolar traz em seu cerne.

Compreender como a pedagogia da convivência contribui para uma formação humanizada e crítica dos alunos da educação superior, no momento que estamos vivendo uma das maiores crises sanitárias, econômicas e políticas da nossa história recente, onde temos 14,8 milhões<sup>1</sup> desempregados no primeiro trimestre do ano de 2021, retornamos ao mapa da fome das Organizações das Nações Unidas (ONU)<sup>2</sup>, são 49,6 milhões de brasileiros estão padecendo de insegurança alimentar grave ou moderada, onde a pandemia já agravou nas favelas o que já era uma situação. Se faz mais necessário que nunca formar novas lideranças atentas com as questões sociais, formar profissionais que lutem por uma sociedade mais igualitária e fraterna.

Xesús R. Jares (2002; 2008), a solidariedade, um dos fundamentos da pedagogia da convivência carrega arraigada em seu sentido a relação com a justiça, que se traduz na necessidade de transformar as situações injustas, gerar essa conscientização nos voluntários através de projetos sociais que são um braço da extensão universitária trás consigo uma série de benefícios reais a nossa sociedade, apresentando uma relação de ganho vezes ganho, ou seja, todos os lados envolvidos conseguem colher frutos positivos, tanto os atendidos pelos projetos sociais, pois serão gerados neles conhecimentos e oportunidades para além de uma ação pontual, será gerado pensamento crítico que os auxiliaram na luta por uma sociedade mais igualitária, funcionando a Pedagogia da libertação, trazendo reflexão crítica sobre a pobreza, a desigualdade e as relações de poder.

---

<sup>1</sup> SILVEIRA, Daniel; CARVALHO, Laura. Desemprego fica em 14,6% e atinge 14,8 milhões no trimestre encerrado em maio, aponta IBGE. G1, Rio de Janeiro e São Paulo, 30/07/2021.

<sup>2</sup> MOREIRA, Assis. Insegurança alimentar afeta 49,6 milhões de brasileiros, diz ONU. Valor, Genebra, 12/07/2021.

## Referências

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução normativa nº 2, de 11 dezembro de 2018**. Institui diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e

Superior. Disponível em:  
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2018-09-11.pdf>

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador.** Revista de Ciências da Educação, Americana/SP, n. 23, p. 341-368, out./dez., 2010.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SILVEIRA, Daniel; CARVALHO, Laura. Desemprego fica em 14,6% e atinge 14,8 milhões no trimestre encerrado em maio, aponta IBGE. G1, Rio de Janeiro e São Paulo, 30/07/2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/07/30/desemprego-fica-em-146percent-no-trimestre-encerrado-em-maio-aponta-ibge.ghtml>

FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO. 2020. **In Brief to The State of Food Security and Nutrition in the World 2021.** Transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all. Rome, FAO

FORPROEX - **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus-AM, 2012. Disponível em:

<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>; Acesso em: 15 abr. 2022.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e prática.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da Convivência.** São Paulo, Palas Athena, 2008.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar,

MOREIRA, Assis. Insegurança alimentar afeta 49,6 milhões de brasileiros, diz ONU. Valor ,Genebra, 12/07/2021. Disponível em:

<https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2021/07/12/insegurana-alimentar-afeta-496-milhes-de-brasileiros-diz-onu.ghtml> 1967.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SOUZA NETO. João Clemente de. **Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de educação.** Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, Vitória, v.16, n. 32, p. 26-64, 2010.

SOUZA NETO, J. C. de. **Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação.** Cadernos de Pesquisa em Educação. [online] n. 32, pp. 29-64. 2010.

## PÔSTER

### TRANSMITIR É DIFERENTE DE (IN)FORMAR: A INCORPORAÇÃO DOS ESTILOS AUTORAIS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Lucas Eduardo Souza Assunção Lopes - UFOP  
Margareth Diniz - UFOP

#### Resumo

Este trabalho visa esmiuçar as incorporações autorais dos sujeitos colaboradoras/es em exercício docente em Instituições públicas e privadas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, dissidentes do sistema sexo-gênero vigente, dos quais foram as/os participantes da minha Pesquisa de Mestrado em Educação, da qual ainda está em andamento. Para atingir este objetivo recorri ao uso do método clínico de inspiração psicanalítica, o que me permitiu um acesso parcial aos meandros inconscientes presentes nas falas dos sujeitos. Busquei compreender como cada uma/um se posicionava diante do seu ofício, da sua relação com o saber e dos atos de transmissão em suas práticas não-todas, o que difere de uma prática meramente informativa a fim de compartilhar os conteúdos da grade curricular. Conceituei o exercício docente, como uma prática não-toda, a partir da posição provisória que o sujeito ocupa no ato de sua transmissão de saberes, que frente ao impossível de tudo responder e de todos atingir, pode vir a consentir com um saber-fazer autoral. A escolha dos sujeitos colaboradoras/es se deu por meio de uma identificação de cada uma/um com o convite disparado nas redes sociais (*e-mail, whatsapp, instagram e facebook*), mas não somente, também por uma identificação com o tema abordado na Pesquisa e, por uma identificação pessoal comigo, sujeito-pesquisador. Por fim, acredito que esta Pesquisa implicada na interface entre os campos: Psicanálise e Educação me permitiu orientar pela “douta ignorância”, ao deixar cair saberes absolutos ou preconcebidos que eu detinha sobre a docência e me abrir para um saber produzido no encontro com os sujeitos colaboradoras/es e das saídas inventivas e singulares de cada uma/um.

**Palavras-chave:** Docência do Ensino Superior; Estilos autorais; Psicanálise e Educação; Transmissão de saberes.

#### Introdução

Começo esta escrita pelos sonhos, locais inconscientes que bem como elucidou Sigmund Freud (1900/1996b) são verdadeiros “guardiões do sono”. Iniciar falando desses processos oníricos justifica-se por ser o local onde tal desejo – de pesquisar – se anunciou, com uma pergunta: “Pode um corpo (trans)viado lecionar?”.

Tal pergunta se deu a partir de uma marca anterior a uma formação acadêmica, suscitada pelo significante: viado, ainda na tenra idade. Deparar-me com

esse significante provocou um estranhamento que me fez recorrer a um mecanismo inconsciente de abjeção do outro. Outro que eu marcava como diferente e não eu. O que por sua vez, produziu de uma forma provisória o adiamento inevitável com aquilo que se apresentava de forma tão repugnante e assustador no meu imaginário.

Até que não foi mais possível fugir. E assim, foi preciso consentir com a falta diante de uma expectativa do outro sobre a minha performance corporal e os meus objetos de desejo. Tendo sido marcado como um corpo viado, o que era esperado com essa marcação condizia em delimitar o meu não lugar, o meu não pertencimento, indicando assim, a minha transgressão, o meu estatuto de um “não masculino”, de um não sujeito, de um corpo ininteligível.

Do significante viado, extraio a minha diferença frente ao discurso hegemônico que o propaga de forma pejorativa. Da marca, o desejo de querer me aproximar das vivências e experiências dissidentes do sistema sexo-gênero e ressignificar aquilo que fez causa no meu desejo, por meio de um “despertar” onírico.

A aposta na política dos sonhos tornou possível a interrogação do meu discurso inconsciente que, à época de sua irrupção estava associado a uma concepção fálica da docência, melhor dizendo, estava ancorado a uma história única sobre um corpo docente imaginariamente constituído a partir das minhas vivências escolares.

Isto é, ao relacionar os encontros escolares tidos com docentes que, à sua maneira, reforçavam esse mito de um corpo docente “sério”, inacessível, dotado de um todo saber, “sagrado” em sua autoridade e com pouca abertura para ser furado, contribuía com os processos de inibições, angústias e sentimentos de revolta que me marcaram naquela época.

Diante daquilo que eu não sabia como simbolizar, me via atravessado por sentimentos de hostilidade e insubmissão dirigidos as figuras docentes. Desejava no fundo que, algo dessa imagem “tão poderosa” pudesse cair, mostrando-se mais frágil, palpável e próxima às minhas próprias inseguranças e incertezas diante do meu encontro com o saber. Saber sobre mim mesmo, sobre a minha sexualidade, sobre os meus objetos de desejo, sobre a minha performance corporal, dentre outras inquietações.

Ao questionar se um corpo transviado poderia lecionar, eu questionava as possibilidades do meu próprio corpo e do meu desejo. De modo que, esse deslocamento me possibilitou iniciar o trabalho de escavação por meio da investigação do meu próprio corpo e de suas possibilidades, para enfim, me dirigir a

sujeitos colaboradoras/es docentes do Ensino Superior a fim de sistematizar, também, o que podia outros corpos transviados.

Logo, o trabalho de interpretação de um sonho me possibilitou elaborar um evento traumático, mas não somente, também me permitiu dar um “novo destino” a uma nomeação significativa, de algo que estava indigesto e inominável, do qual não era possível representar, nem simbolizar e que, a seu modo, produzia sintomas e incômodos psíquicos, para algo passível de ser utilizado como mola propulsora em uma Pesquisa acadêmica implicada (FREUD, 1900/1996b).

### **Fundamentação teórica**

No intuito de provocar uma torção na intencionalidade da pergunta que me "despertou" para essa produção, se fez de suma importância o meu encontro com os sujeitos colaboradoras/es da Pesquisa, onde a partir do desnudamento singular de cada relação com o saber e de como a incidência da sexualidade produzia uma marca no fazer docente dessas pessoas, pude, de fato, me “despertar” para o meu próprio encontro com o saber.

Esse percurso me levou a refletir sobre como o ato de relatar a si mesmo (BUTLER, 2015) se aproximava de um estilo, de uma autoria, nitidamente distante de qualquer concepção totalitária a fim de manter uma história única de um corpo docente unívoco e “neutro”. Constatar as autorias presentes nos relatos dos sujeitos colaboradoras/es me “despertou” para a compreensão de que, o que eu realmente desejava saber era sobre a potencialidade do meu corpo transviado. Para que uma vez legitimado - por mim mesmo - eu pudesse também reafirmar o meu compromisso ético e político com a diferença.

Parti da concepção de que não existe um significante uníssono que possa representar: “O viado”, “A bixa”, “A mulherzinha” – termos pejorativos costumeiramente utilizados na marcação de sujeitos que escapam a uma normatividade viril. O que existem, são sujeitos que podem ter sido ou não, marcadas/os por estes significantes ou similares, onde cada uma/um, a sua maneira, poderá inventar um saber-fazer autoral com isso, sem necessariamente estabilizar-se em um significante do Outro, que visa ordenar, o que parece desordenado.

O que eu chamo de um saber-fazer autoral, pode implicar na (des)apropriação, na resignificação, no rechaço contido em práticas de negação, em atos de inibição ou práticas sublimatórias dessas tentativas de marcação do discurso

do Outro, que só poderão ser ouvidas de forma singular.

Nesse contexto, conceituo o ofício da docência, como o ato provisório em que o sujeito ocupa na posição do mestre, bem como contextualizou PEREIRA, 2006: “provisório talvez seja assentir com um lugar intermediário de poder, de passagem, segundo o qual não se exige nem o não-saber, cúmplice de uma debilidade, nem o saber tudo, expressão de uma arrogância” (PEREIRA, 2006, p. 106). Faço uma aposta a partir do lugar provisório do mestre, como sendo também, a possibilidade de uma emersão do fazer-docente autoral, por meio do ato de transmissão dos saberes não-todos.

A escolha do termo transmissão é consciente, faço-a como uma provocação ao termo “missão” constantemente associada com o fazer-docente missionário, prática inaugural do ofício educacional em nosso país (LOURO, 2014; LOPES, 2017). Na incorporação de um prefixo: “trans”, busco transformar a ideia canônica do fazer-docente inspirado no exercício de um sacerdócio para um fazer-docente transformador, que subverte a noção fálica da formação dos currículos, para (trans)formar pela diferença, no encontro singular de cada docente com as/os discentes. O que o mestre provisório revela na transmissão dos saberes não-todos é o seu desejo, que poderá ser ou não apreendido pelas/os discentes, que aprendem a subjetividade daquela/e que exerce a docência, por meio do estilo, da marca autoral e do amor pelo saber impresso na sua prática não-toda.

### **Procedimentos metodológicos**

Neste trabalho não me amparei em uma relação de analista e objeto, mas por meio de uma relação de pesquisador e sujeitos colaboradoras/es. Para a investigação utilizei o método clínico de inspiração psicanalítica, levando em consideração o que a Psicanálise pode oferecer enquanto epistemologia e método, tal escolha se fez pelo meu envolvimento enquanto pesquisador com os meus objetivos de pesquisa (DINIZ, 2018). Margareth Diniz (2018) conceituou o método clínico como o exercício da/o pesquisadora/pesquisador se colocar em duas posições: “uma em que há mistura com o objeto de estudo e uma outra posição em que observamos como ocorreu essa mistura, buscando descrevê-la objetivamente e não a escamoteando” (DINIZ, 2018, p. 114). A possibilidade em operar com esse método de investigação permite levar em consideração que em uma pesquisa só é possível apreender de forma parcial, sendo necessário lidar com a falta e com as incompletudes, tal método permite um

acesso ao sujeito do inconsciente, por meio da implicação e dos processos de transferência/resistência (DINIZ, 2018).

Dito isso, compreendo ser por uma via autoral e não-toda que resiste as tentativas de normalização e ordenação, uma via possível para deslocar a imagem docente de um lugar sagrado e imaculado, para se pensar em in-corporações de práticas docentes que, transviadas de um conjunto normativo e ordenador, possam emergir de forma singular por meio dos atos de transmissão de saberes não-todos.

Minha aposta para chegar a este objetivo foi lançar mão de um dispositivo de intervenção inspirado no método clínico da psicanálise e apoiado no “paradigma indiciário” de Carlo Ginzburg (1989), do qual busquei dar uma atenção especial aos traços, lacunas e sinais inconscientes emergidos durante as “conversas” tidas com cada sujeito colaboradora/or desta Pesquisa.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

A Psicanálise opera com uma diferenciação entre: saber e conhecimento. Enquanto o saber opera por uma via inconsciente, associada com o desejo e com aquilo do qual o sujeito não sabe que sabe, portanto, algo que não pode ser medido ou quantificado; o conhecimento, no entanto, apresenta-se concernente com o que se apresenta de forma consciente, ou seja, daquilo que é esperado dos sujeitos ao adentrarem no espaço educacional.

Uma/um discente ao adentrar em uma Instituição de Ensino Superior pública ou privada, precisa, necessariamente, dar sinais de sua correspondência com o currículo exigido para a conclusão do curso de sua escolha, de tal maneira que, adquira conhecimentos suficientes para futuramente se nomear como profissional apto a exercer aquela função da qual se preparou ao longo dos anos. Nessa caminhada serão aplicados trabalhos, provas e exercícios a fim de comprovar a sua eficácia.

No relato do colaborador Léo, é possível distinguir essa diferenciação tão importante para que se possa separar um conceito de outro:

"Com o saber eu entendo que é bem diferente do que a relação com o conhecimento, né, assim, eu acho que tem algo da relação com o saber que cabe uma transmissão singular, individual, uma coisa que passou por essa vivência, por essa corporeidade, algo nesse sentido. Inclusive, a transmissão disso, a vocalização disso é muito diferente do que acontece quando eu vou falar de um teórico, vou apresentar um sistema de pensamento conceitual que não fui eu que elaborei, apesar de ver sentido naquilo, sabe? Assim, eu acho que tem essa diferença" (LÉO, 2021).

Apesar da diferenciação desses dois conceitos, eles ainda coexistem na experiência docente. Porém, algo curioso suscitado na fala de Léo parece ir ao encontro de uma mudança na vocalização quando se transmite algo de uma autoria em sala de aula. Onde a fala pode soar embargada, o corpo se mostrar com maior intensidade, ou até mesmo, algo de uma vivacidade aparecer.

A professora bell hooks (1994/2019) discorreu que, as pessoas ao adentrarem a sala de aula pensam ser possível ensinar apenas com a mente, ignorando a presença de um corpo vivo e desejoso. O que para ela, sempre se fez como um enigma. “O que fazer com o corpo na sala de aula?” (hooks, 1994/2019, p. 253). Assim, ela elaborou: “Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam” (hooks, 1994/2019, p. 253).

De modo que, a autenticidade e a autoria da/o docente se irrompe diante de uma grade curricular e de uma série de conteúdos a ser passado. O que quero dizer é que, para além do conhecimento a ser conduzido durante a disciplina, há docentes que consentem com a transmissão de um saber inconsciente. Tal como o relato de Léo indicou:

“eu vejo o saber muito nesse campo, sabe? Do ter que saber fazer alguma coisa, inclusive, com aquilo sobre o qual a gente não consegue teorizar, a gente não consegue explicar, de alguma maneira. (...) A relação com o saber eu entendo como sendo a transmissão de alguma coisa que é muito mais individualizada e autêntica, no sentido de que, passa por transmitir, fazer alguma coisa com aquilo que não é teorizável e a minha relação com o conhecimento ela é muito marcada por isso, por uma habilidade de compreender intelectualmente algumas coisas que do ponto de vista conceitual são difíceis, são complexas e transmitir isso no decorrer da fala das pessoas com quem eu lido, eu consigo citar com tranquilidade, com leveza” (LÉO, 2021).

O colaborador João, comunga com aquilo exposto por Léo, ao dizer da importância de sua vivência e do saber sobre si, como importantes agentes na sua constituição como um sujeito docente. Ele diz:

“eu precisei experimentar, eu precisei tornar, de algum modo, possível a vivência, (...) de algum modo, eu também comecei a experimentar um saber sobre mim. Sobre quem eu sou, sobre o que eu gosto, o que eu dou conta, o que eu não dou conta. Então, essa experiência, em torno do saber e eu gosto da palavra experiência, porque eu acho que passa um pouco por aí, é mais do que conhecer, mais do que, enfim, é experiência, é experimentar, né? É encontrar com o conhecimento, e de algum modo, se relacionar com ele, é, tornando ele algo sensível, possível, acessível, né? Eu acho que isso é modulador de absolutamente tudo. E eu continuo aí querendo saber mais, né? Sobre mim, me conhecer mais e na medida, em que eu vou me conhecendo mais, me nomear como viado era inconcebível há quatro anos atrás, por exemplo, me identificar como viado, então, pior ainda, né? Então, tem algo aí que é do conhecimento de mim, né? (...) Mas

sim, passa pelo saber. Não só o saber sobre as coisas, mas também o saber sobre mim mesmo, sobre os meus limites, as minhas possibilidades, o que eu dou conta, o que eu não dou conta, o que eu consigo fazer, o que é importante pra mim, o que faz sentido pra mim fazer naquele momento" (JOÃO, 2021).

A colaboradora, Renata, por sua vez, reafirma o que bell hooks já pontuava em seus escritos, ao dizer de uma não separação entre a mente e o corpo em um fazer docente. O saber sobre si está relacionado com o ato de experimentar e atuar com o corpo. E estar com o corpo é, também, se apresentar enquanto sujeito do inconsciente, aquele que não obedece às convenções e normas sociais, portanto, aquele que não se isenta de aparecer com o seu desejo. Tal como a colaboradora pontuou:

"Eu só sei falar da minha relação com o saber em relação ao inconsciente, de saber que ele existe, por quê? Se é desse saber que eu recebo, porque eu não tô falando do saber, saber escolar e não tô falando do saber docente, saber dar aula essas coisas né... eu admito que ele existe, não tem jeito e se eu admito que ele existe, eu admito as falhas, eu admito os atos falhos, eu admito os esquecimentos né... é, admito os sonhos, então, admito um real que me tira do lugar, admito que estar professora é desafiante o tempo inteiro, que exige estudo o tempo inteiro. É tá com o corpo né, [a] relação com o saber tem a ver com o corpo, não tem jeito, não tô falando de qualquer corpo, quem fala não tá falando de um qualquer corpo" (RENATA, 2022).

Consentir com o saber inconsciente passa pela experiência com o real, com os pontos de não-saber, com as incertezas, as falhas, com aquilo que tira do lugar e que também exige um saber fazer com isso, para além de uma paralização ou inibição, mas um movimento em torno dessa experiência singular e desafiante, bem como Renata associou. Há também um acontecimento de corpo nessa relação com o saber e no fazer docente. Corpo esse que, não é o corpo racional, positivista e unívoco do qual poderia estar presente no imaginário coletivo, mas, um corpo singular, de desejo e, também, político. Um corpo atravessado pelos marcadores sociais da diferença, pelos discursos e pela cultura.

### **(In)conclusões... Ou, mais ainda**

Diante do exposto, minha aposta foi ao encontro de esmiuçar as práticas docentes autorais que escapam a um universal, portanto, normativo e dado, para se constituir por meio de atos inventivos e singulares. Essas práticas não deixam de se a ver com a diferença, com os pontos de não-saber, com a impossibilidade frente a uma completa apreensão e da eminente presença da falta, constituinte de todo

sujeito inscrita na cultura.

Amparado pelos relatos dos sujeitos colaboradoras/es, foi possível elucidar a importância do relato de si, ao advento de um nome próprio, o que em muito contribuiu para a desmontagem de um “corpo docente” unívoco e sua função docente preestabelecida. Ao fazer um relato de si, abre-se também a possibilidade de se revelar algo de uma autoria, de um estilo, onde no caso das/os docentes colaboradoras/es passou pelo consentimento da sexualidade como intimamente relacionada ao saber fazer docente, no que tange a relação com o saber inconsciente, ou seja, saber sobre si mesmo, mas também o saber que se transmite as/os discentes nas instituições onde lecionam.

### Referências

- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução: Rogério Bettoni. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- DINIZ, Margareth. O(a) pesquisador(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa. In: **Pesquisa e psicanálise** – do campo à escrita. Org: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 111-128p.
- FREUD, Sigmund. A Interpretação dos Sonhos I. In: \_\_\_\_\_ *Edição Standard brasileira das Obras psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. IV, 1996. [Trabalho originalmente publicado em 1900].
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019. [Originalmente publicado em 1994].
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed.; Petrópolis: Vozes, 2014.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. “Deuses de Prótese”: Sobre os mestres de nossos tempos. *Estilos da Clínica*, vol. XI, n. 21, p. 82-107, 2006.

## PÔSTER

### METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO JURÍDICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE UMA IES DE MONTES CLAROS/MG

#### Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Isabela Mesquita Veloso de Aguiar - UNIUBE

#### Resumo

Este estudo, ao considerar a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2018, a qual instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e prevê a formação geral, técnico-jurídica e a prático-profissional, incluindo a utilização de metodologias ativas na formação acadêmica, parte da hipótese de que a compreensão das representações sociais (RS) de professores de um curso de Direito, sobre as metodologias ativas podem evidenciar como tem sido as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles a partir da adoção das metodologias no curso. Apresenta como objetivo compreender as RS de professores de um curso de Direito sobre a adoção das metodologias ativas na graduação. Pesquisa de abordagem quanti-qualitativa ou mista, toma como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (2003) e abordagem estrutural de Abric (2000). O locus da pesquisa será um curso de Direito de uma IES de Montes Claros/MG. Os participantes serão 45 professores desse curso. A coleta dos dados será realizada a partir de um questionário contendo questões abertas e fechadas; a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras; entrevista de grupo focal com os professores para discussão e reflexão dos resultados, com o intuito de ser um momento formativo para eles. Para as análises, além da TRS, contará também com a análise de conteúdo de Bardin (2016) e dos *softwares* EVOC e Iramuteq. O EVOC irá identificar, a partir da TALP, o núcleo central e sistema periférico das RS. O Iramuteq auxiliará na categorização das questões abertas do questionário e do conteúdo do grupo focal. Com este estudo espera-se que os seus resultados possam contribuir com diálogos e reflexões, não apenas para esse curso de Direito, como também para outros que têm intenção de adotar as Metodologias Ativas de Aprendizagem.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Metodologias ativas. Educação jurídica.

#### Introdução

Ao eleger as “Metodologias ativas no curso de Direito” como objeto de pesquisa, o presente trabalho propõe uma investigação para compreender as representações sociais dos professores de uma IES de Montes Claros/MG, sobre a adoção das metodologias ativas na educação jurídica. Partimos da hipótese de que a

identificação e compreensão das representações sociais dos professores de um curso de Direito de Montes Claros/MG sobre as metodologias ativas podem evidenciar como tem sido as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles e a possibilidade de adoção destas metodologias no curso.

Para o desenvolvimento da pesquisa, no que diz respeito ao referencial teórico, será utilizado como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Moscovici (2015) e sintetizada por Jodelet (2001) e a denominada Teoria do Núcleo Central ou abordagem estrutural de Abric (2001).

Além disso, para a compreensão do objeto de pesquisa, esta investigação contou com os resultados de um estudo preliminar, denominado de “Estado do Conhecimento”, que teve como objetivo verificar o que já havia sido pesquisado sobre as metodologias ativas no curso de direito, bem como, identificar os principais autores que têm subsidiado as pesquisas que tratam desse tema e assim, adotá-los no nosso estudo. Foram selecionados 22 artigos publicados na plataforma *Scielo* e *Google Acadêmico*, e destes, elegemos os autores mais citados: Bacich e Moran (2018); Ugalde, Leão e Farias (2020); Zouain (2018); Castro, Souza e Barretto (2021); dentre outros.

O ensino jurídico da contemporaneidade enfrenta uma crise generalizada no que diz respeito às complexidades que retardam a boa formação acadêmica. Segundo Carles, Siqueira e Araújo (2020), um grande problema existente refere-se às didáticas tradicionais, as quais as universidades insistem em adotar e que influenciam de forma ínfima na resolução de conflitos da sociedade.

Seguindo o mesmo pensamento, Zouain (2018, p. 4), aponta que devido as mais diversas formas de atuação de um Bacharel em Direito,

[...] torna-se ainda mais relevante o desenvolvimento de pensamento crítico e compromisso com a Justiça Social, considerando que a aplicação do Direito deve também ter enfoque não apenas na aplicação pura e simples da norma, mas como ela pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Em razão disso, essa mesma autora afirma que os cursos de Direito

sofrem uma pressão crescente para uma transformação, estimulando a educação a corresponder de forma que respeite às imposições especulativas contemporâneas, nessa perspectiva, evidencia-se a evolução de metodologias dinâmicas de aprendizagem, em que o aluno é o foco do sistema (ZOUAIN, 2018, p. 3).

Desse modo, há a necessidade da reformulação da educação jurídica de modo a valorizar o acadêmico como operador e criador do Direito, e não meramente como

reprodutor de normas e leis. Assim, deve-se prezar pelo respeito à figura do docente, de modo a articular metodologias de ensino diferentes daquelas que focam apenas em conteúdos densos que não viabilizam a apreensão dos conhecimentos de forma eficaz.

A Resolução Nº 5, De 17 De Dezembro De 2018, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito (BRASIL, 2018), especificamente em seu artigo 2º, § 1, inciso VI, trata sobre a implementação de metodologias ativas que devem ser especificadas, de modo a integrarem a teoria com a prática.

As Diretrizes fixam três eixos formativos: formação geral, formação técnico-jurídica e formação prático-profissional, apesar disso, devemos levar em consideração que os docentes e os acadêmicos estão adaptados com a cultura tecnicista. Desse modo, entendemos que a implementação das metodologias ativas nos cursos de Direito encontra-se em um processo gradual, sendo assim, necessita de embasamento teórico e formação prática, tanto para os professores, quanto para os alunos.

Conforme Zouain (2018), nas metodologias ativas o aluno é o autor principal da experiência do conhecimento, dessa forma, é o protagonista do processo de ensino- aprendizagem, no qual ele próprio constrói e transforma as informações recebidas em conhecimentos. Além disso, as metodologias ativas constituem uma forma de aproximare envolver os alunos, tendo em vista que podem aguçar a vontade do aluno em buscar novas informações, bem como estimular a curiosidade e criatividade.

Nessa perspectiva, segundo Moran (2019), no ensino, prevalecem as metodologias dedutivas, nas quais primeiramente o professor transmite a teoria, para depois, o aluno aplicá-la na prática. Entretanto, “o que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda (MORAN, 2019, p. 37). Desse modo, para que a aprendizagem seja mais profunda é necessário que haja prática, ou seja, deve-se aprender realizando a atividade. Além disso, conforme Moran (2018, p. 41), “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...]”. Portanto,

as metodologias ativas são estratégias de ensino, focadas na participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

A partir das exposições sobre o problema enfrentado pela educação jurídica brasileira, bem como sobre a conceituação das metodologias ativas, associadas ao ensino jurídico, podemos inferir que o tema do objeto de pesquisa “Metodologias ativas no curso de Direito” pode indicar a necessidade de mais estudos para melhor compreensão, o que consiste no objetivo deste estudo. Para isso, buscaremos compreender as representações sociais de professores do curso de Direito de uma IES de Montes Claros/MG sobre a adoção das metodologias ativas nesta Instituição de Ensino. Além disso, o presente estudo, também se justifica em razão da escassez de pesquisas sobre as metodologias ativas no curso de Direito, principalmente, pelo número reduzido de pesquisas sobre esse tema com o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais.

### **Metodologia proposta**

Trata-se de uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa ou mista. Será utilizado como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Moscovici (2015) e sintetizada por Jodelet (2001) e a denominada Teoria do Núcleo Central ou abordagem estrutural de Abric (2001).

Para alcançar os objetivos propostos será utilizada a pesquisa bibliográfica, por meio de um levantamento de trabalhos e pesquisas já realizadas no período de 2016 a 2021. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material previamente elaborado, como livros e artigos científicos. Para isso, foram selecionados trabalhos no *Google Acadêmico* e no *Scielo* de autores como Bacich e Moran (2018); Ugalde, Leão e Farias (2020); Zouain (2018); Castro, Souza e Barretto (2021); dentre outros. Além disso, no que diz respeito ao referencial teórico, será utilizado como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Moscovici (2015) e sintetizada por Jodelet (2001) e a denominada Teoria do Núcleo Central ou abordagem estrutural de Abric (2001).

Segundo Uwe Flick (2009, p. 16) a pesquisa qualitativa utiliza o texto como material empírico, ao invés de números, assim “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão do estudo”.

Gatti (2004, p. 13) afirma que

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações.

Apesar da definição de cada uma, a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa não se opõem, do contrário, são complementares. Nesse sentido, no que se refere às pesquisas voltadas para a área da educação, Gatti (2004, p.13) afirma que

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos.

Com relação à teoria das Representações Sociais, o psicólogo social Moscovici, idealizou a essa teoria a partir do conceito de representações coletivas elaborado por Émile Durkheim. De acordo com Domingos, Chamon e Castro (2020), a formulação de Durkheim se relaciona com as sociedades tradicionais que são orientadas pela igreja, família, dentre outros, enquanto as representações sociais são orientadas pelas sociedades atuais, baseadas em múltiplos conhecimentos, valores, crenças, dentre outros.

Conforme Jodelet (2001, p. 22), intitulada de discípula de Moscovici, a primeira característica das representações sociais corresponde à uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Para Dias (2020), “as representações sociais (RS) vêm atribuir significado ao que é comum, tornando familiar o que era estranho, na perspectiva da construção e movimentação social da realidade”.

Segundo a autora, para Moscovici a representação social tem por finalidade ser um referencial para “nortear e dar significado aos comportamentos, como na comunicação entre os sujeitos e na formação do signo. Por vez, essa significação envolta na RS dependerá, ainda que em parte, do movimento existente na relação entre o indivíduo, ou grupo, e o objeto da representação” (DIAS, 2020, p. 126).

Moscovici (2007, p. 40) afirma que toda interação humana pressupõe representações, seja entre duas pessoas, seja em grupo, e completa:

Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. A informação que recebemos, e a qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele.

Conforme o teórico, as representações se mostram quase como objetos materiais, tendo em vista que são o produto das ações e comunicações. Moscovici (2007) esclarece que os indivíduos e grupos criam representações no decorrer da comunicação e da operação.

A teoria das representações sociais, desdobra-se em três abordagens distintas: A primeira trata-se da abordagem processual ou culturalista, sustentada por Denise Jodelet, “é uma continuidade da obra original, com forte viés antropológico” (DIAS, 2020, p. 129). A segunda diz respeito à abordagem societal ou Escola de Genebra, e “tem como foco as condições de produção e circulação das representações sociais” (DIAS, 2020, p. 129). Por fim, a última diz respeito à abordagem estrutural de Jean-Claude Abric, a qual investiga a estrutura interna das representações sociais, procurando conhecer como elas se organizam, dando destaque à dimensão cognitivo-estrutural, conhecida como Teoria do Núcleo Central ou Escola do Midi.

Para este estudo, será utilizada a abordagem estrutural de Abric ou Teoria do Núcleo Central. A abordagem estrutural foi apresentada por Jean-Claude Abric em 1976, em um contexto científico a pesquisa experimental.

De acordo com Abric (2001), a representação é composta por um conjunto de informações, crenças e atitudes, além disso, toda representação é organizada ao redor de um núcleo central, o qual é formado por um ou vários elementos que dão seu significado à representação. Ou seja, para o teórico, toda representação está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico.

Conforme Abric, *apud* (DIAS, 2020, p. 132), o núcleo central

Está relacionado à memória coletiva, apresentando significação, consistência e permanência, sendo estável e resistente a mudanças. Ele traz em seu corpo estruturante elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo de natureza funcional (ligados à natureza do objeto representado) e normativa (valores e normas sociais do meio social do grupo).

O sistema periférico, por sua vez, é responsável pela atualização e contextualização da representação. Segundo Abric (2001), esse sistema representa a parte móvel, o lado mais acessível e concreto da representação social.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa será realizada por meio da participação de, aproximadamente, 45 professores do curso de direito de uma IES de Montes Claros/MG. A escolha desses participantes é justificada em razão de serem docentes do curso de Direito e se encontrarem, neste momento, entre duas metodologias distintas: a que sempre utilizou, de métodos tradicionais de ensino; e a nova proposta metodológica recomendada pelas DCN (2018) do curso de graduação em Direito (2018), que trata, em seu artigo 2º, § 1, inciso VI, sobre a implementação de metodologias ativas que devem ser especificadas, de modo a integrarem a teoria com a prática.

A coleta de dados será realizada por meio de um questionário, enviado via *e-mail*, que conterà questões abertas e fechadas e a TALP- Técnica de Associação Livre de Palavras. As palavras evocadas dessa técnica serão processadas no *software* EVOC.

Em razão do período de pandemia do covid-19, a aplicação do questionário será realizada via *e-mail*, individualmente, para cada professor. A solicitação dos *e-mails*, bem como a autorização para a realização da pesquisa serão feitas à coordenação do curso. O convite a ser enviado, contará com a explicação da intenção da pesquisa, sua relevância social e acadêmica, além disso, será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os professores que aceitarem participar deverão imprimir o TCLE, assinar e devolver à pesquisadora. Em um segundo momento, será enviado o questionário (contendo questões abertas e fechadas, no formato “PDF editável”) para os professores que aceitarem participar.

### **Metodologia de análise dos dados**

No que diz respeito à análise dos dados, além da Teoria das Representações Sociais e Moscovici (2007) e abordagem estrutural de Abric (2001), esta pesquisa utilizará das orientações da análise de conteúdo de Bardin (2016), para as questões abertas do questionário, além dos softwares EVOC e Iramuteq.

A identificação do perfil dos participantes, será realizada por meio dos dados do questionário. A análise das questões abertas desse questionário e o processo de

categorização serão feitos com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Por sua vez, os dados obtidos pela TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras, serão analisados com o auxílio de um *software* denominado EVOC 2002, desenvolvido por Vergès (2002). A finalidade desse programa é organizar as evocações conforme a ordem de aparecimento, desse modo, o *software* combina a frequência com a ordem de emissão das palavras, identificando nas representações sociais os elementos centrais e periféricos.

Além disso, este estudo terá o auxílio do *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), para as análises e categorizações dos resultados das pesquisas que integraram o “Estado do Conhecimento” realizado no início da pesquisa, para verificar o que já havia sido pesquisado sobre as metodologias ativas no curso de direito.

## Conclusões

As pesquisas que se fundamentam no suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais evidenciam que um fenômeno, quando é desconhecido ou não familiar para um determinado grupo, gera desconforto e imprecisão na tomada de decisões. Desse modo, ao identificar as representações sociais dos professores de um curso de Direito de Montes Claros/MG sobre a adoção das metodologias ativas, o que era desconhecido, se tornará familiar. Isso poderá levar à discussão e reflexão dos professores e da instituição de ensino sobre a proposta da adoção das metodologias ativas para a aprendizagem significativa dos alunos.

## Referências

ABRIC, Jean-Claude. **Práticas sociales y representaciones**. México: Cultura Libre, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113)>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021**. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2021-pdf/181301-rces002-21/file>>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Resolução 510/2016/CNS/MS**. Brasília. DOU nº 98, sec1, 2016.

BACICH, Lilian (org.); MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: < <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>>. Acesso em: 10 out. de 2021.

CARLES, Fabiana David; FREITAS, Enzo Matheus Freitas de; SIQUEIRA, Vitória Caroline Brandão da Costa. O ensino jurídico e a dinâmica pedagógica. In: **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**. 7(2), 247-262. DOI:10.5354/0719- 5885.2020.57839.

CASTRO, Eveline Lima de; SOUZA, Leticia; BARRETTO, Raquel Figueiredo. Formação docente para novas práticas no ensino do direito. Fortaleza: Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2021.

DIAS, Renata Flávia Nobre Canela. Metodologias ativas de aprendizagem em cursos de Medicina: um estudo de representações sociais dos docentes. (Tese de Doutorado) – UNIUBE. Uberaba, 2020.

DOMINGOS, Silvio Duarte; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CASTRO, Mônica Rabello de. Inovação pedagógica: representações sociais de professores de pedagogia. In: **Profanações**. 7(esp.2), 102–122. <https://doi.org/10.24302/prof.v7iesp.2.3030>

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 21 nov. 2021.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

MORAN; José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <  
<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>>. Acesso em: 10 out. de 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UGALDE, N. A. P; LEÃO, J. R. A; FARIAS, C. S de. Práticas educativas e metodológicas inovadoras para uma Educação Jurídica no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. Educitec, v. 6, 2020.

ZOUAIN, Carla Gusman. Metodologias ativas como instrumento na formação do graduando em direito com pensamento crítico e compromisso com a justiça social. **Minerva Magazine of Science**. Assunção, PY 2018.

## PÔSTER

### A VIVÊNCIA DA MONITORIA NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA UFRRJ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

#### Eixo IX – A Didática da educação superior

Cintia Matias Queres – UFRRJ Zilene Moreira Pereira Soares - UFRRJ

#### Resumo

As atividades de monitoria constituem uma prática comumente adotada em Instituições de Ensino Superior, como forma de iniciação à docência e qualificação profissional. A monitoria possibilita um melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem, tanto por parte do monitor quanto dos discentes que dispõem da monitoria. Considerando que as práticas de monitoria são desenvolvidas de variadas formas, a depender dos objetivos e características da instituição de ensino, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de vivência da monitoria na disciplina de Sociologia da Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Na UFRRJ a disciplina Sociologia da Educação é ofertada como matéria obrigatória para os diferentes cursos de licenciatura a partir do 3º período letivo, com carga horária de 64h, distribuídas em 4h semanais. A disciplina tem como objetivo compreender o processo educacional a partir da dinâmica da sociedade brasileira, abarcando o pensamento clássico e contemporâneo da sociologia da educação. As aulas ocorreram de forma híbrida, sendo o início do semestre online, em virtude da pandemia de COVID-19, e logo em seguida o retorno às atividades presenciais. Um dos maiores desafios relacionados a monitoria é a baixa procura fora do período de avaliação. Embora a monitoria seja pouco aproveitada, ela proporciona um intenso aprendizado no contato com os discentes. Pode-se ver de perto as dificuldades de cada aluno e aprender cada a melhor maneira de introduzir o conteúdo. As discussões junto a professora orientadora possibilitaram uma aproximação com o planejamento das aulas e os objetos da disciplina no que se refere a aprendizagem dos alunos. A monitoria possibilitou também novas perspectivas acadêmicas com a possibilidade de ingresso na pesquisa e inserção no magistério superior.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto; Licenciatura; Programa de Monitoria; Formação de Professores

#### Introdução

As atividades de monitoria constituem uma prática comumente adotada em Instituições de Ensino Superior, como forma de iniciação à docência e qualificação

profissional (LIMA; OLIVEIRA; LIMA, 2018). De acordo com Costa e Baltar (2015), a monitoria possibilita uma ponte entre o docente e os demais estudantes da classe, e insere o monitor no planejamento e acompanhamento das atividades. A atuação do monitor acadêmico junto ao professor deve ser participativa, pois o monitor em constante diálogo com o docente, poderá organizar um plano de trabalho, considerando percepções, opiniões, observações sobre os alunos e sobre a instituição. Esse movimento concretiza encaminhamentos que vão desde a adequação dos objetivos apresentados pelo programa de ensino até a avaliação das condições de realização da programação, a preparação de aulas, a checagem das atividades, estratégias e avaliações, que permitem debater e fornecer ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem (NATÁRIO; SANTOS, 2010).

A monitoria possibilita um melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem, tanto por parte do monitor quanto dos discentes que dispõem da monitoria. Ser monitor vai muito além de ser um auxiliar do professor, segundo Matoso (2014, p.78): “o exercício da monitoria é uma oportunidade para o estudante desenvolver habilidades inerentes à docência, aprofundar conhecimentos na área específica e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos monitorados”. As práticas de monitoria rompem com a ideia do professor como o único detentor do conhecimento, ao propor que o estudante monitor “contribua para a aprendizagem de seu colega” (OLIVEIRA; VOSGERAL, 2021, p. 3).

De acordo com uma reportagem realizada pela Fundação Edson Queiroz da Universidade Federal de Fortaleza (UNIFOR, 2021), o monitor enquanto aluno de licenciatura acaba vivenciando momentos da atividade como professor, mesmo que de forma superficial. Esse contato com os alunos traz à tona os dissabores e as alegrias da vida docente e partir daí pode-se refletir sobre a escolha profissional que o monitor fez e assim evitar futuros transtornos e amarguras pela profissão que será exercida. A monitoria estimula e reforça a importância da pesquisa científica, além de incentivar o processo ensino-aprendizagem. O Programa de Monitoria é o primeiro contato do aluno com o mundo da docência, e serve também como espaço para o surgimento de novas perspectivas profissionais (UNIFOR 2021).

Com relação os aportes legais que amparam a monitoria no Brasil, o marco é a Lei 5540 de 1968, que versa sobre o ensino superior no Brasil e a criação da função de monitor para os alunos de graduação. Essa lei dava também o direito ao monitor, ao término de suas atividades, ingressar na carreira do magistério superior.

Logo em seguida, no ano de 1969, um decreto lei criou mil vagas para monitores nas universidades do Brasil. De 1970 a 1981 foram publicados decretos-lei que especificavam a função de monitoria, incluindo carga-horária, remuneração, requisitos para o cargo, dentre outros. Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reafirma as funções de monitoria, condicionada ao rendimento e plano de estudos dos estudantes (SILVEIRA; SALES, 2016).

Considerando que as práticas de monitoria são desenvolvidas de variadas formas, a depender dos objetivos e características da instituição de ensino, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de vivência da monitoria na disciplina de Sociologia da Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

### **A Sociologia da Educação**

A sociologia é uma disciplina recente, surgindo no século XVIII, em um cenário conturbado devido às revoluções francesa e industrial na Europa. A sociologia surgiu como forma de explicar e compreender o impacto do capitalismo na sociedade, por vezes produzindo conhecimento para aprimorá-lo e por outras buscando superá-lo (TOZZONI-REIS, 2010). Apesar do marco de sua origem, Giddens (1981) considera que a sociologia é uma disciplina que desfruta de uma reputação ambivalente. Ela não objetiva somente explicar os fenômenos sociais, mas compreendê-los de maneira crítica:

Por um lado, muitas são as pessoas que a associam ao fomento de rebeliões como se não passasse de um estímulo à revolta. Mesmo que tenham vaga noção dos tópicos estudados pela sociologia, ainda assim a vinculam a subversão, as estrepitosas exigências feitas por desleixados militantes estudantis. [...] dentro dessa perspectiva a sociologia assume a inócua condição de ciência. Mas não com tanta força explicativa quanto as ciências naturais erigidas em modelos pelos sociólogos (GIDDENS, 1981, p.8).

Segundo Lahire (2014, p.47.) “a Sociologia é uma ciência comumente forçada a passar tanto tempo a explicar e a justificar seus procedimentos e sua existência quanto entregar os resultados de suas análises”. Ou seja, é pergunta comum “para que serve a sociologia e qual seu aproveitamento” tanto nos cursos superiores quanto na educação básica. Apesar de ser constantemente mais associada aos cursos de humanas e às licenciaturas, o ensino da sociologia deveria ser algo comum em todos os cursos sejam eles de humanas ou exatas. Por se tratar de uma ciência das

humanidades, possibilitaria desnaturalizar e problematizar a realidade social, tornando possível compreendê-la de maneira crítica e reflexiva.

De acordo com Ianni (1999), a sociologia é considerada uma ciência complexa pelas diferentes vertentes, e continua tendo grande importância por ser uma forma de autoconsciência científica da realidade social. O papel da sociologia foi ganhando adeptos da vertente crítica, e nesse contexto alguns sociólogos direcionaram seus estudos para os setores sociais esquecidos e oprimidos da sociedade.

A disciplina Sociologia da Educação surgiu no Brasil no ano de 1932 e se desenvolveu a partir do movimento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no governo de Getúlio Vargas (FURLIN, 2019). A sociologia teve forte influência intelectual europeia principalmente da Sociologia francesa, falando-se em até mesmo numa “colonialidade do saber” (OLIVEIRA, 2018, p. 61). De acordo com Oliveira (2018), em países periféricos como o Brasil, a questão da relação entre educação e desigualdades sociais é central no campo da Sociologia.

Considerando as origens da sociologia da educação no Brasil, entre as décadas de 1920 e 1940 foram produzidos inúmeros manuais de sociologia responsáveis pela rotinização do conhecimento sociológico divulgados em colégios secundários e em cursos de formação de professores. Esses manuais continham influência de autores como Comte, Durkheim, Spencer e Le Play. Somente nos anos de 1940 em diante houve professores formados no Brasil na área das Ciências Sociais, esses porém estudantes de professores formados fora do país ou estrangeiros.

Para Furlin (2019, p.47): “A intervenção na formação das novas gerações visava oferecer técnicas teóricas e racionais que fossem capazes de solucionar os problemas sociais do país, sem questionar ou gerar conflitos sociais”. Pouco tempo depois, porém, a Sociologia passou por problemas, principalmente a partir dos anos 1960, em que não conseguiu galgar seu discurso para as políticas educacionais, fazendo com que a educação deixasse de ser um campo procurado pelos sociólogos, principalmente após a reforma de 1968, que separou as Faculdades de Educação das de Filosofia e Ciências Humanas. Esse processo levou a educação para esses campos do conhecimento nas décadas seguintes, imprimindo marcas próprias à sociologia da educação no Brasil.

A Sociologia da Educação no Brasil, portanto, só pode ser plenamente compreendida em meio às complexas relações de saber, poder e colonialismo nas quais está inserida. A vinda de professores franceses para a fundação das

Ciências Sociais brasileiras, e a ida de pesquisadores brasileiros para a França e outros países para realizarem sua formação intelectual indicam uma relação hierárquica, na qual se reafirma o lugar que cada um dos países possui na produção do saber, especialmente no que tange às ciências sociais (OLIVEIRA, 2017).

### **A vivência da monitoria na UFRRJ**

Na UFRRJ a disciplina Sociologia da Educação é ofertada como matéria obrigatória para os diferentes cursos de licenciatura a partir do 3º período letivo, com carga horária de 64h, distribuídas em 4h semanais. De acordo com o plano de curso a disciplina tem como objetivo geral compreender o processo educacional a partir da dinâmica da sociedade brasileira, abarcando o pensamento clássico e contemporâneo da sociologia da educação.

O recorte realizado pela presente pesquisa compreende a observação de duas turmas, no período de fevereiro a maio de 2022. A disciplina oferece 50 vagas a cada semestre, porém nem todas são preenchidas e parte dos alunos tranca a matéria ao longo do semestre. A exemplo disso, durante o último período, que correspondeu a 2021.2, na turma T2, 45 alunos se matricularam, porém 15 trancaram ou desistiram. Na turma T4 houve 17 matriculados, e destes apenas 11 frequentaram a disciplina.

A disciplina ocorreu de forma híbrida, sendo o início do semestre com aulas online, e mais tarde, por meio da publicação da Portaria 860/2022 (UFRRJ, 2022), houve o retorno às atividades presenciais, respeitando todos os protocolos de segurança. Em virtude dessa mudança dentro do semestre, as alterações ocorreram de forma gradual.

Ao longo da monitoria pode-se perceber que online os estudantes muitas vezes levam ao monitor tarefas que vão além do que lhe é delegado, como não respeitar o horário de atendimento ou fins de semana. A demanda triplica em época de avaliação. Aparentemente a maioria dos discentes não realizou as leituras propostas na disciplina ao longo do período letivo, o que se torna um problema, haja vista a necessidade de constante de estudos. Isso acarreta no acúmulo de textos para serem lidos às vésperas de entrega dos trabalhos e uma sobrecarga em períodos avaliativos. Nesse período surgem dúvidas básicas com relação aos textos e aos autores que fundamentam a disciplina, dúvidas que seriam facilmente sanadas com o acompanhamento correto dos materiais disponíveis. Uma parcela desses discentes pedem ao monitor resumos, fichamentos e anotações, visando ter o menos trabalho

possível com a disciplina, fato que também ultrapassa os objetivos da monitoria.

Os discentes relataram uma série de dificuldades no período remoto, como problemas de acesso à internet, falta de local adequado para assistir às aulas e dificuldades de concentração. Manter o foco na tela do computador ou aparelho celular durante horas foi outro ponto bastante mencionado, pois dentro de casa há um fluxo de pessoas passando, animais domésticos que fazem barulho, além da queda de energia elétrica. Quadros de ansiedade e problemas psicológicos também foram relatados pelos discentes. Segundo Santos (2020, p.35) no período remoto observou-se um aumento no índice de ansiedade nos estudantes de graduação “observou-se que a ansiedade e o estresse são transtornos comuns nos estudantes universitários, sendo estes caracterizados majoritariamente por perfis de ansiedade moderada e ansiedade severa”.

Na UFRRJ foi disponibilizado um auxílio financeiro no valor de R\$ 250,00 reais, para aqueles que comprovassem renda mínima per capita igual ou menor que um salário mínimo. Esse auxílio viabilizou aos discentes adquirir um pacote de internet e ajudou outros a comprarem um aparelho eletrônico para assistir às aulas.

Durante o período remoto notou-se um distanciamento dos discentes no tocante à participação nas aulas. A maioria manteve suas câmeras e microfones desligados, com pouca participação nas aulas. A dificuldade em se organizar para estudar em casa também aumentou, de 58% para 68%, no mesmo período segundo a pesquisa de Oliveira (2020). Marcelino et al. (2020) em uma pesquisa realizada por estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte apontou que os professores notaram desmotivação e desinteresse por parte dos seus alunos. Entretanto observou-se uma maior procura dos alunos à monitoria durante o período remoto, em comparação ao período presencial: “foi perceptível que a grande maioria dos alunos remetem ao ensino presencial como o favorito, rejeitando quase que por unanimidade o ensino remoto ofertado na escola.”. Talvez por se tratar de um atendimento feito on-line, muitos perdem a vergonha e encontram nesse formato de atendimento maior flexibilidade de horário.

Durante o período presencial quando o atendimento do monitor é com dia e hora marcada em um determinado local (muitas vezes alguma sala vaga de algum dos prédios da universidade ou a biblioteca), a procura dos alunos foi inferior comparada à procura online. Isso acarreta uma baixa demanda por parte dos estudantes que subutilizam monitoria. O mesmo fato foi também relatado por Matoso

(2014), momento em que a coordenação de monitoria desenvolveu estratégias pedagógicas como um Blog e o Momento Refletindo a Prática ambos com o objetivo de que os estudantes se aproximem mais da monitoria e dos conteúdos da disciplina.

Um dos maiores desafios relacionados a monitoria é a baixa procura fora do período de avaliação. Em época de entrega de trabalhos e avaliações há um aumento da demanda, surgem inúmeras dúvidas sobre o conteúdo, os discentes enviam mensagens pelo WHATSAPP (aplicativo de mensagens eletrônicas online), em qualquer horário do dia e qualquer dia da semana, mesmo fora do horário previamente combinado.

Embora a monitoria seja pouco aproveitada por parte dos estudantes ela proporciona um intenso aprendizado no contato com os discentes. Pode-se ver de perto as dificuldades de cada aluno e aprender melhores formas de introduzir o conteúdo. As discussões junto a professora orientadora possibilitaram uma aproximação com o planejamento das aulas e os objetos da disciplina no que se refere a aprendizagem dos alunos. A monitoria possibilitou também novas perspectivas acadêmicas com a possibilidade de ingresso na pesquisa e inserção no magistério superior.

### **Conclusões**

A vivência da monitoria possibilitou experiências acadêmicas importantes, a começar por uma aproximação maior com os discentes, fazendo uma ponte com a professora da disciplina. Outro ponto que merece destaque é a oportunidade de observar as atividades desenvolvidas em sala de aula na perspectiva de uma pesquisadora que vá ao campo, cujo objeto de estudo é a monitoria. Disso decorre o aprimoramento da escrita acadêmica, a iniciação à pesquisa e a participação em eventos acadêmicos. Não menos importante é o auxílio da bolsa de monitoria, que possibilita maior dedicação ao curso e a compra de materiais de estudo.

Destaca-se que é necessário pensar em novas formas de desenvolvimento da monitoria para que essa seja mais atrativa aos estudantes. Uma ideia seriam fóruns online, blogs, rodas de discussão ou estudos de caso em outros horários para além da carga horária da disciplina.

### **Referências**

- COSTA, J. S.; BALTAR, S. L. A importância e concepção da monitoria de estágio supervisionado para alunos do curso de licenciatura em biologia. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 1 n. 2, 2015.
- FURLIN, Neiva. A sociologia na Educação Superior: Sentidos Produzidos nas Narrativas de Estudantes de Odontologia da Universidade Estadual de Maringá. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-19, 2019.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**: uma breve porém crítica introdução. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- IANNI, Otávio. A Sociologia numa época de globalismo. In: FERREIRA, Leila da Costa (org.). **A Sociologia no horizonte do século XXI**. São Paulo: Bontempo, 1999.
- LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 45-61.
- MARCELINO, B. L. de M.; ALVES, F. A. de M.; LIMA, J. N. G. de; MARINHO, L. A.; CORDEIRO, T. de F.; OLIVEIRA, V. B. de. Motivação escolar em tempos de pandemia: um relato de experiência. **Cadernos de Estágio**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 184-188, 2021.
- MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: Um relato de experiência. **Revista Científica da Escola da Saúde**, ano 3, n. 2, 2014, p. 77-83.
- NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 355-364, 2010.
- OLIVEIRA, Amarubi. Repensando a Sociologia da Educação no Brasil: ações afirmativas e teorias do sul. **Revista de Sociologia de la Educación**, 2018, vol. 11, n.º1, p. 59-69.
- SANTOS, Luís Guilherme Teixeira dos. **A ansiedade e o estresse como meios dificultadores da aprendizagem no ensino superior remoto**. TCC (Licenciatura em Ciências Biológicas) UFBP/ João Pessoa, 2020. 77 f.
- SILVEIRA, Eduardo; SALES, Fernanda. A importância do Programa de Monitoria no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**. v. 7, n. 11, p. 131-149, 2016.
- UFRRJ. Portaria Nº 860/2022.
- UNIFOR. Fundação Edson Queiroz, Universidade de Fortaleza. **Monitoria: o caminho para o sucesso e a importância da iniciação à docência**. Fevereiro, 2021.  
<https://www.unifor.br/web/graduacao/-/monitoria-o-caminho-para-o-sucesso-e-a-importancia-da-iniciacao-a-docencia#:~:text=A%20monitoria%20estimula%20e%20refor%C3%A7a,surgimento%20de%20novas%20perspectivas%20profissionais>.

## PÔSTER

### LINGUAGEM ESCRITA, FORMAÇÃO DOCENTE E INTERAÇÃO: aproximações singulares em tempos de pandemia (Covid-19)

#### Eixo 9 - A Didática da Educação Superior

Maria Betanea Platzer - UNIARA

#### Resumo

A condição da pandemia Covid-19 exige-nos inúmeras modificações no cotidiano social, entre elas, a (re)organização da educação no Ensino Superior. Vivências como docente nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas em uma instituição privada localizada no interior do estado de São Paulo, especialmente com alunos do ensino noturno, são retratadas neste Relato de Experiência, focando nas práticas de ensino remoto e as interações possibilitadas pelo uso do código escrito. As atividades propostas aos cursistas envolvendo leitura, interpretação e produção de textos sempre estiveram presentes nas ações como professora universitária, responsável por disciplinas como Produção de Texto, Alfabetização e Letramento, Metodologia Científica e Didática, uma vez que são considerados domínios fundamentais nos processos formativos de futuros profissionais da educação. Ao migrarmos para o ensino remoto, permanecendo na maior parte dos meses dos anos letivos de 2020 e 2021 nessa condição, tais atividades foram mantidas, mas, nesse contexto novo e desafiador para o exercício da docência e as ações dos universitários, ficou evidente o quanto a escrita possibilitou interações entre professora e estudantes para além de conteúdos, uma vez que ampliou-se e intensificou-se o uso de ferramentas *on-line* para a partilha de dúvidas, inquietações, expectativas e dilemas por meio de registros escritos. Diante dessas marcas percebidas no ensino remoto e pautando-se em uma concepção de linguagem como interação humana, são partilhadas algumas situações e reflexões com base em estudos na área de educação acerca do (re)conhecimento da linguagem escrita em seus múltiplos objetivos, entre eles, possibilidades de aproximações entre professora e estudantes diante da realidade consolidada.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Ensino Remoto; Docência; Estudante.

#### Introdução

Encontramo-nos recentemente diante de um cenário mundial de transformações que geram imensuráveis ações e reflexões diante da pandemia (Covid-19), impulsionando a questionamentos, incertezas, expectativas e desafios.

Segundo o Ministério da Saúde, “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda

causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021, [n. p.]).

Diante do exposto, fica evidente o quanto mudanças atingem nossas relações humanas e em diferentes âmbitos, entre eles, políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais.

Assistimos a amplas discussões sobre os efeitos dessa pandemia que marca a humanidade, diante de outros fatos impactantes já conhecidos historicamente. Diferentes áreas do conhecimento tecem suas tentativas de contribuições para a compreensão de algo que está em evidência.

Locais geograficamente distantes e com suas especificidades revelam aqui e agora algo que assustadoramente torna-se comum para grande maioria da população: um vírus a ser combatido ou pelo menos imediatamente controlado.

Questionamentos se sobressaem perante à vida social: o que fazer? Como proceder? Qual decisão mais coerente e assertiva? O que está por vir? Ouvimos e lemos diversificadas justificativas na tentativa de compreensão da realidade instaurada. O momento atual clama por sentidos.

Diante das vivências atuais e das indagações que as rodeiam, propomos neste Relato de Experiência alguns apontamentos referentes à área educacional, em especial, o ensino remoto, realidade que atingiu de forma intensa (nos anos de 2020 e 2021) a educação básica e o ensino superior.

De forma abrupta, migramos do espaço sala de aula presencial para os estudos em casa apoiados pelo meio digital. Assistimos a inúmeras críticas, pontuando por um lado possibilidades de avanços e, por outro, retrocessos.

Cientes das discussões que estão sendo geradas em torno da educação perante impasses passados, atuais e futuros que essa área experimenta intensamente, propomos dialogar sobre as possibilidades de relações humanas baseadas no ensino remoto.

Assim, traçamos considerações sobre linguagem verbal, especialmente escrita, no processo de formação inicial de futuros licenciados, apoiadas em nossos estudos e experiência na docência em uma Instituição de Ensino Superior localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo e que diante da pandemia Covid-19 reorganizou-se para que as aulas pudessem ser mantidas, mas na condição do ensino remoto, por meio do uso de ferramentas *on-line*.

A partir da realidade posta a inúmeros professores e graduandos, quais as

percepções e sentidos que podemos partilhar com base nas experiências que o ensino remoto tem possibilitado marcadas especialmente pelo uso da linguagem verbal escrita?

### **Docência no Ensino Superior: vivências referentes à formação de professores**

Na condição de professora universitária há duas décadas, sobretudo, nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas no período noturno, são inúmeros os desafios enfrentados, focando especialmente na formação de futuros professores.

Na condução das Disciplinas ministradas (entre elas, Produção de Texto, Alfabetização e Letramento, Metodologia Científica e Didática), além de trabalhar os conteúdos específicos, a ênfase nas práticas de leitura e escrita releva atenção especial, uma vez que se compreende a necessidade da formação de profissionais da educação que tenham o domínio do código escrito, considerando leitura, interpretação e produção de textos escritos.

Formados no curso de Pedagogia poderão assumir, entre outras, a tarefa direta de alfabetizar e letrar, mas, ainda que responsáveis por outros conteúdos, como no caso dos licenciados em Ciências Biológicas, entendemos que licenciados deverão em sua formação inicial estar atentos a necessidade de domínio da linguagem verbal e, quando profissionais atuando diretamente como professores, também deverão dedicar atenção a tais proficiências nos processos formativos de seus alunos.

No período de ensino remoto a atenção ao uso da linguagem verbal escrita, foco das discussões aqui propostas, esteve-se presente, assim como até então prevalecia nas aulas presenciais. Todavia, ao inserirmo-nos na realidade de aulas adequadas à condição da pandemia Covid-19, ampliam-se e intensificam-se outras possibilidades acerca do uso da linguagem escrita. Evidentemente que não a negávamos nas vivências docentes anteriores, mas certamente a atenção e a sensibilidade para o valor acerca de seus usos para além de aspectos focados em atividades específicas não eram consideradas de forma intensa como aconteceu especialmente nos quase dois anos em que pelas aulas ao vivo a oralidade prevalecia, mas nas partilhas de atividades escritas solicitadas de modo frequente e pelas ferramentas possibilitadas por tecnologias isso se tornou mais presente. O que favoreceu encontros e partilhas ainda que em total distanciamento social, mas que, sem dúvida, aproximávamo-nos: professora e estudantes universitários.

São algumas dessas vivências que registramos e que nos permitem dialogar sobre a docência em movimento e suas possibilidades de (re)construções contínuas atreladas a condições cotidianas que nos solicitam continuamente reflexões e ações. Compreendemos, conforme pontua Pimenta (1999, p.19), “[...] o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.”

Certeau (1994, p.265), em sua obra intitulada a Invenção do Cotidiano, pontua que “[...] a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir.” É justamente nesse contexto que se insere esta produção: o objetivo de partilhar experiências de uso da linguagem escrita em um processo de interação humana, em seus múltiplos aspectos, como forma de “[...] adentrar nessa realidade e compreendê-la [...]” (MELO, 2002, p.03), ainda que cientes de não esgotarmos o olhar para a escrita em suas infinitas possibilidades.

### **Linguagem escrita, formação docente e ensino remoto: possíveis encontros**

Nossas discussões estão pautadas na perspectiva defendida por Geraldi (1999, p.41) que, ao pontuar sobre concepções de linguagem, afirma: “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana.”

Com base nas reflexões propostas, focamos na escrita mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Pelo teclado, diante da pandemia Covid-19, estabelecem-se interações que promovem encontros entre professores e licenciandos.

Rapidamente, somos direcionados para adaptações acerca da formação de futuros professores. Há desafios, sem dúvida. Há apropriação da escrita como uma possibilidade dialógica de aproximação, notoriamente intensificada.

Textos digitalizados e vídeos de domínio público somam-se às aulas ao vivo de modo *on-line*, mensagens de voz e textos escritos pelo uso de aplicativos. Formas de interação que possibilitam as relações e possibilidades de interação professor e aluno até então existentes, mas que se intensificam e tornam-se exclusivas diante das interações não presenciais, no processo de formação inicial.

Em destaque, a escrita em sua materialidade no suporte digital cria condições

que merecem reflexões. Acesso a informações e, sobretudo, conhecimentos faz-se necessário atendendo a objetivos traçados para a formação docente. Todavia, pontuamos quanto esse processo favorece aproximações, que permitem empatia.

São inúmeras situações vivenciadas nesse período de pandemia na condição de docente nos cursos de licenciatura (conforme exposto, Pedagogia e Ciências Biológicas), possíveis de serem compartilhadas.

Ao se perceber a necessidade de prosseguir, ainda que diante de tantas inquietações, afloram-se ideias de Paulo Freire acerca dos saberes necessários à prática docente em que o diálogo torna-se a marca de suas principais reflexões.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História (FREIRE, 2008, p.136).

De fato, movimento permanente de nossa história e que se torna marcado por sentidos singulares diante do ensino remoto que atinge a milhares de alunos em diferentes níveis de ensino, entre eles, o Ensino Superior.

É pelo tecer da escrita que valorizamos as possibilidades de aprendizagem e de interações humana e que compartilhamos algumas dessas vivências no cotidiano da Covid- 19.

São vários os exemplos a serem descritos e que necessitam de dialogicidade, como enunciados e feedbacks acerca das atividades propostas. Mensagens recebidas por *e-mails* e particularmente na própria sala de aula virtual acerca da não compreensão do enunciado de determinadas atividades foram frequentes. Dúvidas compartilhadas em espaços criados para interações coletivas também se fizeram presentes. São registros escritos que solicitam diálogos e aproximações focados em conhecimentos específicos.

Mas são, especificamente, nesses espaços de trocas de mensagens que se evidenciam marcas no tecer pela escrita que exigem acolhimento. Nesse cenário, aparecem mensagens redigidas que retratam as dificuldades para lidar com essa nova forma de vivenciar a educação acadêmica, no caso, pela condição do ensino remoto. Entre outros aspectos, ficam evidentes as expectativas acerca de como prosseguir nessa configuração instaurada nos processos formativos de futuros licenciados.

Solicitações de orientações sobre como estudar, destacando como organizar a rotina diária no distanciamento social para, em sua casa, concentrar-se nas diferentes

tarefas exigidas pelo curso de graduação. Conciliar o novo cotidiano ao desafio de se conectar aos estudos, até então ocorridos em um espaço específico: a universidade.

São inquietações vividas pelas condições de se estar diante de uma pandemia e que revelam inúmeros dilemas e enfrentamentos.

Como docente, ficam evidentes as marcas da escrita como possibilidades do estudante dialogar, partilhar inquietações e manifestar o anseio por orientações e apoio. São traços que revelam o uso do código escrito em suas potencialidades e que favorecem compreendê-lo diante de suas inúmeras possibilidades.

Conforme exposto, evidenciam-se o escrever e o ler como forma de inserção na sociedade letrada e, nas experiências retratadas neste texto, como aproximações e externalizações dos desafios enfrentando no dia a dia em um cenário pandêmico.

### **Considerações finais**

Ao longo das disciplinas ministradas, os estudantes tecem suas vivências e inquietações por meio da escrita. As aulas remotas mobilizam inúmeros saberes docentes e, nesse processo, evidencia-se o uso a escrita para manifestarem o domínio de conteúdos solicitados pelas Disciplinas cursadas e potencializam-se suas condições de partilharem inquietações vividas pela condição do distanciamento social.

Separados fisicamente e unidos pela tela do computador, as aulas ao vivo transcorrem com contornos adaptados a condição exposta. E nas leituras diárias de *e-mail* e registros postados em outras ferramentas usadas no modelo virtual, como mensagens instantâneas e fóruns de discussões, a escrita ganha força para o acolhimento e sensibilidade docente.

Nesse processo, surgem inquietações e reflexões diante do que é ser docente na atualidade e a partir da pandemia Covid-19. Mobilizar saberes que pela cenário vivido exige reorganizá-los? Novos saberes se tornam necessários?

Questionamentos estes que estão em evidências e que geram possibilidades de diálogos com diversas experiências vividas pelos profissionais da educação, em especial, professores e que geram condições de pesquisas científicas acerca dessa realidade. Na mesma condição podemos destacar o ser estudante diante da realidade do ensino remoto e as inúmeras possibilidades geradas de partilhas de vivências e pesquisas sobre essa temática.

Escritas construídas durante as aulas remotas e que permitem (re)leituras e aproximações entre sujeitos, no presente caso, professora e estudantes e que instigam reflexões sobre os sentidos da escrita e da profissão exercida.

## Referências

- BRASIL. *O que é a Covid-19?* Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 09jun. 2022.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. v.1.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-56.
- MELO, O. M. de F. C. *A invenção da cidade: leitura e leitores*. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Campinas, SP: UNICAMP.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p.16-34.

## PÔSTER

### EDUCAÇÃO, AMOR E LIBERDADE: GÊNERO E APRENDIZADO NOANTROPOCENO

#### Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Ricardo Brasileiro de Matos – UFU (Universidade Federal de Uberlândia)

#### Resumo

Esta pesquisa pretende direcionar como a situação de pandemia afetou a Educação desde à básica até a superior, enfatizando esta última, será investigado as mudanças e adaptações em curso e também explorar possibilidades de (re) organização pós-pandêmicas para os saberes educativos. Nesse sentido, essa pesquisa é proposta como uma análise crítica dos dados que sobre acesso e permanência nas escolas durante o período de pandemia baseada principalmente, mas não somente no pensamento de Paulo Freire, levando em consideração a classe, raça e gênero. A articulação dessas estruturas se vê em momentos distintos da obra de Freire. A tríade de categorias de análise que destacamos nessa pesquisa (classe/raça/gênero) não podem estão hierarquizadas e, portanto, destacar uma ou outra poderia ser uma armadilha para cair em um reducionismo teórico. O objetivo desta pesquisa é investigar as consequências da COVID-19 de professores em formação matriculados em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia focando na percepção de construção de futuro como docentes e perspectivas de acesso e permanência no Ensino Superior. Estudar a percepção de professores em formação durante a pandemia é então também pensar nas competências necessárias para educar em um futuro multipandêmico. Para essa pesquisa interessa especialmente saber como esses educadores vivem hoje, a liberdade e o amor como propostos por Paulo Freire. Investigar se e como classe, raça e gênero funcionam como categorias de análise e variáveis determinantes no acesso e permanência na formação docente. Analisar como os dados se articulam com os conceitos de amor e liberdade em Paulo Freire e Bell Hooks.

**Palavras-chave:** Educação; Amor; Classe; Raça; Gênero.

#### Introdução

Desde o início das medidas de contenção à epidemia de COVID-19 o mundo passa por mudanças de paradigmas estruturais, sanitários, e de relações sociais. Certamente essa crise atingiu a Educação com prejuízos da Educação Básica à Educação Superior (RONDINI et al., 2020). Considerando como isso afeta a formação docente, é preciso investigar as mudanças e adaptações em curso e também explorar possibilidades de (re) organização pós-pandêmicas.

A discussão se torna ainda mais urgente se considerarmos que, devido a mudanças climáticas e outros processos irreversíveis causados pelo humano no planeta, essa provavelmente é uma das primeiras, mas não a última catástrofe sanitária global que vivenciaremos nos próximos anos do Antropoceno.

Indeed, we suggest that COVID-19 is a paradigmatic example of an Anthropocene disease. It follows a complex sequence involving disruption of the natural, social, economic and governance systems. The destruction of natural habitats and the extinction of species, the poorly regulated capture, marketing and consumption of non-human animals, the influence of lobbies to nullify or delay measures to protect natural and social systems, the limitation of current scientific knowledge and the contempt by governments and companies of the available evidence, have all worked in an orchestrated sequence to facilitate the current COVID-19 pandemic. (O'Callaghan- Gordo, 2020, p.2)

Nesse sentido, essa pesquisa é proposta como uma análise crítica dos dados que sobre acesso e permanência nas escolas durante o período de pandemia baseada principalmente, mas não somente no pensamento de Paulo Freire, levando em consideração a classe, raça e gênero. A articulação dessas estruturas se vê em momentos distintos da obra de Freire:

[...] quer dizer, por exemplo, de um homem considerado como progressista que, apesar do discurso em favor das classes populares, se comporta como proprietário de sua família? Homem cujo mandonismo asfixia mulher, filhos e filhas? ” (FREIRE, 1997, p. 61)

Essa tríade de categorias de análise que destacamos nessa pesquisa (classe/raça/gênero) não podem estar hierarquizadas e, portanto, destacar uma ou outra poderia ser uma armadilha para cair em um reducionismo teórico.

[...] por mais que, nesta ou naquela sociedade, por motivos históricos, sociais, culturais, econômicos, seja visivelmente sublinhada a importância da raça, da classe, do sexo, [...] é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais (Freire, 2001, p.4)

Uma das hipóteses a serem testadas é que o aprendizado na pandemia, que obviamente afetou sistemas de ensino no mundo todo, tenha sido mais grave entre estudantes, mulheres cis, trans, negros e pessoas não-binárias.

O contexto dessa doença antropocênica se dá, no Brasil, em um quadro já crescente de perdas de direitos de minorias e a consequente crise econômica vulnerabilizou ainda mais esses grupos sociais que constituem a maioria de trabalhadores que não puderam se sustentar sem trabalhar ou adaptar seu trabalho

para poder estudar em casa. O escopo da minha análise se limitará aos estudantes de licenciatura da UFU que trabalham e estudam. Como esse trabalhador foi afetado em seu processo de aprendizagem no Ensino Superior? Como mulheres, negros e pessoas que vivem expressões de gênero marginalizadas veem a educação superior em meio à perda de direitos? As crises climáticas, pandêmicas e econômicas acabaram de vez com a perspectiva de ascensão social de minorias através da educação e políticas afirmativas?

## **2. Problema de Pesquisa**

Investigar as consequências da COVID-19 de professores em formação matriculados em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia focando na percepção de construção de futuro como docentes e perspectivas de acesso e permanência no Ensino Superior. Investigar se e como classe, raça e gênero funcionam como categorias de análise e variáveis determinantes no acesso e permanência na formação docente. Analisar como os dados se articulam com os conceitos de amor e liberdade em Paulo Freire e Bell Hooks.

## **3. Objetivos**

Os objetivos são desdobramentos do problema de pesquisa. Ou seja, para atingir o problema de pesquisa, que atividades é preciso desempenhar? Você pode colocar os objetivos em tópicos e eles são sempre verbos no infinitivo: diagnosticar, analisar, verificar, mostrar, conhecer, identificar, levantar, descobrir, caracterizar, descrever, traçar, determinar, explicar etc. Então:

- Fazer uma revisão bibliográfica de pesquisas que falem de formação docente levando em conta classe, raça e gênero.
- Aplicar entrevista semiestruturada online em alunos de licenciatura matriculados na UFU atualmente ou que tenham se desligado do curso durante a pandemia.
- Analisar os dados coletados levando em conta os conceitos de amor e liberdade de Paulo Freire e Bell Hooks.
- Caracterizar a crise do COVID-19 como uma pandemia antropocênica e partir desse contexto para investigar as hipóteses sobre como ela afetou o projeto de vida de

futuros professores matriculados na UFU atualmente ou que tenham se desligado do curso durante a pandemia.

#### 4. Justificativa e Problematização e Fundamentação Teórica

A crise pandêmica atingiu todas as atividades humanas, e por isso mesmo é tão importante que o meio acadêmico se volte para pesquisar esse *zeitgeist*<sup>1</sup> de “fim do mundo”. Utilizo essa expressão a partir do pensamento de Ailton Krenak sobre o Antropoceno. Segundo ele, o fim do mundo, ou seja, as consequências climáticas e ambientais causadas pelos humanos é inevitável (Krenak, 2019). Precisamos investigar que novas tarefas serão exigidas do professor em um mundo que precisa se preparar para muitas outras consequências da exploração de recursos naturais do planeta em nome do lucro, afinal a ação pedagógica é indissociável das relações políticas, históricase sociais.

Pesquisas recentes apontam uma mudança de visão sobre a raiz de doenças que originaram do contato humano com animais, como o vírus da imunodeficiência humana (HIV), o vírus ebola<sup>2</sup> e a dengue<sup>3</sup>. Esses trabalhos apontam o surgimento de novas doenças zoonóticas como consequência do desequilíbrio ambiental causado pela destruição humana da biodiversidade. (Rahman, 2020). A expansão da ocupação humana e a exploração de recursos naturais como madeira, minérios e outros recursos naturais demandada pelo Norte Global deixa humanos vulneráveis à novas doenças zoonóticas. A dimensão global do capitalismo, as trocas comerciais intercontinentais e oturismo criaram o ambiente perfeito para que epidemias evoluam para pandemias.

Doenças infecciosas sempre existiram, mas as maneiras com que um vírus consegue se espalhar nessa segunda década do século XXI são muito maiores do que, por exemplo, durante à peste bubônica do século XIV (doença transmitida por pulgas).

---

<sup>1</sup> *Zeitgeist*: é um termo alemão cuja tradução significa espírito da época, espírito do tempo ou sinal dos tempos. Significa, em suma, o conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época, ou ascaracterísticas genéricas de um determinado período de tempo.

<sup>2</sup> Vírus Ebola: vírus que provoca hemorragias intensas, falência de órgãos e pode levar à morte.

<sup>3</sup> Dengue: doença viral transmitida por mosquitos que ocorre em áreas tropicais e subtropicais.

Já é suposto então que é muito provável que essa seja a primeira de muitas pandemias até porque é um processo que não começa agora. Pesquisas já apontavam o aparecimento de uma pandemia como essa, como nesse artigo de 2005:

The accelerated appearance of new infectious disease threats with pandemic potential is reflected by the establishment of the WHO (World Health Organization) Emergency Committee in 2005. [...] Whether the frequency has been amplified by increasing global commerce and travel, disruption of ecologies from conflict or economic development that brings humans into contact with previously unrecognized pathogens, humans are faced with perpetual microbial challenge and an increasing occurrence of pandemic threats to global health<sup>4</sup> Most EIDs are caused by viruses that are either zoonotic or vector-borne. (Graham, 2018, p. 7)

Estudar a percepção de professores em formação durante a pandemia é então também pensar nas competências necessárias para educar em um futuro multipandêmico. Para essa pesquisa interessa especialmente saber como esses educadores vivem hoje a liberdade e o amor como propostos por Paulo Freire.

Desde o início dos escritos de Paulo Freire se observou uma preocupação com a formação docente. Embora esse projeto de pesquisa foque especialmente em futuros educandos ainda na graduação, Freire propõe que a formação de educadores deva ser permanente, já que se o conhecimento é uma experiência mediada, não há um limite ontológico para o conhecimento que um educador (ou educando) acumule durante a vida. (Saul, 2016).

A liberdade dos homens é um princípio fundamental da pedagogia de Paulo Freire. A busca pela liberdade se dá através da consciência da opressão, então como esses futuros educandos entendem as múltiplas crises vividas agora e por seus futuros alunos?

Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa. (Freire, p. 37, 2014)

Praticar essa liberdade exige que o educador pratique também o amor. É o amor que humaniza as relações e permite que haja troca e empatia. Ensinar sem troca não liberta, não instiga, não germina pensamentos críticos. Se ser um educador nesse tempo histórico implica em educar no fim do mundo, precisamos ser antes amar esse mundo:

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática

educativa de caráter radical, crítico e libertador. (Paulo Freire, 2000, p. 65)

Os conceitos freireanos de liberdade e amor dialogam intimamente com a obra de Bell Hooks. O ponto de vista de Hooks nos ajuda a ver como libertar através da educação só é possível se considerarmos como a raça e o gênero se articulam com a classe.

Enquanto educadoras, filósofas e feministas periféricas, acreditamos no projeto de educação que se extrai das considerações de Freire e hooks. Ou seja, um projeto libertador e transgressor de uma educação engajada contra o status quo, aquele promovido por políticas públicas neoliberais, que limita a economia de saberes a uma troca desigual marcada, especialmente, por classe, raça e gênero (Soares, 2019, p. 133)

Hooks converge com Freire também a respeito da potencialidade transformadora do amor:

Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura. (Hooks, 2010, p.12)

Seja pela destruição do planeta ou pela crescente expansão neoliberalista do mercado educacional, estamos vivendo períodos de grandes mudanças no modelo de escola. Em meio a uma ameaça infecciosa, as salas de aula tornaram-se mais mediadas pelas novas tecnologias, mas poderíamos supor que crises com outras implicações ambientais ou doenças que se espalhem de modo diferente, force novas adaptações aos educadores:

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade. (Nóvoa, p. 9, 2021)

Cada vez mais é preciso capacitar os professores para que consigam estar preparados para atuar dentro de sala de aula e em momentos como estes, e fora dela com recursos que consigam ensinar novos conhecimentos aos alunos sem perder a humanização de suas turmas.

“É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhãs” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender da violência.” (FREIRE, p.55, 1999)

## 5. Conclusão

Essa pesquisa é proposta como uma análise crítica dos dados sobre o acesso e permanência nas escolas pelos alunos durante o período de pandemia baseada principalmente, mas não somente no pensamento de Paulo Freire, levando em consideração a classe, raça e gênero.

A tríade de categorias de análise que destacamos nessa pesquisa (classe/raça/gênero) não podem estar hierarquizadas e, portanto, destacar uma ou outra poderia ser uma armadilha para cair em um reducionismo teórico.

Este trabalho irá investigar as consequências da COVID-19 de professores em formação matriculados em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia focando na percepção de construção de futuro como docentes e perspectivas de acesso e permanência no Ensino Superior. Investigar se e como classe, raça e gênero funcionam como categorias de análise e variáveis determinantes no acesso e permanência na formação docente.

Estudar a percepção de professores em formação durante a pandemia é então também pensar nas competências necessárias para educar em um futuro multipandêmico. Para essa pesquisa interessa especialmente saber como esses educadores vivem hoje a liberdade e o amor como propostos por Paulo Freire.

## Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Edunesp, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

GRAHAM, Barney S.; SULLIVAN, Nancy J. Emerging viral diseases from a vaccinology perspective: preparing for the next pandemic. *Nature immunology*, v. 19, n.1, p. 20-28, 2018.

GUSSO, Hélder Lima et al. **Ensino superior em tempos de pandemia**: diretrizes à

gestão universitária. *Educação & Sociedade*. 2020, v. 41. Acesso em: 21 de abril de 2022; Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.238957>>.

HOOKS, Bell. **Teaching community**: A pedagogy of hope. Psychology Press, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir** – A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Acesso em: 21 de abril de 2022; Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>>.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras 2019.

NÓVOA, António e Alvim, Yara Cristina. **OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA**. *Educação & Sociedade* [online]. 2021, v. 42 [Acessado 21 abril 2022, e 249236. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.249236>>. Epub 21 abril 2022. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.249236>>.

O'CALLAGHAN-GORDO, Cristina; ANTÓ, Josep M. COVID-19: The disease of theanthropocene. **Environmental research**, v. 187, p. 109683, 2020.

RAHMAN, Md et al. Zoonotic diseases: etiology, impact, and control. **Microorganisms**, v. 8, n.9, p.1405, 2020.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista, Curitiba*, n. 61, p. 19-36, 2016. Acesso em: 21 de abril de 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?lang=pt>>.

SOARES, Maria Helena Silva. SOBRE A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: LIÇÕES E DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS. **Kalagatos - Revista de Filosofia**, v. 16, n. 2, 2019.

## PÔSTER

### OS SABERES ESTRUTURANTES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: NOVAS PROPOSTAS, VELHOS DESAFIOS.

Marília Ferranti Marques Scorzoni – FFCLRP-USP

Noeli Rivas Padilha Prestes – FFCLRP-USP

#### Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

##### Resumo

A formação do professor universitário, silenciada no âmbito das políticas educacionais, fica a cargo das iniciativas institucionais que, por sua vez, refletem motivações e concepções próprias sobre a docência que permitem reconhecer os saberes que são privilegiados no âmbito de suas propostas formativas. Considerando, então, que a docência universitária é uma ação complexa que constitui-se de múltiplos saberes, e inclui dimensões pedagógicas políticas e institucionais que abarcam a relação pesquisa/ensino/extensão e os desafios políticos e institucionais próprios do tempo e espaço onde se situa, o objetivo do presente estudo é analisar os programas e mapear os saberes estruturantes de duas disciplinas ofertadas, aos pós-graduandos, pela política de formação pedagógica do professor universitário implementada no âmbito de uma universidade pública paulista. A referida política é uma iniciativa recente cujas ações e espaços formativos desenvolvem-se, essencialmente, pela oferta de seminários e de duas disciplinas ofertadas na modalidade EAD. Realizou-se pesquisa qualitativa de cunho descritivo exploratório e definiu-se enquanto corpus a análise documental (CELLARD, 2008) das ementas das disciplinas. Para identificar e interpretar os saberes que estruturam e fundamentam a proposta formativa, realizou-se análise de conteúdo na modalidade temática cujas categorias de análise foram definidas a partir dos temas identificados nas ementas, conteúdos e objetivos das disciplinas que estão imbricados com os saberes docentes (CUNHA, 2010; GAUTHIER, 2006; SAVIANI, 1996). Os resultados apontam que os saberes didático-curriculares são privilegiados no contexto da proposta formativa das disciplinas analisadas e, embora importante, não contemplam sozinhos todas as dimensões da docência, evidenciando um caráter mais pragmático e instrumental que fortalece a “velha” e persistente ideia que reduz a docência ao “saber-fazer” alicerçado em um conjunto de técnicas e estratégias. Reconhece-se, contudo, o esforço e a importância da iniciativa institucional e seu potencial formativo.

**Palavras-chave:** Docência Universitária; Formação de Professores; Políticas Institucionais.

##### Introdução

A formação de professores universitários tem sido objeto de estudos

(ALMEIDA, 2012; D'ÁVILA; LEAL, 2020; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; SOARES; CUNHA, 2010) que apontam a complexidade do exercício da docência no ensino superior e a necessidade de análises constantes sobre sua configuração e práticas tendo em vista a ausência de políticas educacionais e amparo legal que legitimem as ações e programas formativos.

D'ávila e Leal (2020) alertam, nesse sentido, que há expressivas lacunas legais que tange a formação pedagógica do docente universitário que, diferente das demais etapas da Educação básica que determinam as dimensões pedagógicas e a carga horária mínima para tal formação, a docência universitária é concebida enquanto preparação reportada de modo bastante pontual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9393/96 em seu artigo Art. 66, enquanto preparação que deve ocorrer em nível de pós-graduação “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”( BRASIL, 1996).

Destacamos, então, que tendo em vista a ausência de uma política de formação do professor universitário mais ampla e a lacuna legal sobre esse aspecto, as políticas e iniciativas formativas ficam a cargo das instituições que desenvolvem e imprimem em suas propostas sua própria concepção de docência alicerçada em saberes e bases epistemológicas que regulam e fundamentam os percursos de formação.

No caso da Universidade de São Paulo (USP), a formação para a docência na pós-graduação tem se constituído institucionalmente por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)<sup>i</sup>, instituído em 1992, que tem se consolidado institucionalmente enquanto importante espaço de formação para a docência universitária. Sua proposta formativa contempla duas etapas, sendo a primeira delas, obrigatória, de preparação pedagógica e uma segunda etapa de estágio supervisionado em docência. Outra importante iniciativa está relacionada com a recente política institucional implementada pela Comissão de Formação Didático Pedagógica<sup>ii</sup> cujas ações e formulações estão alicerçadas em três pilares basilares: formação didático-pedagógica dos pós-graduandos, aprimoramento pedagógico dos professores, e criação de espaços de experimentação em Pedagogia. A formação didático-pedagógica, objetivocentral das ações propostas, ocorre pela via de seminários e pela oferta de duas disciplinas de 30 horas, na modalidade EAD, cujos programas contemplam aproximações com os fundamentos e bases teóricas necessários a compreensão da docência universitária (SÃO PAULO, 2017).

Considerando, nesse contexto, que a formação do professor universitário enquanto processo dialético precisa garantir articulação e reflexão epistemológica entre teoria e prática, promovendo condições de apropriação da multiplicidade de saberes, bem como das diferentes e singulares relações que permeiam o processo de ensinar e aprender no ensino superior, é preciso superar os modelos tradicionais de formação centrados em uma perspectiva instrumental e, efetivamente, oportunizar discussões e reflexões que teorizem a complexidade da docência universitária a partir dos múltiplos saberes e dimensões que a constituem (ALMEIDA, 2012; SOARES; CUNHA, 2010).

Tendo em vista o exposto, o objetivo do presente estudo é analisar os programas das duas disciplinas ofertadas, na modalidade EAD, que constituem as ações da recente política institucional implementada pela Comissão de Formação Didático Pedagógica, identificando quais são os saberes estruturantes da sua proposta de formação.

### **Saberes docente: dialogando com o referencial teórico**

O exercício da docência universitária requer saberes e conhecimentos que possibilitem a compreensão das diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem, bem como o enfrentamento dos desafios, por vezes conflituosos, que se instalam no contexto educacional. Para Gauthier (2006) é preciso superar a perspectiva do senso comum que entende que para ser professor basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso e seguir a intuição, reconhecendo que o exercício da docência pressupõe um conjunto de saberes específicos, ou seja, um repertório de conhecimentos de diferentes dimensões que possibilitem compreender o professor enquanto

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER, 2006, p. 331)

Nessa mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 82) ponderam que nos processos de formação de professores é preciso considerar os diferentes saberes, evidenciando que para saber ensinar, “não bastam apenas a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e

didáticos”.

Cunha (2010, p. 22) assevera que os diferentes saberes/conhecimentos que constituem a docência “se articulam entre si e definem dependências recíprocas” constituindo-se enquanto dimensões importantes da docência e da formação que possibilitam ao professor a apropriação do campo epistemológico, mas também, possibilitam argumentar e posicionar-se criticamente frente aos desafios que lhe são impostos.

Saviani (1996, p. 145) corrobora com os esforços de problematizar os saberes da docência e pondera que “para ser educador é necessário saber educar e ao ser formado para ser educador é preciso dominar os saberes implicados na ação de educar”, e nesta perspectiva reconhece que o exercício da docência pressupõe diferentes saberes que se interrelacionam e integram as múltiplas dimensões da docência. que transcendem a perspectiva instrumental e não se esgotam no espaço da prática, enfatizando que o ensino pressupõe uma relação com o conhecimento específico, com o conhecimento pedagógico, mas também, uma compreensão crítica das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.

Convém esclarecer que os autores (CUNHA, 2010; GAUTHIER, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; SAVIANI, 1996) embora reconheçam que a docência é constituída por uma multiplicidade de saberes, propõem categorias e agrupamentos diferentes que, em sua essência, apresentam como eixos estruturantes a dimensão pedagógica, a dimensão didático-curricular, a dimensão dos saberes específicos e a dimensão atitudinal relacionada ao conjunto de atitudes e comportamentos que emergem do e no contexto educacional.

### **Percurso Metodológico**

O percurso metodológico foi norteado pela análise documental (CELLARD, 2008) do programa das duas disciplinas ofertadas, aos pós-graduandos, na modalidade EAD no âmbito da política institucional implementada pela Comissão de formação didático-pedagógica.

Para identificar e interpretar, com rigor e precisão os saberes estruturantes da proposta formativa das disciplinas ofertadas, optou-se pela análise de conteúdo na modalidade temática. Segundo Minayo (2014, p. 308), do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia-se pela leitura flutuante e, por meio de procedimentos

que possibilitam relacionar estruturas semânticas e estruturas sociológicas, articula-se o texto com os fatores que determinam suas características atingindo, assim, um nível mais profundo que ultrapassa os sentidos manifestos do material coletado. A partir da leitura flutuante, do contato exaustivo e da exploração do material para conhecer seu conteúdo, identifica-se e determina-se a unidade de registro, balizada pelo critério semântico, que tem o tema como base. O tema enquanto unidade de registro, ou seja, uma unidade de significação, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que, segundo Bardin (2011, p. 135) “é geralmente utilizada para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças e tendências”.

Assim, após leitura flutuante e contato exaustivo com o material, definiu-se os temas e, a partir do agrupamento dos temas pelo critério semântico, identificou-se os saberes que nortearam a construção das categorias que foram definidas a posteriori e estão relacionadas com os temas (unidades de significação) identificados nas ementas, conteúdos e objetivos das disciplinas. O agrupamento dos temas em Categorias foi balizado pelos diferentes saberes docentes teorizados por Saviani (1996), tais como saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico, saber didático-curricular.

## **Resultados**

A análise do programa das disciplinas evidenciou que os saberes mais contemplados, no âmbito da proposta formativa, são os saberes didático-curriculares, que, segundo Saviani (1996, p. 149) estão relacionados com “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando”.

Além da ênfase centrada nos saberes didático-curriculares, identificou-se temas importantes relacionados com o saber crítico-contextual, “relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” (SAVIANI, 1996, p.148). Evidencia-se nessa categoria, conteúdos acerca da historicidade da universidade, das diferentes concepções e modelos e suas implicações na constituição do modelo universitário brasileiro, importantes para compreensão dos aspectos históricos que são constitutivos do campo de atuação do professor universitário. Outro aspecto importante abordado pela proposta formativa, no âmbito desses saberes, está relacionado com o contexto sócio-histórico dos alunos,

fundamentados nas discussões acerca da diversificação e do novo perfil do corpo discente que está relacionado com a criação de políticas de facilitação do acesso, em igualdade de condições, de jovens oriundos de camadas antes discriminadas nesse nível de ensino, historicamente elitista.

### **Considerações finais**

A política de formação docente implementada pela Comissão de formação didático-pedagógica apresenta em sua proposta formativa aspectos que se relacionam com os diferentes saberes que constituem a docência, mas evidencia-se que os saberes didático-curriculares relacionados à organização da aula (planejamento, avaliação, estratégias e metodologias) são os de maior incidência o que pode fortalecer uma perspectiva instrumental da docência.

Assim, embora, as disciplinas privilegiam os saberes didático-curriculares, importantes aspectos fundantes e constitutivos da docência são contemplados pelo programa das disciplinas que apresentam relevantes referenciais teóricos. Salienta-se, contudo, que embora a proposta analisada seja bastante recente, é preciso avançar nos estudos que possibilitem refletir sobre a proposta formativa e ressignificar os velhos desafios impostos à formação do professor universitário.

### **Referências**

ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CUNHA, M.I. A docência como ação complexa. In: Cunha, M.I. **Trajetórias e lugares de Formação da docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

D'ÁVILA, C. M.; BATISTA LEAL, L. Docência universitária e formação de professores saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 467–485, 2020. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4585. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4585> . Acesso em: 6 abr. 2022.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed., São Paulo: Hucitec, 2014

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

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. **Portaria GR no 3588, de 10 de maio de 2005.** Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo: USP, 2005.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. **Circular/CoPGr/24/2017 GT Formação Didático pedagógico.** São Paulo, USP, 2017. Disponível em: <http://www.prrg.usp.br/pt-br/apoio-administrativo/legislacao/circulares>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996, p.39-50.

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

---

<sup>i</sup> O Programa de Aperfeiçoamento de ensino (PAE) se desenvolveu, historicamente, a partir de um projeto criado na USP em 1992 destinado aos alunos regularmente matriculados nos programas de pós-graduação. Atualmente, mantém a proposta instituída em 1999 e consiste em duas etapas obrigatórias: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. A etapa de preparação pedagógica, pré-requisito para a realização do estágio supervisionado em Docência, pode ser ofertada de diferentes modos, ficando a definição a critério de cada Unidade. Salienta-se que, em sua maioria, as unidades ofertam disciplinas na etapa de preparação pedagógica e, essas disciplinas devem seguir as diretrizes específicas para oferta de disciplinas na etapa preparatória que apresenta sugestão de conteúdos e bibliografias que contemplam os referenciais teóricos que fundamentam a docência universitária (SÃO PAULO, 2005).

<sup>ii</sup> A referida Comissão foi instituída a partir dos desdobramentos do trabalho realizado pelo Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Pró-reitora de Pós-graduação, por meio da Portaria PRPG N°3/2016 de 4 de junho de 2016, e composto por docentes de diferentes unidades da instituição com o objetivo de propor políticas de aperfeiçoamento para a formação docente dos pós-graduandos e aprimoramento pedagógico dos professores.

## PÔSTER

### O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE) DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES-SUPERVISORES

#### Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Julia Barbosa Generoso – FFCLRP-USP

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Noeli Prestes Padilha Rivas – FFCLRP-USP

#### Resumo

Esta pesquisa se desenvolveu a partir do projeto da dissertação de mestrado intitulada “O Estágio Supervisionado em Docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) na perspectiva dos professores-supervisores”, que tem por objetivo compreender o espaço/lugar do professor-supervisor na Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) para a formação pedagógica dos pós-graduandos na Universidade de São Paulo - campus de Ribeirão Preto (USP-RP). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, que tem como corpus as normativas do PAE/USP e entrevistas com os professores supervisores da Etapa de Estágio Supervisionado em Docência da USP-RP. Os dados serão trabalhados utilizando-se a análise documental e análise de conteúdo. A problemática desta investigação justifica-se diante da ênfase dada aos Programas de Pós-Graduação na formação do pesquisador, tendo em vista os limites da formação do professor universitário, indaga-se a respeito da preocupação que o professor supervisor do PAE possui em relação a formação pedagógica do pós-graduando. Com essa pesquisa, espera-se contribuir com o campo investigativo da formação pedagógica do professor universitário tendo em vista a mediação e orientação do professor supervisor do Estágio Supervisionado em Docência, considerando o papel que este exerce na formação dos pós-graduandos e sua relação com o trabalho do professor universitário no contexto da sociedade atual. Diante do cenário apresentado, faz-se necessário questionar e investigar a formação pedagógica dos pós-graduandos e dos professores supervisores nos diferentes espaços de formação, principalmente no Estágio Supervisionado em Docência, já que o estágio em docência constitui um espaço de formação docente dos pós-graduandos por proporcionar condições de aprendizagem e múltiplas possibilidades.

**Palavras-chave:** Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE); Ensino Superior; Estágio em Docência; Pedagogia Universitária; Formação do professor Universitário.

#### Introdução

A Universidade, enquanto locus de conhecimento científico considera o ensino imprescindível na formação intelectual dos discentes, tendo em vista que legalmente é nela

que deve acontecer o processo de formação do professor universitário. O artigo 66 da LDBEN (BRASIL, 1996) afirma que “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Nesse contexto, Conte (2013) e Veiga (2000) apontam que o docente universitário vem sendo preparado e não formado pelos programas de pós-graduação.

O requisito para atuar como docente na Educação Superior brasileira está consubstanciado na LDB (BRASIL, 1996), no artigo 52, que aponta como única exigência para exercer esta função a titulação em um curso de pós-graduação, o que pode gerar uma fragilidade epistemológica e cultural no âmbito da pedagogia universitária, ocasionando no não reconhecimento da sua importância para o exercício da docência na educação superior.

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

Dentro deste contexto os Programas de Pós-Graduações têm priorizado as pesquisas e elaboração de dissertações ou teses em detrimento dos aspectos que norteiam a docência, já que a maioria dos programas não inserem nos seus currículos os conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao exercício da docência. Desta forma, a pesquisa assume uma atividade central, conferindo à pós-graduação um “espaço” da formação do pesquisador, sem necessariamente reconhecê-lo como um “lugar” de formação pedagógica de professores. (CUNHA; 2019; RIVAS; 2013)

Pimenta e Anastasiou (2017, p.37) apontam que mesmo diante da formação em sua área de conhecimento específica, é comum os professores universitários nas diferentes instituições de ensino superior possuírem um “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Nesse sentido, a Universidade entra em contradição, já que apresenta documentos legais que demandam dos professores universitários a realização de atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão que requerem saberes pedagógicos e por outro lado determina que a formação oferecida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, espaço da formação do pesquisador, é o suficiente para atuação na educação superior.

Na Universidade de São Paulo (USP) a possibilidade de aproximação com os saberes que constituem o campo epistemológico da docência, ocorre principalmente por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) pertencente à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP, que visa proporcionar aos pós-graduandos um aprofundamento nos saberes da docência. O PAE é organizado em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência, com duração mínima de um semestre cada. (CANTANO, 2017; CONTE; 2013; RIVAS, 2013).

O Programa tinha o intuito de manter os níveis de qualidade do ensino ofertado pela instituição e minimizar os impactos da falta de preparação pedagógica e oportunizar uma aproximação dos pós-graduandos com as questões referentes ao ensino. De acordo com Rivas (2013), às duas etapas do PAE, articuladas e interdependentes, permitem ao pós-graduando aproximações com os aspectos políticos, teóricos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, estes conteúdos possibilitam uma aproximação com os saberes da docência, que os futuros professores precisam vivenciar no que se refere aos aspectos pedagógicos e didáticos.

O Estágio de Docência realizado pelos professores e alunos dos Programas de Pós-Graduação representa uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre o ensinar e o aprender na educação superior, uma vez que se constitui como “um espaço privilegiado na articulação teoria e prática entre os conteúdos da parte diversificada e do núcleo comum dos cursos de formação de professores” (CONTE, 2013, p. 93). Sendo assim, identificar a importância formativa dos Estágios de Docência, implica, entre outras questões: “na valorização deste componente curricular, traduzida em elementos como o planejamento, a reflexão sobre a prática e a responsabilidade com o processo de construção identitária dos (futuros) docentes universitários.”. O estágio docente se mostra um processo de aprendizado e reflexão de todas as pessoas envolvidas, seja professor, estagiário ou alunos da disciplina de graduação.

A mediação do professor-supervisor de estágio é considerada de fundamental importância no processo formativo da construção da identidade dos pós-graduandos. Desta forma, indagamos qual o significado que o professor-supervisor atribui a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e buscamos compreender o espaço/lugar do professor-supervisor na Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) para a formação pedagógica dos pós-graduandos na Universidade de São Paulo - campus de

Ribeirão Preto (USP-RP)

### **O Estágio Supervisionado em Docência na formação pedagógica dos pós-graduandos**

O Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de 3 de dezembro de 1965 (CFE 2005) aponta que a formação dos docentes para a educação superior é um dos requisitos dos cursos de pós-graduação. Assim, o parecer determina o que os programas de pós-graduação são os responsáveis pela formação dos docentes universitários, no entanto, não delineiam a concepção de docência e os saberes necessários para esse nível de ensino.

A Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), coloca o estágio de docência como “(...) parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (BRASIL, 2010, p. 32), no ano de 1999, foi estabelecida a obrigatoriedade do estágio de docência nos cursos de graduação para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS). Destaca-se que, na USP, antes mesmo da normatização da CAPES, foi estabelecido, por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) que ofertava bolsas de monitoria para os pós-graduandos como parte de sua formação pedagógica.

No entanto, não existe uma obrigatoriedade nos currículos dos pós-graduandos que abordem os conhecimentos indispensáveis para o magistério no ensino superior, já que o estágio é indispensável somente para bolsistas da CAPES. Nesta perspectiva, Pimenta e Almeida (2011, p.25) afirmam que a formação docente do professor universitário apresenta um paradoxo em relação à formação dos professores da educação básica, uma vez que essa exige a comprovação de horas destinadas tanto a teoria quanto a práticas voltadas aos saberes docentes, enquanto ao professor universitário, que forma os professores da educação básica, “não é exigida competência acadêmica para ensinar”, e em decorrência dessas circunstâncias, como as autoras pontuam, a preparação dos docentes acaba sendo voltada à pesquisa, e o ensino acaba sendo uma decorrência das demais atividades.

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

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

As discussões que envolvem esta temática são extremamente atuais, haja vista que pós-graduandos se tornam aptos para lecionar no ensino superior. Desta forma, o estágio de docência equivale, em sua maioria, a uma ponte estabelecida entre os conhecimentos teóricos e a prática docente nesse nível de ensino. (LIMA; LEITE, 2019, p. 755). Apesar dessas circunstâncias, não existe uma exigência que faça o pós-graduando se apropriar de conhecimentos básicos fundamentais ao exercício da docência.

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

## Metodologia

O presente trabalho é do tipo qualitativo de natureza exploratória, uma vez que envolve uma análise a partir de um problema concreto que está situado em uma realidade e tenta compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, assim, esta abordagem procura dar voz ao outro e tenta entender de que perspectiva ele fala. (BOGDAN; BICKLEN, 2010).

Esta pesquisa tem como instrumento de coleta de dados a análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Os documentos constituem um elemento de suma importância para este trabalho, já que, a partir deles, podemos entender o contexto, as políticas e compreender como os aspectos históricos e educacionais relacionados à Educação Superior influenciam e refletem nos Programas de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP) - campus de Ribeirão Preto. Já as entrevistas semi-estruturadas vão permitir um contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Para análise dos dados será utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2017), a escolha das categorias de análise serão feitas a posteriori, entendendo maior aproveitamento dos dados obtidos, o que significa que as categorias serão criadas à medida das respostas dos professores entrevistados, para posteriormente serem interpretadas à luz das teorias. A categorização emerge da fala, do conteúdo das respostas, implicando em constante ida e volta do material de análise à teoria abordada pela pesquisa.

## Conclusões

Para pensarmos no acompanhamento do Estágio Supervisionado em Docência é fundamental olharmos para a formação dos supervisores da segunda etapa do PAE e quem estes profissionais estão ajudando a formar. Neste sentido, é imprescindível questionar se estes professores-supervisores da universidade percebem o valor formativo desta experiência, tendo em vista o papel que exercem na formação dos pós-graduandos. (PIMENTA; LIMA, 2014). Segundo Rivas (2013) às duas Etapas do Programa PAE vem se constituindo de forma isoladas, assim, cada docente elabora sua disciplina ou conduz o estágio sem necessariamente estabelecer uma relação um com o outro. À vista disso,

[...] se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor. (VEIGA, 2000, p.190)

A formação constitui o objetivo central da função universitária, porém, a formação vai além do desenvolvimento social e econômico, é também com o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Historicamente, o ensino superior passou e vem passando por uma série de mudanças, como a expansão e diversidade de funções, a massificação e a heterogeneidade dos estudantes, globalização e internacionalização. Observa-se que cada vez mais, a formação universitária se vincula às necessidades da sociedade globalizada e informatizada a serviço da sociedade comprometida com o mercado, o que acarreta tensões e contradições no formato do sistema de ensino superior. (DIAS SOBRINHO, 2015)

Diante do cenário apresentado, faz-se necessário questionar e investigar a formação pedagógica dos pós-graduandos e dos professores supervisores nos diferentes espaços de formação, principalmente no Estágio Supervisionado em Docência, já que o estágio em docência constitui um espaço de formação docente dos pós-graduandos por proporcionar condições de aprendizagem e múltiplas possibilidades.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 15 mar. 2020.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

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

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

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00581.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2020.

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

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

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

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

RIVAS, N. P. P. **A Formação pedagógica de professores universitários: tessituras e significados a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.** 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9078\\_4904.pdf](https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9078_4904.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

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

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

VEIGA, I. P. A.. **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Capinas: Papirus, 2000.

## PÔSTER

### APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: AS METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Eixo 9 – Didática da Educação Superior

Luciane Torezan Viegas/IFRS

#### Resumo:

A Educação Superior no Brasil vem sofrendo inúmeras modificações, quer seja no perfil do estudante que hoje tem acesso a este nível de ensino, no formato dos cursos, na forma de aprendizagem e, também, nas metodologias e técnicas de ensino utilizadas em sala de aula pelos docentes. Modificam-se papéis de professores e de estudantes, buscando um ensino mais focado na ação do aluno, no pensar reflexivo, como mobilizador para aprendizagens significativas. A presente proposta de inovação pedagógica prevê a aplicação de uma destas metodologias, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), em um Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados (CFP), de um Instituto Federal, desenvolvida em um componente curricular, ao longo do segundo semestre de 2022. A proposta tem como objetivo, compreender os diferenciais na aprendizagem, destacados pelos estudantes, ao aplicarem-se metodologias ativas em sala de aula. Metodologicamente, portanto, descreveu-se uma proposta de aplicação da Metodologia de ABP para aplicação no componente curricular de “Estrutura e Legislação da Educação”, seguindo as etapas de: apresentação da situação-problema ao grupo, estudo do problema, reapresentação da situação para discussão coletiva sobre os conhecimentos adquiridos acerca do tema e resolução do problema, com apresentação das diferentes formas de solução e elaboração de uma solução conjunta. Conclui-se que, o uso da ABP poderá permitir ao estudante uma aprendizagem mais concreta e reflexiva acerca dos conteúdos trabalhados.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Metodologias Ativas. Aprendizagem Baseada em Problemas.

#### Introdução:

A docência na Educação Superior, atualmente, passa por profundas modificações quanto às concepções que a fundamentam, perfil dos estudantes, diferentes formas de aprendizagem e novas metodologias de ensino. O acesso a esse nível de ensino por parte de maior número de estudantes diversificou a sala de aula de tal forma, que tornou o ensino universitário objeto de discussão. Realizam-se estudos sobre o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem dos estudantes, pois estes indicadores definem o perfil do profissional que a Instituição de Educação

Superior se propõe a formar (GIL, 2015).

Ao longo da história da Humanidade, a constituição de um nível de ensino para adultos, com foco na educação profissional foi se desenvolvendo, conforme fatores econômicos, culturais e sociais de cada momento. O ensino universitário, que surgiu com a Universidade de Karueein, criada em Fez, no Marrocos, em 858 d.C. e se multiplicou na Europa a partir da criação da Universidade de Bolonha, na Itália, em 1088 d.C., propiciou o avanço da Ciência, deu margem para o surgimento da burguesia e criou condições para que o Renascimento se iniciasse (CORTELAZZO *et all*, 2018).

Nesta época, surgem as primeiras salas de aula, com bancos, para que os alunos pudessem fazer anotações durante as aulas e esta proposta se expande com Comênius, ao propor um ensino para as massas, com boa utilização do tempo, método e organização do ensino sistematizado (CORTELAZZO *et all*, 2018). Assim, expande-se o modelo tradicional, em que o professor é o centro do processo educativo, com ensino baseado na oralidade docente e atenção/silêncio do estudante para que pudesse “captar” todos os conhecimentos repassados em aula. Ainda, o foco da aprendizagem acaba sendo a reprodução, por parte do aluno, dos conhecimentos ministrados pelo docente.

Este modelo se expande por todo o mundo, tanto na educação de crianças e jovens como de adultos e na educação profissional.

Considera-se importante destacar que as metodologias ativas, atualmente discutidas como possibilidade de fomentar a aprendizagem em diferentes níveis de ensino, surgiram com a Escola Nova, movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado no final do século XIX, que propunha uma nova forma de abordagem das necessidades da infância, questionando a passividade pela qual o estudante passava no ensino tradicional ministrado nas escolas regulares (COSTA e NÓVOA, 2018).

Neste sentido, na perspectiva das tendências pedagógicas, especialmente os teóricos da Escola Nova propõe um novo modelo, alicerçado no estudante como centro do processo educativo, o currículo centrado nas situações de aprendizagem do aluno, com foco nas experiências vividas pelo estudante.

No decorrer do Século XX, apesar da semelhante estrutura física das salas de aula com os modelos do início da escolarização formal, várias experiências foram sendocunhadas, cujo centro da ação educativa deixa de ser o professor e passa a ser o

estudante. Desde a década de 1950, a centralização de um dos papéis, seja de professor ou estudante, começa a ser contestada e há inúmeras propostas que preveem uma via de mão dupla, com mudança de foco do ensino para a aprendizagem (FREIRE, 2001).

Nesta perspectiva, as metodologias e técnicas de ensino utilizadas pelo professor na Educação Superior podem cumprir um papel relevante na criação e na manutenção das relações de dominação em sala de aula ou, ao contrário, podem ser vistas como instrumentos de emancipação e de diálogo. Dependendo da proposta expressa no projetopedagógico, que define o perfil de estudante que se espera formar, as metodologias e técnicas adotadas passam a fazer sentido, pois se registra que transformação social o curso e/ou a escola estão se propondo realizar.

Como objetivo do presente projeto, pretende-se compreender os diferenciais na aprendizagem destacados pelos estudantes ao aplicarem-se metodologias ativas em sala de aula.

### **Fundamentação teórica**

Bordenave e Pereira (2001, p.17), ao apresentar pesquisas realizadas com estudantes do ensino superior, relatam que, “unanimemente, os participantes da pesquisa acusam o emprego excessivo, quase exclusivo, da preleção ou aula expositiva, com baixíssima participação dos alunos” como uma das dificuldades para a aprendizagem dos estudantes na Educação Superior. Ainda, os autores acima indicam que o problema do professor é que seus alunos aprendam. No que consiste a aprendizagem? Como verificar se realmente o aluno aprendeu? Como a aprendizagem poderia ser facilitada?

Diferentes autores conceituam aprendizagem. Para Piaget (1969), o pensamento é a base em que se assenta a aprendizagem, que se manifesta como um conjunto de mecanismos que o organismo movimenta para se adaptar ao meio ambiente. Já Skinner, explica o comportamento e a aprendizagem como consequência dos estímulos ambientais. (BORDENAVE e PEREIRA, 2001).

Gagné (1971) ressaltou a importância de uma hierarquia e da complexidade de diferentes tipos de aprendizagem, dentre as quais a aprendizagem da resolução de problemas. Assim, “a solução de um problema consistiria em elaborar um novo fundamento combinando princípios já aprendidos” (BORDENAVE e PEREIRA, 2001, p. 36). Neste sentido, o aluno não somente aprende novos princípios que os

resolvem, mas também uma série de estratégias mentais mais eficientes para combinar princípios já conhecidos. Em outras palavras, o aluno aprende a pensar e, desta forma, avança na aprendizagem.

Neste sentido, para Behrens (2006, p.165):

A opção pela Metodologia de Aprendizagem Baseada em problemas propicia o desenvolvimento de atividades educativas que envolvem a participação individual, discussões coletivas, críticas e reflexivas. Essa metodologia compreende o ensino com uma visão complexa que proporciona aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades metodológicas em situações ricas e significativas para a produção do conhecimento e a aprendizagem para a vida. Propicia o acesso a maneiras diferenciadas de aprender e, especialmente, de aprender a aprender.

A referida autora, portanto, destaca a aprendizagem implícita na relação que se estabelece com a aprendizagem entre os alunos, ao conviverem e expressarem diferentes opiniões, constituindo ricas situações de aprendizagem com o outro e como futuros profissionais. Esta perspectiva prevê uma forma de organização das aulas e das disciplinas diferente do que, recorrentemente, se percebe no âmbito escolar e acadêmico. Aqui está expressa a mudança paradigmática necessária que faz com que a ciência tenha como foco principal a visão de totalidade, a superação da fragmentação, a busca por uma formação mais sistêmica.

Conforme Balena (2018), com o advento da escolarização para a população, a ciência foi fracionada em disciplinas. No entanto, segundo essa autora, atualmente, os problemas precisam ser vistos e pensados por mais de uma área ou componente curricular para serem resolvidos. O advento da Quarta Revolução Industrial, da década de 1990 em diante, introduziu a Internet e a incorporação de inovações tecnológicas que mudaram radicalmente a relação das pessoas com a informação e o conhecimento. O principal papel, portanto, do docente, seria auxiliar o estudante a se conscientizar sobre situações, identificar mudanças e entender quais mudanças geram impacto a ponto de afetarem as organizações e o mundo em suas diferentes dimensões.

Neste sentido, ao pensar em como ensinar o aluno da Educação Superior, o ensinar a pensar passa a ter papel fundamental no processo de aprendizagem. A busca por diferentes metodologias, que embasem a aprendizagem neste nível de ensino, passa a ter papel importante. Para Cortelazzo *et all* (2018, p.38), “os debates podem ser extremamente úteis quando tratados assuntos polêmicos ou que envolvam

juízo ou decisão do tipo sim ou não, culpado ou inocente, etc”. A mediação do docente tem papel importante nesta atividade, onde o espírito competitivo pode ser acirrado de forma saudável e motivadora. Quanto maior o conhecimento acerca do assunto, melhor o debate.

Nesta perspectiva, a Aprendizagem Baseada em Problemas, desenvolvida inicialmente com cursos de Medicina, no Canadá, consiste na apresentação de um problema a ser resolvido ao longo de um período ou atividade curricular de um determinado curso (CORTELAZZO *et al.*, 2018). Podem ser mescladas técnicas individuais ou grupais, mas sempre tendo o estudante como centro da atividade.

A Universidade de Maastrich desenvolveu um modelo de ABP que contempla sete etapas, descritas a seguir: discutir o caso, identificar perguntas, Brainstorming, análise dos resultados do Brainstorming, definir tarefas e objetivos de aprendizagem, estudar o tema, sintetizar os resultados/soluções/reflexões. Conforme a ABP, um bom problema deve ser objetivo, simples e engajador para que motive os alunos a participar das demais etapas do processo (FILATRO e CAVALCANTE, 2018).

Behrens (2006, p.165) afirma que “o desafio de superar a concepção tecnicista acrítica e fragmentada impele os professores ao domínio de técnicas que acolham processos de criticidade, criatividade e reflexão [...]”. Nesta perspectiva, o professor, ao propor problemas, instiga os estudantes ao diálogo, propiciando, assim, um posicionamento crítico e dialético que implica em um constante movimento de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2001).

A presente proposta de inovação pedagógica será aplicada no âmbito de uma Instituição Federal, criada em 29 de dezembro de 2008, pela Lei Federal N. 11.892, a qual criou, no total, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2018).

Dentre os cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio, Técnicos Subsequentes e de Educação Superior ofertados pela Instituição, está o Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados. O referido curso apresenta estrutura curricular que objetiva formar profissionais aptos para atuarem na docência da educação básica profissional, com responsabilidade ética e consciente da profissão docente (BRASIL, 2018). A proposta a seguir descrita, fará parte do planejamento do componente curricular de “Estrutura e Legislação da Educação”, do CFP, a ser ministrada pela autora no segundo semestre de 2022.

### **Metodologia proposta**

A disciplina para a qual se propõe este projeto de inovação tem seguido um planejamento tradicional de ensino, com foco nas aulas expositivas, preleções e leituras de textos indicados para estudo. O que se propõem para o semestre seguinte é um redimensionamento metodológico e de papéis docente e discente no processo educativo. Desta forma, a proposta que segue incluirá no cronograma do semestre a apresentação de quatro situações-problema, contendo elementos do conteúdo programático da disciplina, para serem desenvolvidas em pequenos grupos, ao longo das aulas.

Desta forma, propõem-se que se siga as etapas descritas abaixo para resolução de cada uma das situações-problema apresentadas: apresentação da situação problema, em que se identifica o problema, realizam tentativas de resolução com conhecimentos prévios dos componentes do grupo e se levantam questões para estudo. A seguir o estudo do problema, quando se realizam estudos dirigidos, leituras, aula expositivas e seminários sobre o tema proposto. A próxima etapa prevê a reapresentação da situação-problema para discussão coletiva com base nos conhecimentos adquiridos. Poderá envolver debates, pesquisa e validação de novos elementos e a mediação docente para discussão de aspectos constitutivos fundamentais do problema. Por fim, a resolução da situação-problema, com a apresentação das propostas de resolução e síntese coletiva da resolução do grupo.

Conforme descrito acima, as atividades propostas valorizam os métodos de ensino aplicados a grupos, que tem como base princípios e processos de aprendizagem que valorizam a interação, o diálogo e a parceria dos estudantes. Ao mesmo tempo, indicam conceitos, elementos e conteúdos relevantes para a formação profissional dos estudantes, visando garantir aos mesmos, coletivamente, uma base comum de conhecimentos (RANGEL, 2007).

Outro aspecto importante para este projeto de inovação pedagógica aplicado na disciplina do CFP será desenvolver um instrumento de entrevista semiestruturada, aplicado duas vezes ao longo do semestre, com o intuito de descrever as percepções dos estudantes quanto a sua própria aprendizagem no que se refere à aplicação de metodologias ativas em sala de aula e analisar os efeitos sentidos pelos mesmos em relação à aprendizagem com a proposição de estratégias de ensino que utilizam as metodologias ativas, especialmente a ABP.

Após a aplicação dos instrumentos de coleta junto aos estudantes, os dados

serão analisados com base em um processo descrito por Denzin e Lincoln (2000) como triangulação de dados, a fim de verificar possíveis correlações entre as atividades propostas na disciplina e a melhoria nos resultados de aprendizagem percebidos pelos estudantes. Neste sentido, a triangulação de dados significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos.

Neste sentido, uma investigação na perspectiva qualitativa, com enfoque descritivo e analítico será utilizada, no intuito de coletar informações acerca das percepções dos estudantes com relação a sua aprendizagem utilizando-se a metodologia da ABP.

### **Considerações finais**

Alterar as propostas educativas na Educação Superior representa um aspecto importante na garantia da permanência, aprendizagem e sucesso dos estudantes. Inúmeras pesquisas foram realizadas no intuito de perceber os efeitos da utilização de novas metodologias no sucesso da aprendizagem discente, fator considerado determinante para a permanência nesse nível de ensino (BORDENAVE e PEREIRA, 2001; GIL, 2015).

Nesta perspectiva, somente indivíduos em constante aprendizagem farão melhores escolhas para a organização e o mundo, bem como mobilizarão competências, dentro e fora das instituições, para resolverem as situações que surgirem no mundo do trabalho. O aprendizado acontecerá, nesta linha, ao longo da vida e os estudantes precisarão ser preparados para conseguir acompanhar as mudanças que o mundo os impele. O professor sai, portanto, do papel de protagonista e impulsiona os estudantes a buscarem as respostas, assume o papel de animador sociocultural ao se propor desenvolver competências como a resolução de problemas complexos (BALENA, 2018).

Finalizando, considera-se importante trazer a concepção de Freire (2001, p.36), quando afirma que “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos. Contudo, acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social”.

### **Referências:**

- BALENA, Maria Beatriz. **Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade nos projetos educativos**. Porto Alegre: PUCRS, 2018.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações**. São Paulo: Papirus, 2006.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológico Rio Grande do Sul, Campus Farroupilha: **Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados**. Farroupilha, agosto de 2018. CORTELAZZO, Angelo Luiz *et all*. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem: como refinar seu cardápio metodológico**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.
- COSTA, Bianca; NÓVOA, Antonio. **Projetos em Educação**. In: <file:///E:/AME/Projetos%20em%20Ed%20Bianca-Nova/livro-offline.pdf>. Porto Alegre: PUCRS, 2018.
- DEZIN, N., & LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. (2a ed). Thousand Oaks: Sage, 2000.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São paulo: ed. UNESP, 2001.
- GAGNÉ, Robert. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2015. PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- RANGEL, Mary. **Métodos de Ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. São Paulo: Papirus, 2007.

## PÔSTER

### DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ELEMENTO ESQUECIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.

Eixo IX A Didática da Educação Superior

Daniel Fernando Sanchez Navarro (UFG) - danielfernando@discente.ufg.br

**Resumo:** Quando se pensa na pesquisa em formação de professores, acontece algo enigmático com os professores da formação inicial, focando neste caso nos professores formadores em geografia. Eles fazem parte sempre do contexto da pesquisa, ninguém nega sua importância, mas dificilmente são problematizados, entendidos ou questionados, como eles pensam em que ensinar? como ensinar? a quem ensinam? como eles se aproximam das questões didáticas da sua profissão? Assim, este texto é uma alarme e uma denúncia dentro da pesquisa no campo de formação de professores e geografia desde um análise da produção em didática da educação superior sobre o tema. É resultado de uma pesquisa bibliográfica em modalidade de revisão bibliográfica que faz parte da construção dos primeiros capítulos da tese de doutorado intitulada “Didática na formação do pensamento geográfico do professor: componentes teórico práticos para a formação inicial”. No primeiro momento estabelece os referentes do campo de pesquisa em formação de professores no diálogo com a didática da educação superior, para num segundo momento focar nos professores formadores, assim, termina por apontar o caso da formação de professores de geografia e o pesquisa realizada neste campo.

**Palavras-chave:** Formação de professores de geografia, pesquisa bibliográfica, professorformador, didática da educação superior.

#### Introdução

Como se constitui a pesquisa em formação de professores? De essa pergunta depende as perguntas do como pesquisar? E o que se investiga quando se fala em formação de professores?

Gatti (2003) explica, como dentro da pesquisa em educação começo a surgir o interesse necessário pela formação de professores, a intuição de sua relevância para a transformação e qualidade dos processos educativos, evoluiu para a certeza da necessidade exercer um forte controle sobre a formação de professores visando um projeto educativo que consiga orientar a sociedade desde suas bases.

A autora faz uma busca pelos elementos que a compuseram, e determino, através de uma periodização por décadas desde os anos 1930 até os 1990, que existe uma composição heterogênea falando teórica e metodologicamente, muito susceptível as mudanças do seu contexto.

Oliveira (2010) na revisão da produção dos primeiros 10 anos do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), evento que reúne acadêmicos do Brasil entorno a pesquisa em didática, chama atenção que desde os anos 90 os espaços de pesquisa em didática foram invadidos e posteriormente abandonados pelas pesquisas em formação de professores, este movimento é significativo por que é o reflexo de um processo de consolidação da autonomia de um campo de conhecimento, que na sua busca de identidade e autonomia se distanciaram progressivamente do currículo e das práticas de ensino, visando criar sua própria matriz disciplinar, isto é, os códigos com que a pesquisa é possível.

### **Formação inicial de professores.**

Segundo Garcia (1999, Apud ANDRÉ, 2010, p.174), existem 4 critérios para poder avaliar o estado da constituição de um campo de conhecimento, estes são a existência de um objeto próprio, uma metodologia específica, uma comunidade de pesquisadores que usa uma linguagem específica, a participação da comunidade em pesquisas concretas, e, por último, reconhecimento e relevância social. André (2010) utiliza essa categorização para identificar o estado do processo da formação de professores como um campo de pesquisa consolidado, autônomo e produtor de novos conhecimentos.

Graças a análise do autor, podemos afirmar que a formação de professores está avançando com contundência em criar um campo de pesquisa com rigor metodológica, com domínio de um objeto de estudo e com uma comunidade ativa. Agora o interesse é saber o que o conteúdo dentro desse campo, quais são as principais tendências na formação de professores, como é entendido esse processo, e no que corresponde a esta pesquisa, como é entendida a formação inicial de professores.

Como processo, vale lembrar que este é composto pela formação inicial, a formação de iniciantes e a formação continuada, é o conjunto do desenvolvimento

profissional, mesmo que sendo um processo só, e que todas as fases estão intimamente ligadas, as diferenças institucionais, dos atores envolvidos, dos currículos e a diversidade das ações formativas, fazem que seja necessário uma divisão por etapas, para responder a nível teórico e metodológico as características particulares de cada momento do processo, neste artigo se centra o interesse na formação inicial.

A especificidade desta formação de outras consiste em três pontos centrais. O primeiro é a dupla natureza da sua formação, uma coexistência entre a formação acadêmica, dentro de um campo de conhecimento com presença no âmbito escolar e educativo. Também é pedagógica e, em consequência, didática, já que precisa assumir na esfera profissional a educação de sujeitos, e para isso orienta processos de ensino aprendizagem.

Em segundo lugar, é profissionalizador, cria um status onde se constrói uma identidade frente a uma labor, identidade que se cria na dialética entre o subjetivo e o social, o autorreconhecimento o reconhecimento dos outros.

Em terceiro lugar está o projeto do isomorfismo entre a formação do professor e sua prática profissional, este aspecto é necessário mas relativo, as pesquisas apontam uma enorme brecha entre o que a universidade ensina nos cursos de formação de docentes e o que a realidade da sua prática exige deles, no fundo é o problema da relação entre teoria e prática.

Devido a estas três características, a formação de professores não pode ser absorvida pela educação, o currículo, nem a didática, mesmo que estejam presentes em todo momento. Em consequência, a consolidação epistêmica e a formação de seus paradigmas resulta numa estrutura teórica complementar a estas, mas diferenciada.

### **A didática dos que formam professores.**

Como se explicou anteriormente, a formação de professores e a didática são campos que se diferenciam no seu percurso de consolidação teórica e metodológica, mas o contato entre elas permanente, porém, existe uma lacuna enorme, o professor formador, aquele cujo trabalho é participar da formação de outros professores. Entende-lo tem sido uma tarefa ainda não realizada, e se for para comparar com a

pesquisa sobre qualquer elemento da formação de professores ou da educação em geral, é um dos elementos mas esquecidos, e em consequência, seus processos de ensino, sua reflexão e prática didática, é também um mistério, porém, quando é referenciado no inventário de elementos que compõem a nuvem de ideias para refletir sobre educação, é claro para todos que os professores formadores são componentes fundamentais, mesmo que não exista iniciativas investigativas sobre a temática, é algo aceito que não levanta suspeita.

Gatti et. al (p.297, 2019) fazem um levantamento sobre as tendências que distinguem as pesquisas que tem como objetivo a compreensão de algum aspecto da profissionalização do docente formador em cursos de licenciatura. Entre vários bancos de dados, repositórios de teses e dissertações, acharam 25 dissertações, 33 teses e 26 artigos, dentre eles o curso mais referido nas pesquisas era pedagogia, seguido de matemática, outros cursos como geografia, interesse desta pesquisa, só produziu uma coincidência.

Este obscurantismo explica o domínio de práticas conservadoras nas aulas de licenciatura, ninguém quer entrar nesse campo, pelo menos, desde a dimensão da pesquisa.

Quem são esses professores? Que Como acontece o processo de profissionalização? Quais são os desafios que enfrentam? Gatti et. al (2019), mergulha dentro desse corpo reduzido de textos e chega a pontos comuns, trilhos pelos quais a pesquisa deve continuar.

Entre as características emergentes dos textos está o enfoque das pesquisas, completamente qualitativo, o qual é voltado para dentro do processo, as perguntas são sobre autopercepção, opiniões, representações em relação aos conhecimentos profissionais, pesquisas que procuram entender o que o sujeito acha que acontece, mas poucas que entrem em contato com os espaços vivos de ensino superior (GATTI et. al, 2019).

Outro elemento relevante são as características superficiais até agora apontadas sobre o processo de profissionalização do professor formador, os autores encontraram uma marcada tendência auto formativa, como não existe um curso que ensine a ser professor universitário, não há possibilidade de um seguimento institucional, mas nas entrevistas se explica que o processo de se converter num professor formador, maioritariamente acontece com própria formação, isto é, após terminar os estudos de doutorado, pode que não seja exatamente nessa ordem, mas os

estúdios de pós-graduação aparecem como os grandes orientadores de esses professores, sendo este um processo irregular, não todos tem educação em pedagogia ou didática, alguns nunca estiveram em contato com essas disciplinas, parece que é o nível de pós-graduação que os habilita a procurar esse espaço como formadores de professores (GATTI et. al, 2019).

Referente aos desafios, foram apontados três, que em linhas gerais expressam os obstáculos da prática da docência no ensino superior. São eles: a relação teórico prática, assimilar e responder as necessidades dos alunos, e, ao mesmo tempo, lidar com as demandas institucionais. Como efeito desses impasses existem pouco ou nenhum trabalho coletivo que chegue a transformar as aulas.

A relação teoria prática é um domínio do interesse da didática, a pergunta de como fazer o contato entre o que é ensinado, o que é aprendido, e como esse resultado chega em situações reais para fazer diferença é a grande tarefa, um desafio maior que faz presença em todos cenários educativos, aqui não é diferente. O interesse pelas necessidades dos alunos está enquadrado em múltiplos contextos, o subjetivo dos alunos, o mercado de trabalho e as condições laborais, os desafios atuais, locais e globais, e os próprios interesses do professor formador, que tudo isso conforme um corpo coerente precisa de uma tarefa de reflexão permanente, o que demanda mais recursos, tempo e dedicação, isso último tem a ver com o ambiente institucional, as demandas que lhe são exigidas a um professor universitário, somado a falta de recursos e pouca disposição das universidades, assim como dos governos que resolver este problema (GATTI et. al, 2019). **Como ligar a pesquisa em formação de professores a pesquisa em didática da educação superior?**

Em termos do campo de pesquisa, isto é, didática do ensino superior na formação de professores, se parte dos seguintes supostos. A pesquisa em didática do ensino superior se constrói no estudo sistemático das práticas, práticas revisadas de onde obter luz sobre os processos de melhoramento numa ordem cíclica reflexiva e dialética entre a teoria e prática. Zabalza (2007) fornece no seu texto um marco de referência sobre a estrutura metodológica do problema didático, ou as questões que cabem ao pesquisador em didática entender como um ponto de começo para sua pesquisa, neste caso, os processos didáticos da formação inicial de professores.

A estrutura externa: O espaço extrauniversitário que define as condições de sua realização. Composto pelo espaço institucional e suas exigências particulares, os referentes externos, a estrutura dos cursos e seus currículos, a política da educação

superior da entidade territorial e entidades externas de avaliação.

A estrutura interna: O contexto imediato da relação entre professores, alunos e conteúdo, o contexto do ensino. Nesses três elementos básicos e nas suas interações a disciplina didática adota uma identidade separando-se de outras disciplinas pedagógicas e das ciências aplicadas da educação.

Os elementos internos da didática são 3 elementos estruturais e 6 dinâmicos.

Estruturais: O Professor, o profissional, sua necessidade de formação permanente, sua formação inicial, além de suas particularidades como sujeito. O aluno, centro do processo de ensino e cujas características tem que ser consideradas em todo momento do processo. O conteúdo que aporta suas pautas epistemológicas e metodológicas para regular assim um conhecimento formativo, profissionalizante, a versão universitária da ciência escolar (ZABALZA, 2007).

Dinâmicos:

a. Relação Professor-aluno. No paradigma da didática tradicional, esta relação quase que desaparece, o objeto que é a relação ensino aprendizagem fica dissolvida, o ensino para o professor e aprendizagem para o aluno, negando assim o próprio sentido da didática, pois esta é a relação central.

b. Relação Professor-Conteúdo: O conhecimento aprofundado da disciplina científica que o docente pretende ensinar, somado a experiência investigativa na área.

c. Relação Professor-Professor: Uns dois pontos mais fracos no sistema universitário, os pedidos de qualidade fazem com que o professor vire uma ilha, isolada dos outros colegas, mas qualquer transformação no âmbito universitário precisa do trabalho em conjunto de todos os docentes.

d. Relação Aluno-Aluno: Desde a década dos 90 esta relação está pautada pela extrema concorrência e individualismo, mesmo que todas as pesquisas apontam os benefícios dos esforços colaborativos na educação superior.

e. Relação Aluno-conteúdo: Este serve como elemento de medição do sucesso do processo educativo, pode ser mecânica e transmissiva, ou pode ser crítica e ativa, significativa, conceitual ou prática, reprodutiva ou criativa, daí sua importância.

f. Relação Conteúdo-conteúdo: O problema da integração dos conteúdos acadêmicos, a atomização das disciplinas cria um obstáculo para a integração das aprendizagens por parte do aluno, sendo assim necessário espaços de interligação ao nível teórico e prático das disciplinas cursadas e estudadas no ensino superior.

### **Considerações finais: E a geografia?**

Tomando em consideração os elementos levantados como primordiais na pesquisa em didática da educação superior, se realizou um levantamento próprio, feito no ano de 2022 que se pergunta pelos professores formadores de geografia procurando coincidências com a proposta de pesquisa em didática. O resultado direto, com as palavras chave didática da educação superior e formação de inicial de professores de geografia, teve um resultado igual ao do Gatti, citado anteriormente. Foi necessária outra busca em banco de dados de teses e dissertações, só incluindo como resultado as teses de doutorado desde o ano 2010, esta vez tentando achar relações indiretas.

O resultado da seleção permitiu achar 21 trabalhos de tese que focam na formação inicial de professores de geografia, na análise se identificou que só um aponta para o processo de formação focando no ensino, o texto se pergunta pela formação do pensamento geográfico ao interior das licenciaturas, desta forma indiretamente reflete sobre o professor formador desde suas preocupações didáticas, na medida em que entende que esta necessidade passa por organizar os programas de licenciatura de forma tal que propicie a formação do pensamento geográfico, ou seja, que os professores formadores podem e necessitam formar pensamento geográfico nos futuros professores, sendo que este objetivo é também amplamente reconhecido como o objetivo do ensino de geográfico no âmbito escolar.

As outras 20 teses tem seus problemas de pesquisa localizados em três grandes eixos, o primeiro foca no professor em formação, o segundo está localizado no currículo de formação de professores, e o terceiro pesquisa sobre as influências do contexto sobre a formação dos professores de geografia.

O primeiro eixo é o que apresenta mais trabalhos, entre seus objetivos de pesquisa estão os conhecimentos docentes, as práticas de ensino e aproximação progressiva a prática. No segundo caso se debate sobre a importância de conhecimentos ao interior dos currículos das licenciaturas, principalmente o desenvolvimento do pensamento geográfico, a linguagem cartográfica, conceitos da

ciência geográfica em geral, assim como as particularidades da geografia física ou humana na sala de aula. Por último, o terceiro eixo estuda as demandas sociais sobre os professores, assim como a adaptação às normativas vigentes, a BNCC e a BNCC formação, entre outros elementos externos de relevância.

Em conclusão ainda está tudo por fazer na área de pesquisa sobre a didática na formação inicial de professores, especialmente na geografia, acreditasse após este levantamento bibliográfico que um entendimento aprofundado do professor formador pode impactar na resolução de múltiplos conflitos ao interior da formação de professores de geografia, e desse modo, na educação geográfica em geral. Este texto é uma denúncia pouco que se compreende este elemento da formação de professores, mas também é uma promessa do que poderia vir nos trilhos da pesquisa.

### Referências

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto Editora: Porto, 1999.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v.3, n. 3, p. 381-392, set./dez. 2003.
- GATTI, Bernardete *et al.* Cap. VIII – Os formadores de cursos de licenciatura : In: GATTI, Bernardete *et al.* **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: Unesco, 2019. p. 271-302.
- OLIVEIRA, Maria Rita. 20 Anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.
- ZABALZA, Miguel Angel. La didáctica universitaria. *Bordón*. v. 59, n.3, 2007, p. 489-509. ISSN:0210-5934. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>.

## PÔSTER

### A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC'S) DURANTE O ENSINO REMOTO

#### Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Ms. Leonice Vieira de Jesus Paixão - UNIUBE

#### Resumo

A abordagem do presente trabalho visa contribuir com as discussões sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) para o processo de ensino-aprendizagem no contexto contemporâneo. A pandemia da COVID-19, vivenciada nos últimos anos no mundo inteiro, fez com que as instituições escolares adotassem o ensino remoto emergencial para dar continuidade ao ano letivo. Na Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, isso não foi diferente: foram adotadas estratégias para a promoção da participação dos acadêmicos em experiências metodológicas e tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar. Este estudo trata-se de um relato de experiência vivenciada durante o período de ensino remoto, em que Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), como *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Padlet* e *Podcast*, foram incorporadas às práticas docentes, como meio de promoção de aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas. Nesse sentido, este estudo objetiva relatar experiências de aulas remotas vivenciadas no Curso de Pedagogia da Unimontes durante o período de isolamento social. Os resultados das experiências vivenciadas mostram que a utilização dessas ferramentas durante o período de ensino remoto contribuiu para que o processo educativo não fosse interrompido, além de indicarem que essas práticas, que antes não haviam sido pensadas, mostraram-se como uma possibilidade a mais para o ensino; revela-se, nesse contexto, o empenho dos professores na capacitação para o atendimento dessa nova demanda. Além disso, percebemos que os recursos *Google Classroom* e *Google Forms* se mostraram muito úteis, o que reverberou, inclusive, no retorno às aulas presenciais, uma vez que essas ferramentas continuam sendo utilizadas, mostrando o quão importantes estão sendo para a promoção, dinamização e motivação da aprendizagem dos alunos por meio do uso das tecnologias.

**Palavras-chave:** 1: TDIC's, 2: ensino-aprendizagem, 3: ferramentas, 4: relato de experiência.

#### INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, as tecnologias digitais da informação e comunicação, também conhecidas por TDIC's, têm alterado nossas formas de

trabalhar, comunicar, relacionar e aprender. Na educação, as TDIC's têm sido incorporadas às práticas docentes como meio de promoção de aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas. Estas tecnologias, alinhadas ao processo de ensino-aprendizagem e à realidade dos estudantes, despertam um maior interesse e engajamento por parte dos alunos. Durante o período de ensino remoto, essa estratégia emergencial foi utilizada para dar continuidade ao ano letivo, tendo em vista a pandemia da COVID-19.

É sobre isso, que trata este relato. Vamos apresentar as experiências vivenciadas durante o período de ensino remoto, em que foram incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC's), como *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Padlet* e *Podcast*. A incorporação dessas tecnologias foi realizada por meio da organização pedagógica para o atendimento das aulas dos acadêmicos da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), o que possibilitou a continuidade da execução das aulas, permitindo que fossem observados os desafios para a utilização de tais tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem e alcançados os resultados ao final do processo.

É importante destacar que, no período de desenvolvimento das atividades, estávamos vivenciando a pandemia da COVID-19, que acarretou a suspensão das aulas presenciais desde o ano de 2020 em todas as instituições de ensino de Montes Claros/MG. Isso fez com que buscássemos alternativas para prosseguirmos com o calendário escolar, sendo necessária a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) no ensino.

A nossa compreensão sobre o relato de experiência é subsidiada pelas afirmações de Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65), quando explicam que:

O Relato de experiência é um de tipo produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

Portanto, este estudo, relata experiências vivenciadas durante o período de ensino remoto, em que foram incorporadas as Tecnologias Digitais da Comunicação

e Informação (TDIC's) como: *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Padlet* e *Podcast* ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta como objetivo geral relatar as experiências de aulas remotas vivenciadas no Curso de Pedagogia da Unimontes, durante o isolamento social.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

Na educação, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) são bases tecnológicas que possibilitam, a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos em uma rede, de modo a se facilitar a comunicação.

Essas ferramentas foram utilizadas nas salas de aula on-line, com o objetivo de auxiliar e consolidar o aprendizado dos alunos, por ser uma maneira mais lúdica e possível para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem naquele momento.

Silva (2010, p. 76) aponta que

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens.

Atualmente, as tecnologias encontram-se muito presentes, vivemos expostos aos aparelhos televisivos, computadores, tablets e celulares: utilizamos as tecnologias para a realização das mais variadas atividades, seja na vida pessoal, seja no trabalho. Na educação, isso não é diferente, portanto, no período pandêmico, fez-se necessário saber usar essas ferramentas a nosso favor, a fim de que o aluno criasse um interesse maior pelo conteúdo ensinado.

Nesse sentido, criar a cultura de uso pedagógico das tecnologias talvez seja o principal desafio das escolas para articulação ao contexto social, fazendo parte dela, redimensionando-a e a incorporando ao contexto educacional.

Conforme Oliveira (2015, p. 78), “as mudanças com o aparecimento das tecnologias foram grandes e positivas para a sociedade, em relação à comunicação, ligação e convívio social”. A informática trouxe, além de inúmeros recursos

tecnológicos, a esperança de melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Moran (2000, p. 27-28) corrobora, enfatizando que a tecnologia não é responsável pela transformação da nossa personalidade.

As tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança. Com ou sem tecnologias avançadas podemos vivenciar processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender por meio da comunicação mais aberta, confiante, de motivação constante, de integração de todas as possibilidades de aula-pesquisa/ aula-comunicação, num processo dinâmico e amplo de informação inovadora, reelaborada pessoalmente e em grupo, de integração do objeto de estudo em todas as dimensões pessoais: cognitivas, emotivas, sociais, éticas e utilizando todas as habilidades disponíveis do professor e do aluno.

Assim, cabe ao professor, entender e aprender a trabalhar com essa possibilidade de ensinar, de forma que ela possa ser um instrumento a mais no processo, sendo, portanto, necessário revisar as práticas pedagógicas e trazer a tecnologia para a sala de aula.

### **Sobre as ferramentas utilizadas**

O *Podcast* é uma ferramenta pouco conhecida pelo público em geral, mas nos últimos anos se tornou uma febre, principalmente entre jornalistas, comentaristas, blogueiros e outros. Ele se revela como uma importante ferramenta para promover a interação dos sujeitos, e, portanto, consideramos que ela pode e deve ser utilizada para facilitar a comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Durante o ensino remoto, esse recurso foi incorporado ao desenvolvimento das atividades.

Sobre essa ferramenta, Flores (2014, p. 15) explica que

Os podcasts são programas de áudio disponibilizados na Internet, cuja principal característica é o formato de distribuição direto e atemporal chamado podcasting. O podcasting surge como um novo processo midiático na Internet, que oferece formas particulares de interação.

O *Google Classroom*, ou *Google Sala de Aula*, consiste em uma plataforma on-line gratuita criada pelo *Google* em 2014 para auxiliar professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais no processo de ensino-aprendizagem. Por meio desse sistema, os professores podem publicar tarefas em uma página específica e verificar quem concluiu as atividades, além de tirar dúvidas em tempo real e atribuir notas pelos exercícios.

O *Google Meet* é uma plataforma de videoconferência do *Google* que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com uma série de recursos disponíveis. O que diferencia o plano gratuito do pago são aspectos como o armazenamento, o tempo permitido e a quantidade de participantes que podem ser inseridos na videoconferência por reunião.

*Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*: um serviço gratuito para criar formulários on-line. Nele, o usuário pode produzir questões de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras possibilidades.

O *Padlet*, por sua vez, é uma ferramenta on-line do *Google* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimidiáticos. Funciona como uma folha de papel, na qual se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente a outras pessoas. Com uma mesma conta, podem se criar vários murais.

## OS PROCEDIMENTOS

Durante o período de isolamento social, fizemos estudos referentes ao conhecimento e à utilização de cada ferramenta, em seguida foram executadas reuniões com a equipe: momento em que traçamos o planejamento das atividades que seriam realizadas naquele momento.

Utilizando o e-mail institucional, criamos as salas no *Google Classroom* para postagem dos materiais e enviamos o convite para os alunos participarem das aulas.

Inicialmente, foi utilizada a plataforma do *Google Meet* para exposição do conteúdo, interação dos acadêmicos, esclarecimento de dúvidas existentes e orientações das atividades.

Em seguida eram postados os materiais complementares para aprofundamento

e as orientações referentes ao conteúdo tratado. Quanto às orientações para realização das atividades no *Google Classroom*, essas eram gravadas em podcast e disponibilizadas aos acadêmicos, para que todos pudessem ter acesso ao conteúdo e às instruções das atividades a serem realizadas.

Os registros descritivos eram realizados pelos acadêmicos no *Padlet* e compartilhados com toda a turma no *Google Classroom*, tendo a opção de trabalhar somente com um *Padlet* coletivo ou individual.

Para fechamento, eram realizadas avaliações das atividades utilizando o *Google Forms*.

## DISCUSSÕES E REFLEXÕES

É importante destacar que as atividades realizadas utilizando o *Google Meet* muitas vezes não tinham a participação de todos os acadêmicos, devido à dificuldade de conexão à internet. No entanto, as orientações complementares eram realizadas com o auxílio do *Podcast*, por se tratar de uma ferramenta mais fácil de ser acessada e que consome menos dados.

Os registros no mural interativo *Padlet* eram realizados no decorrer dos estudos: o trabalho com o *Padlet*, no primeiro momento, ocorreu com alguns problemas, devido ao não entendimento da dinâmica do trabalho e a questões éticas como, por exemplo, a necessidade de não alterar as postagens dos colegas.

Já o armazenamento dos materiais no *Google Classroom* e a utilização do *Google Forms* mostraram-se importantes: o *Google Classroom* permitiu que o material ficasse à disposição dos alunos para o acesso a qualquer momento, ao passo que o *Google Forms* tanto facilitou a avaliação dos conteúdos trabalhados como possibilitou o seu feedback.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos ressaltar que a utilização dessas ferramentas, durante o período de ensino remoto, contribuiu com a continuidade do processo educativo. Além disso, as ferramentas *Google Classroom* e *Google Forms* se revelaram como fortes aliadas da educação, o que se torna ainda mais evidente quando considerado que elas permanecem sendo utilizadas para auxiliar no desenvolvimento das aulas.

Por meio desse trabalho, percebemos a necessidade da incorporação das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC's) no processo de ensino-aprendizagem.

Diante da necessidade do exercício do ensino remoto, foi possível conhecer alguns desafios e pontos positivos no uso das ferramentas digitais nesse processo. Alguns desses desafios encontrados foram: o conhecimento das ferramentas, o planejamento e desenvolvimento das atividades, o acesso à internet e o acompanhamento da realização dos exercícios. Os pontos positivos estão relacionados à abertura para a utilização de ferramentas tecnológicas que antes não haviam sido pensadas para o ensino e ao empenho dos professores em se capacitarem para o atendimento dessa demanda emergente.

Diante da realidade educacional vivida durante o ensino remoto emergencial, avaliamos como positivo o uso das TDIC's no processo de ensino-aprendizagem, considerando que essa prática propiciou o desenvolvimento de habilidades próprias à execução das ferramentas digitais na educação e a possibilidade de um atendimento durante um período tão atípico.

## REFERÊNCIAS

- FLORES, Tábata. **A nova mídia podcast**: um estudo de caso do programa MatandoRobôs Gigantes. Rio de Janeiro, 2014. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, 2014.
- GARCIA, Rosangela Silveira. **Educação e Tecnologia**: Desafios, limites e Possibilidades. Universidade Federal do Rio Grand do Sul – UFRGS - Porto Alegre, 05/2015.
- MELLO, Prissila. **Atividades interativas digitais**: podem ser feitas on-line (ótima dica para aulas remotas e híbridas). 2020. (7m33s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s62j1gjAQcQ>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MORAN, José Manuel. MASSETO, Marcos T. BEHRENS, Ilda Aparecida. **Novastecnologias e mediações pedagógicas**. 10. Ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI:10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 13 maio 2022.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. **TIC'S na Educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. 2015. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>.

Acesso em 07 jan. 2022.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24, 2001, Campo Grande. **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**, Campo Grande: CBC, set. 2001.

**PÔSTER****O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES E DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR**

Eixo 9 – A Didática da Educação Superior

Bettina Steren dos Santos – PUCRS

Jussara Bernardi – PUCRS

**Resumo**

Trata-se de um estudo sobre percepção de estudantes e docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior. A pesquisa, de metodologia mista, objetiva desenvolver espaços e metodologias inovadores e colaborativos na Educação Superior em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, para promover e qualificar os processos de ensinar e aprender tendo em vista a educação socialmente responsável. Participam da pesquisa estudantes e professores de diferentes cursos e áreas do conhecimento. Os procedimentos e coleta de dados deu-se em duas fases. Na primeira fase, utilizou-se questionário de dados quantitativos e qualitativos, aplicado coletivamente com professores e estudantes dos diferentes cursos oferecidos pela instituição. Na segunda fase, estava previsto que após resultados obtidos na fase anterior, seriam desenvolvidas oficinas de metodologias criativas/ativas, porém, em função da Pandemia do COVID 19, essas oficinas foram suspensas e serão reagendadas. A participação dos sujeitos foi voluntária. Na análise qualitativa, os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). As categorias encontradas a partir das respostas dos estudantes foram: estratégias que contribuem para a aprendizagem e metodologias ativas e o processo de aprendizagem. Os resultados apontam que, para a maioria dos estudantes, as metodologias ativas contribuem para a sua aprendizagem. Já entre as categorias encontradas a partir dos questionários dos docentes, destaca-se como fundamentais: trabalhar de forma colaborativa entre os docentes; promover espaços de diálogo e trocas de experiências. Essa pesquisa aponta para a importância das Instituições Superiores de Educação (IES) ofertarem cursos de metodologias ativas em seus espaços, sem dispensar uma visão crítica e reflexiva de como as metodologias têm sido aplicadas.

**Palavras-chave:** Processos de ensino e de aprendizagem; Metodologias ativas; Ensino Superior.

**Introdução**

A universidade brasileira encontra-se em um processo de ampliação, sendo significativo o crescimento do número de instituições de Educação Superior, e por consequência, o número de matrículas e ingressantes, modificando assim o perfil do

estudante universitário (RISTOFF, 2014). Mas se há uma modificação significativa do perfil do ingresso, por consequência da ampliação nas políticas globais de inclusão, a universidade necessita repensar os seus métodos de ensino e de aprendizagem. Zabalza (2015) entende que “Una universidad que no innova se sitúa en vía muerta” (p.172). A universidade necessita de inovação e mobilidade, para abranger questões que refletem desde a sala de aula até transformações que abraçam a gestão educacional na Educação Superior.

Nesse sentido, este estudo, além de trazer informações relevantes a serem aplicadas diretamente nas práticas institucionais e docentes que impactam sobre os fatores envolvidos nos processos de ensinar e aprender, por meio do desenvolvimento de estratégias voltadas para as demandas evidenciadas pela realidade, buscou também: fomentar a troca de experiências e o compartilhamento do conhecimento e das boas práticas resultantes das experiências dos envolvidos; valorizar e incluir os estudantes e docentes na construção de estratégias inovadoras e eficazes direcionadas para o processo de ensino e de aprendizagem; consolidar novos grupos de pesquisa na temática colaboração, metodologias criativas e responsabilidade para qualidade da Educação Superior e Educação Básica; criar uma sala de aula que propicie espaços de ensino e de aprendizagem colaborativos e interdisciplinares.

### **Fundamentação teórica**

A educação precisa estar em consonância com a sociedade almejada no futuro, e, para tanto, é necessário criar ambientes educacionais que extrapolem as questões pedagógicas, que busquem o entendimento da condição humana “ [...] Isso requer novos métodos de ensino, novos currículos, e novas práticas educacionais absolutamente diferentes das que estamos acostumados encontrar em nossas escolas” (MORAES, 1997, p.112).

O processo de ensino e aprendizagem precisa ser guiado por metodologias que possibilitam alcançar os objetivos propostos pelos professores. O método de ensino pode ser caracterizado como um conjunto de procedimentos didáticos, englobando estratégias e técnicas de ensino, empregados com o intuito de promover a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Moran (2017, p. 24) “Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas”.

Atualmente existe uma variedade de métodos de ensino que vão desde a forma

tradicional de ensinar, através da transmissão do conhecimento aos alunos, até a inserção de metodologias ativas apoiadas no uso das tecnologias digitais, envolvendo abordagens que utilizam resolução de problemas, projetos, programação, ensino híbrido, *design thinking* e jogos, entre outros.

Entretanto, em pleno século XXI, com diversas possibilidades de aprender, ainda há uma dominância no modelo tradicional de educação, cujo ensino é essencialmente transmissivo, baseado na hegemonia da aula expositiva. De acordo com Moran (2017), a maioria das instituições educacionais (presenciais/*blended*/online) manifesta vontade de inovar, mas sobressaem modelos com ênfase mais no conteúdo do que nas competências.

Na metodologia tradicional, o foco está no professor, que detém o conhecimento e repassa ao aluno. O estudante tem metas a cumprir dentro de determinados prazos, que são verificadas por meio de avaliações periódicas. As instituições educacionais ditas tradicionais costumam adotar apostilas e livros, que orientam o estudo durante o período letivo. Impera uma supervalorização na quantidade de conteúdo trabalhado.

Em alguns momentos, essa sala de aula tradicional, recebe uma roupagem nova com a utilização de instrumentos audiovisuais como projetores de multimídia. No entanto, os discentes permanecem passivos, recebendo o conteúdo produzido e disseminado pelo docente.

Por outro lado, a popularização do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) provoca transformações sociais e o rompimento das barreiras entre espaço virtual e espaço físico, originando um espaço híbrido de conexões. Essas mudanças impactam diretamente nas práticas educativas por possibilitarem a criação de contextos de aprendizagem organizados de modo totalmente diferente daqueles da educação formal.

A abertura de seus espaços e tempos em interconexão com a cultura digital oportuniza o ensino híbrido (eh) que, de acordo com Valente (2015, p.13) “é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).” Na aprendizagem híbrida, sobressai a flexibilização e a mediação tecnológica entre físico-digital, compartilhando tempos, espaços, materiais e tecnologias que constituem esse processo ativo.

Atualmente, aflora uma perspectiva de construção de conhecimento através das metodologias de abordagem ativa que possibilitam o protagonismo, o autodidatismo, a capacidade de resolver problemas, de desenvolver projetos, da autonomia e do engajamento no processo de ensino e aprendizagem (DAROS, 2018).

Dentre as principais metodologias utilizadas no Ensino Superior, podemos

mencionar o método do estudo de caso, metodologia de Harvard amplamente difundida no Brasil. O estudo de caso, descrito por Cortelazzo et. al (2018), consiste: posteriormente à escolha de um caso ou uma situação, o professor indica o material bibliográfico e aguarda que os estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, analisem o caso e indiquem uma solução. Esse método potencializa o desenvolvimento de habilidades como: análise crítica, criatividade, desenvolvimento da comunicação oralidade e da escrita, tomada de decisão, relacionamento interpessoal.

Todavia, existem inúmeros métodos de ensino associados às metodologias ativas com potencial de impulsionar os discentes ao desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da aprendizagem, tais como: a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, *design thinking*, entre outras.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), do inglês *problem-based learning*, ou ABProb, como é conhecida atualmente no Brasil, surgiu na década de 1960 na McMaster University, no Canadá. A ênfase da aprendizagem baseada em problemas encontra-se na pesquisa de uma variedade de causas possíveis para um problema. A PBL, pressupõe uma organização por temas, competências e problemas diferentes, onde os estudantes deverão compreender e solucionar com atividades individuais ou grupais (RIBEIRO, 2008).

Outra metodologia a ser sintetizada é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que tem como princípio a aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo. Essa abordagem metodológica caracteriza-se pelo envolvimento dos alunos em tarefas e desafios na busca da solução para um problema ou desenvolvimento de um projeto que esteja conectado com o cotidiano. Existem diferentes modelos de implementação da metodologia de projetos, variando quanto à duração, delimitação de assunto, até projetos de soluções mais complexas, que envolvem temas transversais e demandam a colaboração interdisciplinar.

O *Design Thinking* (DT) é uma metodologia que possibilita o fomento de ideias e soluções para problemas complexos centradas no ser humano e em suas necessidades. Em uma sociedade em constante transformação, o mercado de trabalho necessita de profissionais inovadores e que trabalhem de forma cooperativa, habilidades essenciais neste método. O DT oportuniza desenvolver a cooperação e a empatia que possibilitam a compreensão dos pontos de vista de consumidores, a identificação de problemas/necessidades e a testagem de soluções criativas e potentes. Conforme Brown (2010) o *Design Thinking* pode ser empregado com finalidades comerciais, sociais e educacionais.

No entanto, existe uma diversidade de metodologias e que poderiam ser elencadas no processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior, mas por não ser esse o objetivo deste artigo, optou-se apenas em contemplar os métodos que foram salientadas pelos investigados.

### **Procedimentos metodológicos**

A investigação foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa. O estudo envolveu 58 docentes de vários cursos de graduação da Escola de Humanidades e 111 estudantes de diferentes cursos de graduação, de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, Brasil. A coleta de dados ocorreu entre os meses de março a junho de 2019. Após a aprovação da pesquisa pela Comissão Científica do PPGPEDU e dos órgãos correspondentes da IES, foi iniciada a coleta de dados. Os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e preencheram os instrumentos. Os dados foram coletados por meio de um questionário online de informações quantitativas e qualitativas, compostos por questões objetivas e discursivas sobre a satisfação ou insatisfação com o modelo de sala de aula vigente e perspectivas que abrangem a sala de aula ideal para potencializar e qualificar o processo de ensino e de aprendizagem. A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), auxiliando no processo de categorização pela frequência das palavras e pelo agrupamento das unidades de análise. As categorias podem ser visualizadas nos resultados apresentados a seguir.

A problemática da investigação baseou-se nas seguintes questões: Quais estratégias didáticas podem contribuir para a aprendizagem ativa e para o protagonismo dos estudantes? Como as metodologias ativas repercutem na sua aprendizagem? De que maneira a utilização de diferentes estratégias de ensino na Educação Superior podem transformar as práticas pedagógicas?

### **Resultados**

Para facilitar a compreensão, primeiramente, apresentam-se os resultados relacionados aos estudantes universitários. Em relação à categoria **Estratégias que contribuem para a aprendizagem**, as respostas demonstram que várias estratégias utilizadas pelos professores contribuem no aprendizado dos estudantes, dentre elas destacam-se: diálogo, discussões, pesquisa, estudos de caso, atividades práticas, trabalhos em grupo, seminários e aulas expositivas. Sobre o uso da tecnologia, apenas três estudantes fizeram referência a trabalhos online e uso de tecnologia como estratégia. No que tange à

categoria **Metodologias ativas podem potencializar o processo de aprendizagem? E por quê?** As respostas foram todas positivas. Segundo as justificativas dos estudantes, 30% acreditam que em virtude do pertencimento e protagonismo, as metodologias ativas podem contribuir na sua formação. Uma parcela de 25% dos estudantes afirma que potencializa porque oportuniza uma Educação com mais sentido e senso crítico. Para 15% dos estudantes, as metodologias ativas favorecem uma melhor compreensão dos conteúdos. Motivação e interesse na aprendizagem foi a opinião de 10% dos entrevistados sobre consequências do uso da metodologia ativa, ou seja, as metodologias ativas estimulam que eles pesquisem mais e busquem conhecimento por conta própria. Outro aspecto relevante demonstrado na pesquisa refere-se a 7% que disse que as metodologias ativas contribuem para o trabalho em equipe. Finalmente, 8% deles disseram que acham ser importante utilizar metodologias ativas, mas não inseriram comentários e apenas 5% estudantes não sabiam que era metodologia ativa, o que chamou a atenção, já que durante o semestre este conceito foi bastante utilizado.

Em relação aos dados coletados junto aos docentes universitários, as análises das respostas dos mesmos, apontam para as seguintes categorias: **Perspectiva dos estudantes** - todos os respondentes afirmaram considerar a perspectiva do estudante. Como por exemplo, ideias prévias, vivências, interesses, sugestões, avaliações para a organização das aulas. Em relação à categoria **Planejamento das aulas**, os resultados mostraram que a maioria dos professores fazem seus planos por Tema e Conteúdo. Alguns afirmaram planejar por Situação Problema e poucos, por Habilidade/Competências, por Projetos, por *Design Thinking* e por autores e pensadores. No quesito **Flexibilidade do planejamento**, os professores foram questionados como eles avaliam a flexibilidade do planejamento e o cronograma de sua disciplina ao longo do semestre. Todos eles afirmam ter flexibilidade, alguns mais outros menos. Na categoria **Metodologias de Ensino aplicadas pelos professores**, a maioria dos respondentes, disseram que fazem uso de metodologia tradicional com aula expositiva dialogada, incluindo trabalhos em grupo e seminários. Poucos docentes utilizam outras metodologias como: a sala de aula invertida, estudo de caso, Aprendizado Baseado em Projetos (ABP), Aprendizagem Baseada em Problemas, Ensino Híbrido e *Design Thinking* ou *Gamificação*. Para finalizar, em relação a **Novas metodologias de ensino**, ao serem questionados sobre quais seriam os assuntos que os professores gostariam que fossem abordados durante os encontros de formação, a maioria respondeu novas metodologias de ensino. Sugeriram atuação em pontos como: Metodologias e tecnologias inovadoras; sala de aula invertida; *gamificação*; ferramentas

digitais, *moodle* avançado, ferramentas colaborativas, aprendizagem baseada em projetos; e metodologia de resolução de problemas.

### Conclusões

A partir das respostas dos estudantes, podemos concluir que os universitários necessitam de um ambiente que potencialize a expansão de horizontes e o crescimento tanto profissional quanto pessoal. O ensino tradicional já não corresponde às questões fundamentais para novas transformações e para lidar com as inúmeras incertezas e dificuldades que emergem no cotidiano. Christensen e Eyring (2014) propõem às universidades um processo de inovação disruptiva. Trata-se da desestabilização do *status quo* creditado às tradicionais universidades, diante de ações que facilitam o acesso, aquisição e utilização de um produto ou serviço. Nesse sentido, as universidades precisam refletir sobre suas ações e ter clareza que um dos grandes desafios é contribuir com qualidade no crescimento dos estudantes e no desenvolvimento social.

Nessa pesquisa, nota-se que os professores, em sua maioria, acabam por adotar o modelo tradicional de ensino que sempre deu certo, segundo eles, e também da mesma maneira que aprenderam nas suas graduações.

A partir dos resultados encontrados conclui-se a necessidade emergente de repensar os espaços da sala de aula e de os professores buscarem estratégias para complementar as aulas expositivas com outras dinâmicas. Dessa forma, a formação continuada de professores pode ser um caminho para mantê-los alinhados com os propósitos institucionais e com os novos contextos que a sociedade vive. Ouvir os docentes por meio de pesquisa é estar um passo à frente dando-lhes voz.

O desafio das IES, compreende a adequação da sua teoria e prática pedagógica, partindo de metodologias criativas, efetivas e transformadoras que impulsionam uma aprendizagem significativa do discente em formação. Nesse percurso, necessita considerar que a tecnologia se configura como uma possibilidade de instrumento colaborativo das atividades.

Finalizando, o espaço de sala de aula na Educação Superior, como lugar privilegiado das relações de ensino e aprendizagem, requer uma busca por ajustes que transformem as práticas educativas na universidade. Contudo, a universidade pode apoiar-se em resultados de pesquisas, desenvolvidas junto a seus estudantes e professores, de modo a traçar caminhos para inovar suas metodologias e qualificar o trabalho desenvolvido.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. 2011.

BROWN, Tim. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHRISTENSEN, C. M; EYRING, H. J. (2014). **A universidade inovadora**: mudando o DNA do Ensino Superior de fora para dentro. Porto Alegre: Bookman.

CORTELAZZO, Angelo Luiz [et. al.]. **Metodologia ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

DAROS, Thuinie. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto alegre: Penso, 2018.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no Ensino Superior**. São Carlos: EduFSCar, 2008.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 19(3); 2014.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In BACICH, Lílian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto alegre: Penso, 2015.

ZABALZA, M. Innovaciones didácticas para la Nueva universidad del Século XXI. In: **Educação superior e aprendizagem**/Higher education and learning. Maria Emília Amaral Engers, Marília Costa Morosini, Vera Lucia Felicetti (orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. E-Book.

## PÔSTER

### ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: ORGANIZAÇÃO DE UMA ATIVIDADE EM CONSTRUÇÃO

#### Eixo IX – A Didática da Educação Superior

Walêska Dayse Dias de Sousa – UFTM

#### Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a organização da atividade de assessoria pedagógica universitária no contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Considerando a atuação profissional desenvolvida na instituição, a atividade foi delimitada em três dimensões: uma relacionada ao apoio à formação e desenvolvimento profissional do docente universitário; outra relacionada ao apoio pedagógico ao estudante universitário e a última relacionada ao apoio à elaboração, organização, formalização e acompanhamento de projetos pedagógicos de curso. Como metodologia foi feita revisão bibliográfica relacionada ao tema da assessoria pedagógica universitária, consulta de informações sobre a organização do assessoramento pedagógico no site da instituição e análise de documentos institucionais. As análises indicaram que a atividade não tem um estatuto definido. Ela não apresenta atribuições claras na instituição, está formalizada parcialmente nos documentos institucionais, está espalhada em diversas estruturas organizacionais, articuladas ou não à dimensão pedagógica, não possui projeto institucional para ser desenvolvida e os profissionais estão isolados, realizando seu trabalho de modo desarticulado de um propósito mais amplo, o que torna todo o contexto envolto em uma série de indefinições. Com o trabalho, espera-se que a atividade de assessoria pedagógica universitária seja reconhecida pelas instituições em sua potencialidade de contribuir com a qualidade do ensino superior. Além disso, espera-se, com o trabalho, que a situação da atividade na instituição mereça atenção no seu projeto institucional e que a atividade tenha espaço formalizado institucionalmente para ser exercida, de forma que os profissionais que nela atuam reúnam melhores condições de contribuir com o desenvolvimento institucional e também pessoal.

**Palavras-chave:** Assessoria Pedagógica Universitária 1; Docência Universitária 2; Educação Superior 3; Projeto Pedagógico Institucional 4.

#### Introdução

Para as finalidades desse trabalho, a atividade de assessoria pedagógica universitária foi delimitada em três dimensões principais da atuação profissional: 1) apoio à formação e desenvolvimento profissional do docente universitário; 2) apoio pedagógico ao estudante

universitário e 3) apoio à elaboração, organização, formalização e acompanhamento de projetos pedagógicos de curso. A delimitação da atividade nessas três dimensões justifica-se pela análise das práticas profissionais que têm sido desenvolvidas nas instituições, sobretudo na instituição referência para o estudo, em que grande parte da atividade se desdobra dessas dimensões.

Em relação à categoria profissional, os profissionais que exercem a atividade não pertencem à carreira docente. Situação que é diferente do que ocorre na Educação Básica, em que o pedagogo ou coordenador pedagógico ou ainda supervisor/orientador escolar, com funções correlatas à da atividade de assessoria pedagógica universitária, são reconhecidos como profissionais do magistério, como apresentado no Artigo 67, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96:

São consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996, p.1).

No caso do profissional que exerce a atividade de assessoria pedagógica universitária, sua carreira é a de técnico-administrativo em educação, regulamentada por meio da Lei 11.091 de 12/01/2005. A lei é genérica em relação à atuação dos cargos no apoio ao ensino, embora esclareça no artigo 3º que a gestão da carreira deve observar, entre outros princípios, “a natureza do processo educativo, função social e objetivos do Sistema Federal de Ensino”. Dois cargos incluídos nessa carreira atuam na atividade, principalmente: o Técnico em Assuntos Educacionais e o Pedagogo, ambos com requisito mínimo para ingresso por meio de concurso público, a formação em curso superior de licenciatura.

A atividade, não formalizada em grande parte das instituições, é pouco reconhecida em sua possibilidade de contribuir com a qualidade dos processos educativos desenvolvidos na Educação Superior. Constitui área de atuação profissional sem identidade, estatuto ou reconhecimento (CUNHA e LUCARELLI, 2014). Quando os profissionais chegam nas instituições, não se têm estabelecido o que de fato é esperado da sua atuação profissional. Grande parte deles acaba desenvolvendo atividades administrativas (LOPES, 2019) que exigem menor complexidade e na maioria das vezes essas atividades não estão diretamente relacionadas à dimensão pedagógica, o que leva a uma subutilização generalizada: dos cargos, das pessoas que são alocadas nessas funções e das possibilidades de uma atuação

profissional articulada com o Projeto Pedagógico Institucional, o que não acontece.

Este trabalho tem como objetivo analisar a organização da atividade de assessoria pedagógica universitária no contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Trata-se de uma atividade que começou a ter maior visibilidade, sobretudo, como desdobramento do processo de expansão do acesso ao Ensino Superior, verificado no país a partir de 2005 com a ampliação da oferta de cursos evagas de graduação.

Também em 2005 a UFTM transformou-se em universidade, com ampliação de cursos nas áreas de Licenciaturas e Engenharias. Anteriormente, ela ofertava somente cursos na área de saúde, sendo denominada até então de Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM.

Com a expansão do acesso, o desafio da inclusão e permanência estudantil tornou-se mais complexo, uma vez que passaram a integrar a universidade, estudantes de todas as classes sociais e não apenas estudantes das classes mais abastadas, como ocorria anteriormente, esses últimos com maiores recursos econômicos para permanecer nos cursos escolhidos.

O acesso vem se consolidando, embora a permanência ainda seja desafiadora, indicada pelos índices de evasão atuais. Políticas efetivas para apoiar a permanência estudantil ainda são tímidas, com recursos limitados, se consideradas as graves desigualdades sociais do país. (GANAM, 2021). Na contramão dessas necessidades, os últimos governos têm sido marcados por sua perspectiva neoliberal extrema de diminuição da função do Estado, entrega dos aparelhos públicos à iniciativa privada, falta de investimento nas políticas sociais – incluindo educação –, desinformação e desobrigação com as camadas da população que mais precisam de atuação estatal. (SCHERER, 2018).

É nesse contexto que a assessoria pedagógica universitária se apresenta, em sua possibilidade de contribuir com a qualidade dos processos educativos desenvolvidos na Educação Superior. Trata-se de mais um recurso institucional de apoio a estudantes e professores, com propósitos de acompanhar, acolher, atender, mediar ou encaminhar as mais diversas necessidades formativas. O presente estudo intenciona analisar em que condições essa atividade vem se organizando na instituição escolhida.

## **Metodologia**

Como metodologia, foram revisados estudos e pesquisas que se dedicam a analisar a assessoria pedagógica universitária no contexto de instituições ibero- americanas (CUNHA e LUCARELLI, 2014). Além disso, foi feito levantamento, a partir de consulta ao sítio

institucional, dos serviços existentes que atualmente prestam algum tipo de assessoramento pedagógico na UFTM, sejam eles relacionados ao apoio à formação e atuação docente, atendimento estudantil ou apoio à formalização curricular do ensino: em que unidades estão alocados, distribuição da força de trabalho, atribuições e situação na estrutura organizacional formal da instituição. Quando necessário, essas informações coletadas foram checadas e complementadas diretamente junto aos setores e profissionais, para que fosse possível uma análise mais próxima da realidade.

### **Resultados e Discussão**

Tem-se nas universidades públicas brasileiras, um quadro de desvalorização do ensino de forma geral. A atividade mais prestigiada nessas instituições é a pesquisa, o que torna o ensino e a dimensão pedagógica negligenciada e secundarizada (CUNHA e LUCARELLI, 2014). O ensino é tratado, em muitas experiências pedagógicas, como reprodução de modelos anteriores, muitas vezes sem reflexão teórico-prática crítica. A pedagogia tradicional, fundada na memorização de conceitos científicos, divisão entre momentos de exposição e posterior fixação de conteúdos continua sendo referência didática de muitos professores.

Teorias educacionais críticas e progressistas ainda são tímidas para reverberar nas práticas de muitos professores universitários. Em muitas situações, a didática é tratada como ciência das técnicas de ensino, instrumental, descolada das dimensões política, científica e tecnológica que integram a prática pedagógica. Além disso, o conceito de “pedagógico” é tratado como algo do âmbito privado do docente, compouco espaço de debate institucional. (ZABALZA, 2014).

A concepção de docência universitária fundamentada no “ensino porque sei”, ainda é prevalente e falta o reconhecimento de uma formação que demanda saberes específicos, do campo pedagógico, de uma “pedagogia universitária”. (PACHANE, 2007; CUNHA e LUCARELLI, 2014; XAVIER e AZEVEDO; 2020).

Nesse contexto, os serviços de assessoramento pedagógico universitário, que poderiam colaborar com o processo de desenvolvimento profissional dos docentes universitários, com a organização curricular e com o apoio pedagógico ao estudante universitário não são reconhecidos ou valorizados como tal. De forma geral, esses serviços não são legitimados como instâncias de estudo, produção, formação e socialização de conhecimentos específicos da área pedagógica/educacional (CUNHA e LUCARELLI, 2014). Se limitam, muitas vezes, a realizar ações pontuais, frequentemente, ligadas a

demandas técnicas que não requerem diálogo com as formas de concretização do ensino.

Na análise da realidade da UFTM, foi possível observar que os setores que prestam algum tipo de assessoria pedagógica: 1) grande parte não está formalizado na estrutura organizacional e por isso não têm definição de rotinas e atribuições; 2) não estão integrados, não têm diálogo entre si, estão desarticulados; 3) às vezes recebem muitas demandas, às vezes das três principais dimensões da atuação profissional, ou seja: apoio ao desenvolvimento profissional docente, apoio ao estudante e apoio à organização curricular, sem estrutura de pessoal para encaminhar tantas demandas. Já em outros setores há subutilização das possibilidades de atuação profissional.

Isso denota a ausência de uma política institucional e um planejamento para a área, ausência de proposta de dimensionamento de pessoal com critérios claros para os servidores, além de reafirmação da desvalorização do pedagógico na instituição.

O quadro apresentado ao final do artigo demonstra a situação de (des)organização da atividade de assessoria pedagógica na instituição. Os servidores que integram os serviços existentes estão alocados (ou deveriam estar, pois em algumas dessas unidades não há servidores atuando) em unidades com algum tipo de demanda acadêmica: Centro de Educação Profissional – CEFORES, Pró-Reitoria de Ensino – PROENS, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE, Centro de Educação a Distância – CEAD, institutos acadêmicos, além do campus fora da sede Uberaba, localizado em Iturama/MG.

No quadro não estão contemplados serviços de apoio ao ensino, que embora tenham em suas equipes servidores de nível superior com formação em licenciatura, não desenvolvem assessoramento pedagógico como o descrito nesse estudo e sim atividades técnico-administrativas necessárias para o funcionamento dos projetos de ensino existentes.

No quadro foram indicadas as atividades que cada setor desenvolve, com base nas três principais áreas de atuação dos assessores pedagógicos delineadas para esse estudo: 1) apoio à formação e desenvolvimento profissional do docente universitário; 2) apoio pedagógico ao estudante universitário e 3) apoio à elaboração, organização, formalização e acompanhamento de projetos pedagógicos de curso.

O estudo também analisou uma situação particular da instituição, relacionada a uma “secretaria de apoio pedagógico”, que, aparentemente, considerando a denominação, poderia fazer referência a setor com desempenho de algum tipo de atividade de assessoria pedagógica como o descrito nesse estudo. O destaque a essa situação particular, revela bem o grau de indefinição da organização da atividade na instituição.

A chamada “secretaria de apoio pedagógico” não existe formalmente como unidade organizacional e não desempenha assessoramento pedagógico como defendido nesse estudo. Esse nome é citado na Resolução Institucional de Matrícula por disciplina, mas não delimita com clareza sua atuação.

A atribuição da “secretaria de apoio pedagógico”, desempenhada por servidores técnico-administrativos ligados às secretarias dos cinco institutos acadêmicos e também do campus de Iturama, é o lançamento dos componentes curriculares no Sistema Acadêmico – SISCAD ofertados semestralmente pelos docentes. Trata-se, portanto, de uma rotina e não um setor, com caráter eminentemente técnico. A denominação leva a erro de compreensão e é mais um indicativo da situação de indefinição e confusão em torno da atividade de assessoria pedagógica universitária na instituição.

### **Considerações finais**

Espera-se que o estudo possa contribuir para que a instituição avalie e reorganize a estrutura existente em torno do assessoramento pedagógico universitário. Essa área de atuação profissional tem sido cada vez mais requerida pelas universidades, sobretudo considerando o desafio da inclusão e permanência estudantil. Utilizar melhor e com planejamento institucional seus recursos humanos é urgente para as universidades. O ensino de qualidade na Educação Superior precisa reconhecer o empenho dos profissionais que se dedicam a estudar, pesquisar e atuar a partir de construtos da pedagogia universitária.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9394/96, Brasília, 1996.

CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E. *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas*. Criciúma-SC: UNESC, 2014.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e22875, 2021, p.1-18.

LOPES, M. G. *Análise do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais em uma universidade federal de Minas Gerais*. 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

PACHANE, G. G. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. Rio de Janeiro: Sotese, 2007.

SCHERER, G. A.; PERONDI, M.; DINIZ, C. S.; BRUM, D. S. *Acesso e permanência das juventudes no Ensino Superior: contradições e possibilidades diante do avanço neoliberal*. In: Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2018.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36, 2020; Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100298&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100298&script=sci_arttext) Acesso em 08/12/2020.

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

Quadro 1: Situação do assessoramento pedagógico na UFTM

SERVIÇO	UNIDADE ORGANIZACIONAL	FORMALIZAÇÃO INSTITUCIONAL	ATIVIDADES DESEMPENHADAS	EQUIPE	PÚBLICO ATENDIDO
Acompanhamento pedagógico do Centro de Formação Profissional - CEFORES	Coordenadoria Pedagógica do CEFORES	Citado em regulamento, mas não formalizado como ambiente. Tem equipe e chefia.	Organização curricular, Desenv. Prof. Docente.	2 Técnicos em Assuntos Educacionais - TAE 1 pedagogo	Comunidade dos cursos técnicos
Divisão de Apoio Técnico Pedagógico - DATP	Departamento de Gestão do Ensino da Pró-Reitoria de Ensino - PROENS	Formalizado como ambiente organizacional. Tem chefia e equipe.	Organização curricular	3 pedagogos 1 TAE 2 assistentes em administração	Comunidade dos cursos de graduação
Apoio Pedagógico do Centro de Educação a Distância - CEAD	Departamento de Gestão do Ensino da PROENS	Citado em regulamento, mas não funciona por falta de servidores.	Não funciona	Não tem	Não funciona
Assessoria Pedagógica de Iturama	Coordenadoria de Ensino de Iturama	Formalizado como ambiente organizacional. Tem chefia (docente).	Organização curricular, Desenv. Prof. Docente.	1 TAE	Comunidade dos cursos de graduação de Iturama
Serviço de Acompanhamento Discente	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PROACE	Perdeu a formalização como ambiente organizacional. Tem equipe.	Apoio ao estudante	3 TAES 2 pedagogos	Alunos da instituição, especialmente que recebem auxílio estudantil
Acompanhamento pedagógico dos institutos	Institutos Acadêmicos	Não tem formalização como ambiente.	Organização curricular, Apoio ao estudante, Desenv. Prof. Docente.	1 TAE no ICENE 2 TAES no IELACHS e 1 Assistente Social	Comunidade dos cursos de graduação de cada instituto

Fonte: da autora, 2022.

## PÔSTER

### **ASSESSORIA PEDAGÓGICA *ONLINE* PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

#### **Eixo 9 – A Didática da Educação Superior**

Daiane da **Luz** Silva - UFBA Cristina **d'Ávila** - UFBA

Maria Carolina **de Souza** Sampaio - UFBA

#### **Resumo**

O objetivo deste estudo é evidenciar compreensão sobre a importância da Assessoria Pedagógica Universitária para a formação continuada de professores, mediante relato de experiência vivenciada em uma unidade de ensino (Escola de Administração) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para alcance do objetivo apresentado, adotamos a pesquisa exploratória como método de pesquisa e a Assessoria Pedagógica ao Docente da UFBA (APDU) como objeto. A APDU/UFBA é parte integrante do Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica ao Docente (NUFAP), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD-UFBA). Dentre as ações que objetivam à formação do docente universitário deste Núcleo, está a APDU Itinerante, assim denominada por realizar atendimentos personalizados aos docentes de cada unidade de ensino, mediante conversações, orientações, workshops sobre questões didático-pedagógicas. Buscando conhecer e identificar os dilemas que circundam a prática docente e os temas de maior interesse, foi realizada pesquisa diagnóstica, a fim de se obter um retrato o mais fidedigno possível das demandas didático-pedagógicas dos docentes daquela unidade de ensino, no contexto do ensino híbrido e em período pandêmico. A partir do diagnóstico obtido, identificou-se as situações reais de dificuldades experienciadas pelos docentes e perspectivas de melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Assessoria pedagógica; Docência universitária; Formação continuada de professores; Pedagogia universitária.

#### **Introdução**

A prática de assessoramento docente em universidades públicas não é uma pauta comum. No Brasil são, ao todo, 63 Universidades federais. Destas são poucas as que possuem setores de formação continuada e de assessoria pedagógica. Em recente estudo XAVIER e AZEVEDO (2020) constataram que há um movimento crescente em termos de setores que vêm se ocupando da formação pedagógica docente, normalmente partindo de

ações vinculadas às Pró-Reitorias de Desenvolvimento de Pessoas ou Pró-Reitorias de Graduação, mas não necessariamente setores especializados em Assessoria Pedagógica. A diferença é que os cursos, as ações, os projetos, são práticas pontuais e a Assessoria constitui setor especificamente voltado à formação continuada de professores.

A Assessoria Pedagógica para Docentes da UFBA – APDU - nasceu no ano pandêmico de 2020. É parte integrante do Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica ao Docente (NUFAP), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd- UFBA).

Dentre as ações que objetivam à formação do docente universitário deste Núcleo, está a APDU Itinerante, assim denominada por realizar atendimentos personalizados aos docentes de cada unidade de ensino, mediante conversações, orientações, workshops sobre as questões referentes ao planejamento de ensino- aprendizagem, metodologias diversificadas e inovadoras, práticas de ensino, desenho didático e avaliação da aprendizagem.

Na edição apresentada neste evento, a APDU Itinerante dialogou com o corpo docente da Escola de Administração da UFBA (EAUFBA), por meio de encontros síncronos e atividades assíncronas realizados no primeiro semestre de 2022. O corpo docente da EAUFBA é constituído por 63 docentes, dentre esses, alguns docentes já aposentados que continuam realizando atividades como colaboradores. Na unidade existem três cursos de graduação, três de Mestrado profissional, um de Mestrado acadêmico e um curso de Doutorado. A escola tem mais de 60 anos de experiência e é reconhecida por ser uma comunidade de aprendizagem que se dedica ao desenvolvimento de competências com impacto refletido na sociedade. Valoriza diversos processos de ensino e aprendizagem, promovendo um clima de abertura ao diálogo, à crítica, à troca intercultural, à criação e às novas oportunidades. Inclusive, foi essa abertura ao diálogo que mobilizou a direção da unidade a convidar a equipe da assessoria pedagógica, para a realização da APDU Itinerante.

O estudo em tela traz como objetivo precípuo: Evidenciar compreensão sobre a importância da Assessoria Pedagógica Universitária para a formação continuada de docentes mediante relato de experiência vivenciada em uma unidade de ensino (Escola de Administração) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sendo assim, a questão orientadora emerge: Como os docentes compreenderam as ações formacionais desenvolvidas pelo setor de Assessoria Pedagógica ao Docente UFBA oferecidas na modalidade *online* durante o projeto APDU Itinerante?

## Metodologia

O setor em estudo é a Assessoria Pedagógica ao Docente da UFBA (APDU), e o caso específico a ser estudado e relatado ocorreu em uma unidade de ensino – Escola de Administração (doravante EAUFBA). Para alcance do objetivo apresentado, adotamos a pesquisa exploratória como método de pesquisa e a Assessoria Pedagógica Universitária como objeto. Para tal o instrumento de coleta de dados escolhido foi a aplicação de questionários *online* antes e após a formação empreendida. A partir dessas delimitações, os procedimentos metodológicos permitiram: 1. Diagnosticar as principais demandas didático-pedagógicas dos docentes, além de seu perfil identitário. 2. Analisar, após a formação, as compreensões dos docentes sobre a formação empreendida.

A pesquisa na EAUFBA começou com quase 30 docentes- como respondentes do primeiro questionário (diagnóstico) aplicado - e depois das ações propostas no projeto APDU itinerante, 10 docentes responderam ao segundo questionário aplicado. Os resultados serão deslindados neste artigo.

## Sobre a Experiência

A ação de itinerância realizada pela equipe da APDU na EAUFBA consistiu nas seguintes fases: sensibilização, diagnóstico, planejamento, realização das atividades formacionais, acompanhamento e avaliação. Para a ação sensibilizadora, realizada com, pelo menos, dois meses de antecedência, a equipe se reuniu com docentes e dirigentes da EAUFBA. Trabalhamos internamente na EA com professores e dirigentes sensíveis à ideia da formação, no sentido de estimular a participação dos demais docentes durante o período da intervenção didática. Em seguida, na fase da avaliação diagnóstica, aplicamos o questionário *online* para 30 professores, buscando conhecer e identificar os dilemas que circundam a prática docente da unidade e os temas de maior interesse dos seus docentes. Na sequência, a partir da análise dos dados coletados nessa avaliação foi elaborado o plano de ação, que consistiu na definição da programação (datas, atividades e temas), escolha dos especialistas responsáveis por cada atividade, elaboração/seleção do material didático a ser compartilhado e customização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da APDU para receber os docentes da unidade e apoiar a realização das atividades assíncronas, que ocorreram durante a itinerância. As atividades realizadas (Lives, *workshops*, oficinas e fóruns de discussão no AVA) foram mediadas por, pelo menos, um docente da equipe e/ou convidado e uma pedagoga da equipe. Durante toda a itinerância a equipe acompanhou as mensagens postadas no AVA e estiveram em contínuo contato com os dirigentes da

unidade, para obter o *feedback* de cada atividade realizada. Por fim, realizamos a avaliação de reação com a finalidade de prospectar respostas para identificar se os objetivos propostos para a APDU Itinerante - ADM 2022.1 foram obtidos.

A partir do diagnóstico obtido, identificou-se as situações reais experienciadas pelos docentes no tocante ao planejamento de ensino, concepções e práticas pedagógicas, recursos didáticos e tecnológicos, aceções curriculares até que são as intervenções *in loco* elaboradas.

Dentre as questões realizadas destacamos aquelas que demonstraram ser maior desafio para o corpo docente estão relacionadas ao ensino híbrido e ao diálogo sobre as modalidades de avaliação:

- 40% dos respondentes referiram ser pouco otimistas em relação as expectativas sobre ensino híbrido;
- 30% dos respondentes informaram que não discutiam com seus estudantes as modalidades de avaliação dos seus componentes.

A partir do diagnóstico foram identificados os temas de maior interesse dos docentes. Com base nesses temas, foi elaborada a programação da APDU Itinerante e formada a equipe de atuação, considerando as especialidades de cada um.

Durante os quatro dias de encontro foram realizados 5 *workshops* e uma oficina com a colaboração de especialistas, abrangendo os seguintes temas: avaliação, metodologia, planejamento, recursos tecnológicos para o ensino presencial e não presencial. Para o tema de recursos tecnológicos, quatro docentes da EAUFBA participaram com a mediação da APDU, apresentando suas experiências em sala de aula.

No último dia da ação itinerante, foi disponibilizada a avaliação de reação mediante um formulário, via *google forms*, com questões referentes à percepção dos docentes que participaram da ação de avaliação diagnóstica. Foram registradas 10 respostas, sendo todas efetivadas por docentes alocados na Escola de Administração.

### **Análise dos Resultados**

O segundo questionário online aplicado (avaliação de reação) produziu os resultados que trazemos a seguir.

Ao serem questionados sobre quais *workshops* e/ou oficina participaram mesmo que parcialmente, a maioria (80%) dos respondentes afirmaram que estavam presentes na oficina sobre planejamento de ensino, e nos outros dois *workshops* realizados. Também foi registrado um percentual significativo (70%) nos workshops sobre recursos tecnológicos e

métodos e técnicas de ensino respectivamente, com menor presença (60%) no primeiro dia do evento.

No que diz respeito aos temas e formatos dos *workshops* e oficina todos os participantes (100%) responderam que ficaram totalmente satisfeitos, que os conteúdos foram bem explorados e que a dinâmica utilizada estava adequada. Apenas 4 deram sugestões para novas ações ou indicaram novos temas de interesse, são eles:

1. otimizar o tempo para conhecer as experiências compartilhadas no encontro, oportunizando a reflexão sobre os pontos positivos e negativos das técnicas didáticas utilizadas;
2. temas sobre aprendizado, produção de conhecimento e ideologia;
3. temas sobre desenho didáticos, métodos e técnicas que correspondam ao interesse e despertem o desejo dos estudantes pela proposta de ensino-aprendizagem e instiguem a emancipação/protagonismo discente.
4. aspectos comportamentais do ensino e aprendizagem afetiva, cuja temática esteja centrada na importância do afeto e da espiritualidade.

No tocante à sugestão indicada acima no item 1 por um dos docentes, foi proposto no formulário uma questão relacionada à adequação do tempo de execução dos *workshops* e da oficina. Como resultado, 90% responderam que o tempo foi adequado, sendo que um desses respondentes informou que sua agenda não foi compatível com todas as atividades. Os 10% restantes (1) indicou que nunca é suficiente, pois falta o “cafezinho e o abraço”, referindo-se à partilha e ao afeto proporcionado pelo encontro presencial.

Ademais, ao serem questionados sobre a satisfação integral com a ação itinerante, em uma escala de 1 a 5 (5 muito satisfeitos e 1 pouco satisfeitos), a maioria (90%) apontou estar muito satisfeita.

Como parte também relevante da avaliação, foi sugerido que indicassem o que consideram positivo ou negativo durante a ação itinerante. Como resposta para os aspectos positivos destaca-se: boa complementaridade entre as temáticas; o estímulo à reflexão sobre a própria experiência docente no tocante à aprendizagem; os relatos de experiência ajudaram a pensar à docência; houve aprofundamento e atualização de questões pedagógicas e didáticas; profissionais muito capacitadas; propiciou aprender muito com todas as abordagens; deu visibilidade a todos os cursos da escola.

Nos aspectos negativos, foram relatados: baixa adesão dos docentes da unidade,

considerando que a troca de experiências já ocorre em nível menor entre os que participaram; dificuldade de acompanhar nos dias que o workshop extrapolou o horário programado; faltou explorar mais a discussão de vivências e experiências da própria unidade; agenda apertada e falta de tempo; mais tempo considerando que a cultura digital não é tão fácil para quem tá mais perto de 60 anos, assim como faltou escuta sensível de sua condição de docente e gestor.

No quesito sugestões para aprimorar o trabalho realizado, pensando em futuras edições do projeto na sua e/ou outras unidades de ensino da UFBA, foram apontados: mesclar mais em cada encontro a fala das expositoras com o relato e a discussão das experiências das unidades; dar mais espaço para a prática e compartilhamento dos professores; ter um laboratório de acompanhamento da experiência tendo a consultoria APDU, com tutoria para fazer organicamente; fazer o planejamento por semestre de forma *online* usando alguma tecnologia, pensando em trabalhos interdisciplinares, onde cada disciplina colabora para desenvolver conhecimentos e habilidades a partir de um tema central; propor um plano de trabalho para que os próprios docentes de cada unidade deem continuidade aos encontros pedagógicos ao longo do semestre; que a ação itinerante seja realizada uma semana antes do início do semestre.

Comparando os depoimentos entre os pontos positivos e negativos, bem como as sugestões identificou-se que a ação itinerante atingiu os objetivos proposto para a unidade de ensino, que os temas e abordagens foram de relevância para o público-alvo e como indicativo de melhorias resume-se: atender ao horário planejado e equalizar o tempo para dar mais oportunidade aos participantes exporem suas experiências e ou questões; informar em todas os encontros como funciona a assessoria pedagógica e os plantões de atendimento síncrono, pois um docente colocou esse atendimento como sugestão, o que também pode indicar que o mesmo não estava presente quando informado sobre esse serviço já existente; desenvolver ações interdisciplinares de planejamento entre os docentes.

### Considerações Finais

A pesquisa realizada sobre Assessoria pedagógica universitária, particularmente sobre o projeto APDU Itinerante, na Universidade Federal da Bahia, trouxe evidências sobre a importância do setor para a formação continuada de docentes universitários. Os docentes são unânimes em avaliar positivamente a experiência vivenciada e apontar para sua importância em relação às ressignificações necessárias às práticas de ensino e aprendizagem. As prospecções refletidas pelos professores são muito relevantes, assim

como suas sugestões para melhoria do setor.

Pretendemos, com os resultados da pesquisa e relato da experiência realizada, demonstrar o papel relevante que pode desempenhar o setor de Assessoria pedagógica na qualidade do ensino universitário empreendido nas Universidades públicas, diminuindo, potencialmente, o alto índice de evasão e reprovação escolares. No contexto pandêmico e com a exigência do ensino remoto, a Assessoria Pedagógica ao Docente UFBA, inteiramente *online*, se fez realidade e se instituiu como setor de práticas de formação pedagógica inovadoras – neste pôster apresentamos uma experiência que brotou da APDU.

É, pois, muito importante que façamos emergir uma reflexão e discussão profundas sobre a desvalorização das ações pedagógicas no contexto da cultura universitária. Inclusive com a implantação das Assessorias Pedagógicas. Como afirma Xavier (2020, p. 17): “a função de assessor pedagógico precisa se estabelecer com maior precisão conceitual e valorização institucional, permitindo, com isso, que serompa com as múltiplas demandas que lhe são atribuídas, muitas vezes sem caráter pedagógico, mas sim, técnico-administrativo”. É o que depreendemos de nossa experiência com a APDU na UFBA.

A pesquisa realizada nos permitiu analisar a importância da Assessoria Pedagógica universitária, uma assessoria mediada pelas tecnologias digitais e fundamentada em princípios de uma pedagogia crítica sensível e na epistemologia das práxis pedagógicas empreendidas por docentes universitários. Ressaltamos, pois, que a ausência de setores institucionalmente constituídos e voltados à formação pedagógica na Universidade compromete a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Na nossa experiência, a articulação entre as Pró-Reitorias de graduação e Assessoria Pedagógica constituiu-se em ação positiva e empreendedora no sentido da transformação da educação universitária.

## Referências

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (orgs.) **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, jul./set. 2015a, p. 17-31.

XAVIER, Amanda Rezende e AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. Assessoria Pedagógica Universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. In: **Educação**

**em Revista.** Belo Horizonte. v.36e23223. 2020.

## PÔSTER

### PSICOPEDAGOGIA E NEUROCIÊNCIAS: SUA CONTRIBUIÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

**Eixo VIII – Didática, Práticas de Ensino, Educação das Relações Étnico-raciais, Diversidade e Inclusão Escolar**

Ivonete Ferreira Haiduke – UNIBAGOZZI/IPEPEP

Carlos Eduardo Frederico – UNIBAGOZZI/ SEEDPR

Carmen Zepechoka Felipe – SEEDPR

#### Resumo

A psicopedagogia amplia cada vez mais suas áreas de atuação. Aliada à neurociência, e à didática, no processo ensino e aprendizagem ela se faz presente nos contextos educacionais, inclusive quando há alunos com necessidades especiais, a necessidade dessa presença se faz mais forte. Em escolas onde se encontram alunos com psicoses ou bipolaridade, dois transtornos pouco trabalhados no âmbito das orientações ao professor, torna-se oportuno discutir o papel do psicopedagogo e sua contribuição para que esses alunos se sintam verdadeiramente incluídos. Considera-se que a educação inclusiva é aquela que não pressupõe o atendimento apenas a alunos com necessidades especiais, mas um atendimento mais amplo e abrangente, considerando-se que todos os indivíduos podem apresentar, em algum momento de suas vidas, uma necessidade especial. Uma importante característica da educação inclusiva é que ela implica a existência de mudanças nos sistemas de ensino e nas políticas vigentes nas escolas. Essas mudanças se fazem necessárias para que seja garantido o acesso e a permanência, assim como a aprendizagem de todos que estão na escola. Assim, buscou-se estabelecer a relação da psicopedagogia e das práticas pedagógicas na escola, a partir do conhecimento do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos indivíduos com transtornos, apresentando-se como objetivo investigar as relações do indivíduo com o conhecimento para oportunizar a ressignificação do processo de aprendizagem. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo e, quanto aos procedimentos, pode ser considerada como pesquisa-ação, uma vez que os pesquisadores estiveram diretamente envolvidos com os indivíduos no contexto em que foram realizadas as atividades. Constatou-se que a proposta de intervenção, realizada por meio de atividades dinâmicas, contribuiu para reduzir a autoss segregação dos alunos que apresentavam os transtornos diagnosticados.

**Palavras-chave:** Didática; Práticas Pedagógicas; Inclusão; Esquizofrenia; Bipolaridade.

#### Introdução

Pode-se conceituar educação inclusiva como sendo a concepção de ensino cujo objetivo é garantir, a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer natureza, o direito

de acesso à educação. Assim, busca-se, por meio dessa concepção, a valorização das diferenças. Deve-se considerar que a educação inclusiva não pressupõe o atendimento apenas a alunos com necessidades especiais, mas esse atendimento deve ser mais amplo e abrangente do que se supõe, considerando-se que todos os indivíduos podem apresentar, em algum momento de suas vidas, uma necessidade especial, ou podem apresentar essa necessidade em relação à aprendizagem de algum conteúdo curricular.

Uma grande característica da educação inclusiva é que ela implica a existência de mudanças nos sistemas de ensino e nas políticas vigentes nas escolas. Essas mudanças se fazem necessárias para que seja garantido o acesso e a permanência, assim como a aprendizagem de todos que estão na escola.

Dessa forma, utilizando métodos e estratégias adequados a cada situação, esses profissionais procuram entender o indivíduo e ajudá-lo a desenvolver-se, para que ele se perceba como participante do grupo ou, melhor ainda, como sujeito capaz de construir e resgatar sua história. Para essa atuação, a didática fornece os conhecimentos, a base epistemológica que permitirá uma atuação baseada na interação com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, no contexto inclusivo. Nesse contexto, a intervenção psicopedagógica tem como objetivo investigar as relações do indivíduo como conhecimento, analisar seus vínculos com a aprendizagem para oportunizar a ressignificação do processo de aprendizagem.

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo e, quanto aos procedimentos, pode ser considerada como pesquisa-ação, uma vez que os pesquisadores estiveram diretamente envolvidos com os indivíduos no contexto em que foram realizadas as atividades. Além da questão da didática e da psicopedagogia, traz-se também a contribuição da neurociência para uma melhor compreensão dos aspectos conceituais do processo de aprendizagem, para que se possa entender qual a contribuição que o psicopedagogo pode oferecer no ambiente escolar, ao trabalhar com alunos que apresentam esquizofrenia e transtorno bipolar.

### **A psicopedagogia institucional**

De acordo com Scoz (1992), a Psicopedagogia apresenta um caráter interdisciplinar e pode ser definida como a área que estuda o processo de aprendizagem em toda sua abrangência, e engloba vários campos do conhecimento para, assim, facilitar a integração e a sistematização desses campos. Por outro lado, tem-se o posicionamento de Bossa (2000, p. 89), a qual aponta que

A psicopedagogia institucional se caracteriza pela própria intencionalidade do

trabalho. Atuamos como psicopedagogos na construção do conhecimento do sujeito, que neste momento é a instituição com sua filosofia, valores e ideologia. A demanda de instituição está associada à forma de existir do sujeito institucional, seja ele a família, a escola, uma empresa industrial, um hospital, uma creche, uma organização assistencial.

A escola, espaço socialmente institucionalizado para a sistematização da aprendizagem e do conhecimento, aliada à atuação do profissional da psicopedagogia, contribui para que os indivíduos se desenvolvam e possam interagir de maneira mais assertiva tanto com seus pares quanto com o meio no qual circulam. Nesse sentido, Pinto (2003, p. 95), já afirmava que “as escolas existem para agir no mundo, na sociedade e na história”. Nesse sentido, abrem-se inúmeras possibilidades de atuação para o psicopedagogo, no espaço escolar, por meio da integração de conhecimentos que envolvam a saúde do educando, principalmente sua saúde mental, e os conhecimentos da pedagogia, que lhe permitirão, por meio da utilização de diversos recursos, facilitar a aproximação e o acesso dos alunos ao conhecimento.

### **Esquizofrenia**

A esquizofrenia, entre as doenças psiquiátricas, é considerada uma das mais graves, além de ser bastante desafiadora, uma vez que abrange uma gama variada de manifestações psicopatológicas, tanto em relação ao pensamento quanto às percepções, emoção, movimento e, ainda, o comportamento, conforme a OMS (2000). Para o indivíduo que tem esquizofrenia, a convivência com o transtorno impõe bastante sofrimento, além de uma série de limitações, as quais são decorrentes de inúmeros processos mentais que se expressam por meio dos chamados sintomas positivos e negativos. decorrem da deterioração de vários processos mentais, fazendo com que o indivíduo apresente alguns sintomas característicos da esquizofrenia, conhecidos como sintomas positivos e sintomas negativos. “Os sintomas positivos são aqueles em que ocorrem comportamentos adicionais nos momentos de crise psiquiátrica como delírios, alucinações, alterações na fala e no comportamento (catatonia, transtornos dos movimentos, entre outros)” conforme apontam Oliveira *et al.* (2012, p. 310), os quais podem estar ligados às experiências de vida de cada indivíduo e às relações que ele estabelece com os fatos ao seu redor.

Para as crianças com essa psicose o fato de frequentar as aulas, de estar matriculado em uma escola pode significar a oportunidade de interagir socialmente e poder desenvolver-se intelectualmente, o que traz um valor terapêutico agregado conforme Bastos e Kupfer (2010). A inclusão de crianças com diagnósticos de esquizofrenia foi estudada por Fontes

(2015), que a considerou um desafio, uma vez que os documentos que balizam a inclusão e norteiam o trabalho dos profissionais com esse aluno não fazem referência às características desse sujeito que ali está, nem orientam para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido e que atenda a esse indivíduo de acordo com suas características.

### **Transtorno Bipolar**

O transtorno bipolar é considerado, pela psiquiatria, como “um quadro crônico, recorrente e incapacitante” (Morais et al, 2016, p. 78), e tem como principais características as condições de mania, que são representadas, muitas vezes, por um comportamento desinibido e hiperativo, e pela depressão, caracterizada pela mudança oposta, tanto no comportamento quanto no ânimo.

O Manual Estatístico e Diagnóstico de Doenças Mentais (APA, 2014), aponta que a fase de mania pode se apresentar como um período distinto, em que o indivíduo demonstra humor anormal e continuamente elevado, expansível ou irritável. Essa fase pode se caracterizar como uma fase de muita energia que, em uma sala de aula, é prejudicial tanto o sujeito que possui o transtorno como para seus colegas de turma, que podem se sentir prejudicados em sua aprendizagem. Durante esses períodos de muita energia, pode acontecer diminuição ou ausência de sono, aumento na quantidade de exercícios, forte impulso para ser mais ativo socialmente e recusa em alimentar-se. Por outro lado, na fase de depressão, o indivíduo apresenta-se triste ou extremamente irritável, podendo apresentar uma visível diminuição da atividade motora, bem como melancolia e dificuldade de concentração.

### **A contribuição da neurociência**

A neurociência pode ser definida como o conjunto de ciências que estão envolvidas no estudo do sistema nervoso, o que faz com que ela tenha características interdisciplinares, conforme Oliveira (2011, p. 65), o qual complementa que “maximizar a aprendizagem, aprender melhor, aprender a aprender, compreender como o ser humano aprende são temas que nos remetem ao professor”.

Assim, aliada à educação, o principal propósito da neurociência é contribuir para que sejam esclarecidas as transformações do cérebro humano, desde sua formação inicial, para que, em termos educacionais, o professor e demais profissionais que atuam em relação aos processos de aquisição de conhecimentos e de estimulação para a aprendizagem possam atuar de maneira assertiva. Considerando que o cérebro é flexível para reagir às solicitações

do ambiente, o que é possibilitado pela capacidade cerebral de formação de infinitas conexões e sinapses, e que o conhecimento deve ser codificado nessa ligação entre os neurônios, a cada vez que se promove uma nova aprendizagem, a rede sináptica se altera em função das novas situações a que o indivíduo é exposto, consolidando aquilo que é ensinado, conforme Carvalho (2010, p. 541), que complementa que “uma informação pode, pela desordem que gera, levar à evolução do conhecimento do indivíduo, pois ele precisará desenvolver estratégias cognitivas a fim de reorganizar e retomar o equilíbrio na construção do conhecimento”.

As funções executivas do cérebro desenvolvem-se com intensidade entre 6 e 8 anos de idade, o que continua até o fim da adolescência e o início da idade adulta. Existem três funções executivas nucleares, sendo a memória operacional, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva, que atuam como base para o desempenho de funções executivas mais complexas, como solução de problemas, planejamento e raciocínio abstrato. O desenvolvimento das funções executivas é de extrema importância para a adaptação social, ocupacional e mesmo para a saúde mental em etapas posteriores da vida, conforme Dias *et al.* (2010).

As funções executivas do cérebro desenvolvem-se com intensidade entre 6 e 8 anos de idade, o que continua até o fim da adolescência e o início da idade adulta. Existem três funções executivas nucleares, sendo a memória operacional, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva, que atuam como base para o desempenho de funções executivas mais complexas, como solução de problemas, planejamento e raciocínio abstrato. O desenvolvimento das funções executivas é de extrema importância para a adaptação social, ocupacional e mesmo para a saúde mental em etapas posteriores da vida, conforme Dias *et al.* (2010).

### **Procedimentos Metodológicos – Discussão e Resultados**

A partir de uma abordagem da pesquisa-ação, em que o pesquisador está diretamente envolvidos com os indivíduos no contexto em que foram realizadas as atividades, e partindo do pressuposto que a psicopedagogia tem como seu escopo de trabalho a aprendizagem humana, buscou-se considerar os aspectos e características dos alunos com psicose (esquizofrenia) e transtorno bipolar.

Primeiramente, fez-se uma análise da escola e do ambiente em que esses sujeitos estavam inseridos, conforme preconiza Visca, citado por Mussalam (2010). Buscou-se

identificar, também, os diferentes elementos que contribuem para o sucesso do aluno no que diz respeito à aprendizagem escolar, considerando os fatores interligados que aí se fazem presentes: o aluno, o professor e a situação de aprendizagem.

A partir de três eixos de trabalho, os quais fazem parte da rotina do trabalho psicopedagógico, foram propostas e realizadas as atividades de intervenção, que se constituíram, em um primeiro momento, da organização de turmas para que as atividades fossem realizadas em grupo, colocando-se alunos que aprendem com mais facilidade ao lado de outros que apresentam dificuldades de aprendizagem, para que a aprendizagem e o acesso ao conhecimento pudesse acontecer de uma forma mais simples, numa linguagem mais próxima da compreensão dos alunos.

Procurou-se, também, colocar alunos mais extrovertidos, mais seguros e confiantes, ao lado dos alunos que, devido à esquizofrenia e à bipolaridade, às vezes se retraem e deixam de viver as situações típicas da faixa etária, porque se sentem discriminados. Paralelamente, foi feito um planejamento em que atividades com brincadeiras com regras e dramatizações, fizessem parte da rotina das turmas desses alunos, com o objetivo de promover ou desenvolver a afetividade, bem como os aspectos cognitivos, psicológicos e pedagógicos.

Para materializar a ação e a atuação psicopedagógica, buscou-se adotar uma atitude de escuta, objetivando não apenas a recuperação dos conteúdos curriculares necessários à melhoria do desempenho acadêmico dos educandos, mas também possibilitar, a eles, a compreensão de que não são diferentes de seus pares e que podem fazer parte dos diferentes grupos sem se sentirem excluídos ou sem se excluírem e, ao psicopedagogo, o conhecimento de alternativas para a realização da intervenção psicopedagógica com esses sujeitos.

Pode-se propor, também, como atividades para intervenção, a realização de oficinas que busquem estimular a área cognitiva, o raciocínio lógico (jogos), o desenvolvimento motor, as habilidades artísticas, as práticas de leitura e matemática, as habilidades manuais (coordenação motora fina), entre outras, de forma que os alunos sejam acolhidos e valorizados em seu conhecimento e em sua maneira de ser.

Foram realizados exercícios motores para trabalhar equilíbrio, atenção, lateralidade, jogos de raciocínio lógico, jogos de estratégia. A oralidade foi trabalhada por meio do resgate das memórias antigas. Enfim, muitas foram as ferramentas utilizadas para o trabalho de intervenção. Para que os objetivos pudessem ser alcançados, procurou-se trabalhar conforme orienta Mussalan (2010), a qual afirma que há necessidade que sejam

utilizadas alternativas dinâmicas, por meio das quais possam ser transmitidos os conhecimentos, para que a aprendizagem possa ser prazerosa e para que a inclusão desses alunos aconteça verdadeiramente.

### Conclusões

Considerando-se o exposto, pode-se afirmar que, além da presença do sujeito com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, professores e demais profissionais devem preocupar-se em garantir sua inclusão efetiva à rotina escolar, uma vez que estar na sala de aula não é estar incluído e o professor deve conscientizar-se que existem diferentes formas de aprender e ensinar. Nesse sentido, seus conhecimentos e a prática da didática são de extrema importância.

É em função dessa inclusão efetiva que o ambiente escolar, não apenas a sala de aula, deve proporcionar o uso de diferentes ferramentas pedagógicas, sejam elas diferentes metodologias ou artefatos, para contribuir com a aprendizagem dos estudantes na perspectiva inclusiva.

### Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282010000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2010, v. 8, n. 3, pp. 537-550. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000300012> Acesso em 8 mai, 2022.

DIAS, Natália Martins; MENEZES, Amanda; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 80-95, 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072010000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 jun. 2022.

FONTES, Ana Maria Moraes. **A inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas**. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba 2015. Disponível em:

[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16347\\_9856.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16347_9856.pdf)[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24845\\_12919.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24845_12919.pdf) Acesso em: 2 mai. 2022.

MORAES, Renata Garcia de Almeida; GON, Márcia Cristina Caserta; ZAZULA, Robson. Transtorno bipolar em crianças e adolescentes: critérios para diagnóstico e revisão de intervenções psicossociais. **Psico (Porto Alegre)**, Porto Alegre , v. 47, n.1, p. 77-87, 2016 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-53712016000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712016000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 mai. 2022.

MUSSALLAN, Fernanda Limeira. **Projeto de Trabalho**: Uma forma de intervenção psicopedagógica em crianças com dificuldades de aprendizagem. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, Fevereiro/2010. Disponível em <<http://www.avm.edu.br>> . Acessado em 25 mai 2022.

OLIVEIRA, Renata Marques; FACINA, Priscila Cristina Bim Rodrigues e SIQUEIRA Júnior, Antônio Carlos. A realidade do viver com esquizofrenia. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2012, v. 65, n. 2 , pp. 309-316. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-71672012000200017>>. Acesso em 15 mai, 2022.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde** – CID-10. 8.ed. São Paulo: Edusp; 2000.

Oliveira, Gilberto Gonçalves de. **Neurociência e os processos educativos**: Um saber necessário na formação de professores. Uberaba, 2011.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde** – CID-10. 8.ed. São Paulo: Edusp; 2000.

SCOZ, Beatriz. A identidade do psicopedagogo: formação e atuação profissional. In. SCOZ, Beatriz e outras (org.). Psicopedagogia. Contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## PÔSTER

### A RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL A APRENDIZAGEM NA PANDEMIA DA COVID-19

#### Eixo IX – A Didática da Educação Superior

Amanda Moreira Santiago Pereira – UEFS

Cenilza Pereira dos Santos – UEFS

#### Resumo

O presente texto tem como objetivo analisar como o ensino remoto implicou na relação professor e estudante, refletindo sobre o processo de ensino e de aprendizagem num curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição pública. A pesquisa foi realizada com professores e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade no interior da Bahia, durante o primeiro semestre de ensino remoto emergencial, ocasionado pela Pandemia da Covid-19. Foram utilizadas como referências teóricas autores como Anastasiou e Alves (2003), com seus estudos sobre os processos e estratégias de *ensinagem* e aprendizagem; Santos e Soares (2013), na discussão sobre a relação ensinar e aprender no ambiente acadêmico influenciada pela relação que os sujeitos pedagógicos estabelecem entre si; Nóvoa (2022), que reflete sobre a formação de professores durante a Pandemia da Covid-19 e a educação pós Pandemia. A pesquisa foi de natureza qualitativa em que foi utilizado como metodologia de pesquisa o estudo de caso qualitativo como inspiração metodológica<sup>2</sup> (ANDRÉ, 2013, p.13). Como dispositivos de coleta de dados foram utilizados o questionário misto elaborado na Plataforma *Google Forms*, e encaminhado via *e-mail* e *WhatsApp* para os colaboradores, e as entrevistas semiestruturadas realizadas pela Plataforma *Google Meet*. De acordo com dados coletados, os sujeitos reconhecem que a relação entre professor e estudante já estava fragilizada desde o ensino presencial, aspecto que a Pandemia apenas acentuou, o que influenciou na condução e adaptação ao ambiente acadêmico remoto, fazendo-os refletir acerca das posturas adotadas por ambos, em seu papel na comunidade acadêmica, em benefício de um processo de *ensinagem* e aprendizagem de qualidade.

**Palavras-chave:** Relação professor-estudante; Ensino; Aprendizagem; Ensino Remoto Emergencial.

#### Introdução

A discussão que será tecida ao decorrer desse texto, origina-se das análises e reflexões oriundas do projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica período 2020/2021, com financiamento do CNPq, intitulado “A relação professor e estudante, o ensino e a aprendizagem remotos: envolvimento e compromisso de professores

e estudantes no ensino superior”. No desenvolvimento da pesquisa, foi nítido como as relações estabelecidas entre docentes e discentes no ambiente acadêmico implicam na qualidade e eficiência do processo de *ensinagem* (ação de ensinar) e aprendizagem (ANASTASIOU & ALVES, 2003).

A pesquisa teve como cenário o Ensino Remoto Emergencial (ERE) decorrente da Pandemia da Covid-19, de uma instituição pública de ensino superior no interior da Bahia. Para o retorno às atividades acadêmicas, foi necessária a reorganização do funcionamento da sociedade, em que suas atividades consideradas não essenciais, conforme a definição do Código de Defesa do Consumidor, foram transferidas do presencial para o formato remoto, utilizando como principal recurso as ferramentas tecnológicas. Diante de tais circunstâncias, a Instituição de Ensino Superior na qual a pesquisa foi realizada adotou em caráter emergencial o Ensino Remoto Emergencial, como alternativa temporária para dar prosseguimento às atividades de ensino, pesquisa e extensão proporcionadas pela instituição.

A pesquisa teve como foco o curso de Licenciatura em Pedagogia, propondo-se a analisar como professores e estudantes forjam suas relações e como essas influenciam no comprometimento com o processo formativo, em especial nas adversidades postas pelo ERE. Sabe-se que o professor desenvolve influências, tanto positivas quanto negativas, nos estudantes, servindo de modelo ou contra modelo do profissional que futuramente o discente irá se tornar, tal constatação é ainda mais evidenciada nos cursos de licenciaturas. Segundo Alves e Silva (2020, p.3)

[...]a aprendizagem da docência ocorre também pela relação que se estabelece entre professor e licenciando, uma vez no cotidiano docente, as experiências educativas são aprendidas e apreendidas pelo processo de homologia, que significa, aprender com, a partir da experiência do professor que desenvolve práticas e estratégias de ensino.

Nessa perspectiva, foi colocado como problema a ser investigado: A relação entre professores e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia foi alterada durante a realização do ensino remoto emergencial na Universidade? Se sim, como essa alteração influenciou na aprendizagem?

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizou-se como metodologia de pesquisa o estudo de caso qualitativo como inspiração metodológica<sup>2</sup> (ANDRÉ, 2013, p.13). Adotou como instrumentos de coleta de dados o questionário misto, isto é, com questões fechadas e abertas, elaborado na Plataforma *Google Forms*, cujo link foi encaminhado via *e-mail* e *WhatsApp* para os colaboradores, e as entrevistas

semiestruturadas (GIL, 2008) foram realizadas pela plataforma *Google Meet*. Para a análise nos inspiramos na metodologia Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

A pesquisa foi realizada com professores e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma Universidade Pública do interior da Bahia, especificamente do 4º, 5º e 6º semestre da graduação, por entender que estes discentes têm uma experiência maior de vivência acadêmica, tendo vivenciado a modalidade presencial e o ERE, além de uma percepção mais avançada sobre sua formação profissional. Os docentes foram escolhidos por atuarem nos respectivos semestres. Ao todo, 23 estudantes e 10 professores responderam ao questionário destinado à sua categoria, e desses foram selecionados 2 representantes dos discentes de cada semestre e dois docentes para participarem da entrevista, correspondendo aproximadamente 26% dos estudantes e 20% dos professores respondentes.

As estudantes<sup>1</sup> estavam numa faixa de 18 a 29 anos, e 21,7% estavam cursando o quarto semestre, 52,2% o quinto semestre e 26,1% o sexto semestre. Entre elas, 91,3% consideram seu acesso à internet Bom ou Regular, tal informação se torna relevante dado o contexto, já que a conexão da internet era necessária para o acesso aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Os professores, tinham entre 30 a 45 anos, em que 80% se identificaram do sexo feminino e 20% do sexo masculino, em sua maioria afirmavam já utilizarem aparelhos tecnológicos para auxiliarem em suas aulas na modalidade presencial, no entanto, tanto as estudantes como os professores, também afirmam que utilizavam mais da internet e das ferramentas tecnológicas para fins de entretenimento do que acadêmicos.

### **A relação professor e estudante no ERE: o processo de *ensinagem* e aprendizagem**

Pensar a prática pedagógica é reconhecer que a ação de ensinar, aprender e apreender<sup>3</sup> são movimentos concomitantes e em constante dinamicidade e interações. No entanto, de acordo com Anastasiou e Alves (2003), no Brasil ainda prevalece a concepção de educação jesuítica, pautado no *Ratio Studiorum*, em que o professor é o detentor do saber e cabe somente a ele explicar o conteúdo, tirar as dúvidas dos alunos e o uso excessivo de exercícios de fixação e memorização para realização das provas. Trazer essa definição em pleno século XXI, diante de tantas construções teóricas e conceituais em torno da docência e da didática, parece ser algo ultrapassado, porém, os dados mostraram o quanto ainda precisamos refletir sobre práticas inovadoras no ensino superior quando as estudantes apontaram questões como essa concepção ainda presentes em práticas educativas que vivenciaram na universidade.

A Estudante 6, por exemplo, expressa o quanto essa prática de ensino está ultrapassada, não gerando aprendizagens significativas, servindo apenas de “encenação” (palavra forte) em que o professor finge que ensina e o estudante finge que aprende na expectativa de encerramento, tanto da aula como do semestre.

Eu sei que não são todos (professores), mas acho que é por aí, compromisso. E também a gente sentir que eles estão realmente levando a sério isso aqui, né (*sic*)? Que não é embromação, não é uma coisa assim, tipo, ah, vocês fazem, tipo, seminários, que vocês leem esses textos, cusparam aqui na sua avaliação o que o autor falou, me entreguem tal dia e isso aí é aprender. Isso não é garantia de aprender. Não é garantido isso. Eu posso me apropriar do que Wallon falou e colocar numa prova. Mas isso não quer dizer que eu tô (*sic*) realmente entendendo o que ele tá querendo dizer. E como que isso aqui vai ser interessante pra minha prática. Você fica muito desanimada. (ESTUDANTE 6, 2021)

As Estudantes 3 e 4 afirmaram como a relação que estabelecem com os professores influencia em relação a aprendizagem da disciplina, “A gente tem exemplos de professores que a gente admira, que a gente quer seguir, mas tem também, infelizmente, aqueles exemplos de profissionais dentro da profissão que a gente realmente não quer se espelhar, que a gente não aprova as práticas” (ESTUDANTE 3, 2021). A Estudante 4 coloca,

Se eu não gostar do professor, eu me esforço mais para aprender pelo ódio, aprendo pela raiva, eu não gosto muito pela raiva. Quando eu gosto do professor, eu aprendo porque (...), geralmente eu estudo para mostrar para ela que o ensino dela não é em vão e que tem alguém levando a sério, mas influencia sim, esses contatos tanto positivos quanto negativos. Estudar com ódio é pior, né (*sic*)? (ESTUDANTE 4, 2021)

A Professora A coaduna com as estudantes e enfatiza que

Se relacionar bem com o professor, para estes alunos, é o mesmo que ter uma boa relação com a disciplina. O professor deve proporcionar um clima de sala de aula favorável ao aprendizado, que inspire segurança e confiança aos estudantes, para que eles possam se sentir mais motivados a interagir e, com isso, aprender mais. (PROFESSOR A, 2021).

Os sujeitos reconhecem que seu encontro não se limita a uma relação vertical apática, pois todos os comportamentos praticados por eles no ambiente acadêmico influenciarão em como a prática pedagógica será conduzida. Aspectos como: diálogo, respeito, empatia e solidariedade são tidos como necessários para que haja uma interação harmônica e benéfica para ambos, no entanto, durante o ensino remoto emergencial houve a negligência com tais aspectos devido ao distanciamento causado pela falta de: habilidades com o uso da tecnologia, informações acerca das metodologias e estratégias eficientes no ensino remoto emergencial, acentuadas pelas condições socioeconômicas precárias que dificultaram o acesso às interfaces digitais e das condições físicas e de infraestrutura necessárias para a possibilidade de um bom estudo. Podemos também trazer os elementos de

falta de habilidade com o uso da tecnologia e a insegurança em buscar estratégias mais inovadoras que qualificariam o ensino emergencial remoto como uma dificuldade presente em muitos docentes. O que implica uma necessidade de formação de professores também necessária no ensino superior.

Diante das falas das estudantes, o distanciamento não é consequência exclusiva do ERE, mas é um reflexo das más relações que já eram tecidas entre professores e estudantes desde o período presencial, importante salientar, que tal relação refere-se aos aspectos de socialização e convivialidade humana, fundamentais para adaptação e sentimento de pertença no espaço.

Santos e Soares (2011) dizem que “Aprendizagem e ensino são aspectos distintos; o primeiro, desenvolvido pelo estudante e o segundo, pelo professor, mas deveriam ser complementares de um único processo: a formação” (SANTOS; SOARES, 2011, p. 360), mas para que essa formação seja de qualidade e eficiente, é preciso que os sujeitos pedagógicos se comprometam em realizar sua ação de maneira exitosa a fim de propulsionar a prática pedagógica. Anastasiou e Alves (2003) pontuam que o ensinar possui duas dimensões: a intenção de ensinar e a efetivação do que foi ensinado, sendo assim, quando o professor ensina ele quer que o estudante aprenda a apreender, isso não será observado apenas analisando se o discente sabe reproduzir o conteúdo, mas, como ele o interpreta e o torna ativo no seu dia-a-dia durante seu percurso formativo, ou seja, o processo de *ensinagem* só acontece se houver aprendizagens significativas.

Diante dos dados coletados pelo questionário dos professores, 60% consideram como elementos básicos para aprendizagem significativa: interagir com os alunos; participação dos alunos nas aulas; organização do conteúdo; e diversificação das metodologias de trabalho, eles também identificaram algumas dificuldades que poderiam atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem, como: os conteúdos não dialogarem com as identidades e demandas dos estudantes, a não articulação entre teoria e prática; disponibilidade de tempo para conciliar estudo e trabalho considerando que é um curso predominantemente oriundo da classe trabalhadora, e por conta disso, a condição sócio-econômica-cultural muitas vezes dificulta a adaptação ao ambiente acadêmico que requer um repertório de conhecimentos prévios, hábitos de leituras e estratégias para uma melhor experiência na universidade.

Sobre o ambiente de aprendizagem no ensino remoto emergencial pontuaram além desses aspectos, outros mais que foram reforçados pelo acesso à internet, como: a falta de familiaridade de usá-la de maneira adequada para os fins educativos e a qualidade desta que

influenciava no acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), e por conseguinte no prosseguimento das aulas síncronas. Aliado a isso apontaram também: a disponibilidade do aparelho eletrônico que, muitas vezes, é de uso compartilhado com a família, e o ambiente doméstico inadequado para participação nas aulas e para os estudos.

Os dados evidenciaram as desigualdades estruturais da nossa sociedade, que impactam diretamente na qualidade educacional. Tal fato não aconteceu por conta apenas das consequências fatídicas da pandemia, mais sim, por causa do descaso histórico da educação no país. Nóvoa (2022, p. 25) diz “A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias”, a inércia pontuada pelo autor é o marasmo da educação durante todo o percurso histórico, em que a sociedade avançou, novos interesses econômicos e políticos surgiram, mas a educação permaneceu imutável desde o século XIX. No entanto, a pandemia a obrigou a se mexer, escancarando sua ineficiência diante das novas demandas da sociedade, e mostrando como todo descaso tem objetivos políticos definidos a serem alcançados. Por isso, todos os aspectos identificados pelos docentes anteriormente não afetarão negativamente apenas ao momento em questão, mas refletirá em um grande déficit na formação dos futuros docentes, se estendendo ainda por muito tempo.

### **Conclusões**

Diante do que foi posto, evidencia-se que a relação professor e estudante para o processo de ensino e aprendizagem acadêmico é de suma importância, no desenvolvimento e engajamento dos discentes, todavia, no ensino remoto emergencial, tanto professores quanto estudantes constataram que a relação que se tornou difícil durante a pandemia, aspecto que já não era fácil também no ensino presencial, mas que, por conta da organização espacial da presencialidade, das trocas e convívio mais próximo com seus pares, tal fragilidade era amenizada. Porém, tudo o que ficava submerso veio à tona durante o ERE, por conta do distanciamento, aspectos que antes se neutralizavam pelas trocas presenciais, se evidenciaram de forma bem explícita; outra questão que impactou a relação foi a organização didático-metodológica, adotada pelos docentes, ainda muito centralizadas em si, como elemento central do processo de ensino e aprendizagem.

Tal afastamento e a falta de sintonia entre professor e estudante impactaram negativamente nos processos de *ensinagem* e, conseqüentemente, na aprendizagem, visto que, como dito por Anastasiou e Alves (2003), só considera-se que houve ensino se os outros sujeitos *apreenderem*, sendo assim, a aprendizagem acontece de forma significativa quando cria-se sentidos concretos e plausíveis para realidade vivida, caso isso não ocorra,

acontece o que foi relatado pelas estudantes: o professor finge que ensina e os estudantes fingem que aprendem, tendo como única intenção cumprimento de uma programação institucional e da carga-horária.

Por isso, torna-se de suma importância repensar a maneira como se está se lidando com a formação dos estudantes que atuarão como futuros professores, para não continuarem a perpetuar concepções tradicionais e conservadoras acerca das práticas pedagógicas, sendo, que estas não atendem mais às expectativas da sociedade contemporânea, por tanto, a formação de professores deve estar voltada a prepará-los para lidarem com os novos tempos e com as novas maneiras de conceber a aprendizagem.

Ressalta-se que esta análise não considerou uma amostra que pudéssemos generalizar esses dados como uma concepção para todo o curso de Licenciatura em Pedagogia, mas buscamos trazer reflexões sobre o papel da docência e da formação de professores para atuação em contextos adversos, sejam eles uma pandemia ou os diferentes contextos sociais em que a educação tem um papel essencial.

## Notas

<sup>1</sup> Utilizamos o pronome feminino porque todas as respondentes se identificam com o gênero feminino.

<sup>2</sup> Sinalizamos que foi uma inspiração, pois entendemos que o tempo de realização da pesquisa foi muito curto para definirmos como um estudo de caso, diante de todas as questões que este envolve (YIN, 2005).

<sup>3</sup> Aprender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. [...] O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação. (ANASTASIOU E ALVES, DATA, P.3)

## Referências

ALVES, Ingrid da Silva; SILVA, Fabricio Oliveira. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA POR HOMOLOGIA: RELAÇÃO PROFESSOR E LICENCIANDO. RELATÓRIO TÉCNICO FINAL (RTF)- **Probic/UEFS**- 2020

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Ensinar, aprender e processos de ensinagem**. In. ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L.P. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Joinville, UNIVALLE, 2003.

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.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. França: Presses Universitaires de France, 1977.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Ed.6ª. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2008

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores, transformar, valorizar**. (Colaboração Yara Alvim). Salvador, 2022.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professoraluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **In:Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011. Disponível em: . Acesso em: 01, out e 2020.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.