

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAIARA SOUSA VILELA

**(TRANS)FORMAR A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES
EVIDENCIADAS A PARTIR DE UMA PESQUISA COM PROFESSORES
BACHARÉIS**

UBERLÂNDIA

2020

NAIARA SOUSA VILELA

**(TRANS)FORMAR A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES
EVIDENCIADAS A PARTIR DE UMA PESQUISA COM PROFESSORES
BACHARÉIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo.

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V699 Vilela, Naiara Sousa, 1989-
2020 (Trans)formar a docência na Universidade: possibilidades
evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis
[recurso eletrônico] / Naiara Sousa Vilela. - 2020.

Orientador: Geovana Ferreira Melo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.92>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, número, PPGED				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte	Hora de início:	14:15	Hora de encerramento:	18:50
Matrícula do Discente:	11613EDU026				
Nome do Discente:	NAIARA SOUSA VILELA				
Título do Trabalho:	"Transformar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Socialização e Desenvolvimento Profissional de docentes principiantes na Educação Superior"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Talamira Taita Rodrigues Brito - UESB; Selma Garrido Pimenta - UNISANTOS; Camila Lima Coimbra - UFU; Andréa Maturano Longarezi - UFU e Geovana Ferreira Melo - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Geovana Ferreira Melo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e

achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2020, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Membro de Comissão**, em 28/02/2020, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Membro de Comissão**, em 28/02/2020, às 18:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **TALAMIRA TAITA RODRIGUES BRITO, Usuário Externo**, em 28/02/2020, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SELMA GARRIDO PIMENTA, Usuário Externo**, em 10/03/2020, às 18:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1895368** e o código CRC **AD4B8A1C**.

NAIARA SOUSA VILELA

(TRANS)FORMAR A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES
EVIDENCIADAS A PARTIR DE UMA PESQUISA COM PROFESSORES BACHARÉIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Aprovada em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo – PPGED/UFU (Orientadora)

Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – PPGED/UFU (Membro Interno)

Profa. Dra. Camila Lima Coimbra – PPGED/UFU (Membro Interno)

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta – USP/UNISANTOS (Membro Externo)

Profa. Dra. Talamira Taíta Rodrigues Brito – UESB (Membro Externo)

Em primeiro plano está minha gratidão a Deus.
Em seguida, aos meus pais Gilmar e Irany. Não
poderia esquecer da minha irmã Thati.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concedido a oportunidade de cursar especialização em Docência Universitária, mestrado em Educação e, finalmente, doutorado em Educação em uma universidade federal brasileira.

Lembro-me bem do primeiro dia que conheci a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Participava de eventos científicos na área de Letras e vislumbrava a possibilidade de cursar pós-graduação nessa instituição. Foi um sonho que tinha, desde a época que morava em Goiatuba, Goiás.

Durante a graduação, perguntava aos meus professores o que era mestrado, mas nenhum deles me explicava com exatidão. Mas, como sou muito curiosa, procurei ler sobre o assunto e buscar oportunidades que me levassem a esse caminho.

Quando vim morar nesta cidade, logo fui até o corredor da Faculdade de Educação (FACED) da UFU, para procurar algum professor que me explicasse como faria para cursar o mestrado. Naquele dia, não consegui contato com nenhum deles, justamente por estar em horário de almoço. Mas encontrei a secretária Sandra Horani, que logo disse que, ao final do ano, seria lançado o edital de uma especialização em Docência Universitária. Ao ser aprovada no processo seletivo desse curso, pude fazer parte do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS). A convite da professora Geovana, minha orientadora, iniciei os estudos sobre temas relacionados à docência universitária e me apaixonei pelo assunto. Entendi que Deus tinha me levado justamente para o caminho certo.

Depois de ter me graduado em Letras, carregava comigo inúmeros questionamentos relacionados aos aspectos didático-pedagógicos, um dos pontos principais a serem pesquisados pelo grupo onde permaneço até os dias de hoje e percebo as contribuições para a minha formação. A partir dele, tive a oportunidade realizar diversas leituras, aprimorar a escrita, e isso me fez ser aprovada no curso de doutorado em Educação.

Os dois primeiros anos do doutorado foram muito cansativos. Ministrava aulas de Língua Portuguesa em uma escola estadual de Uberlândia, Minas Gerais, cursava disciplinas, realizava leituras, participava de eventos científicos, dentre outras exigências da pós-graduação. Mas, logo no início do terceiro ano do curso, estava me recuperando de uma cirurgia muito delicada, quando recebi a ligação do secretário da Faced, Léo Bragança, dizendo que eu havia conseguido uma bolsa de doutorado, cujo processo seletivo tinha participado logo no início do curso, mas meu nome estava na lista de espera (e nem sabia disso). Foi simplesmente maravilhoso, pois era o que precisava para me dedicar totalmente à pesquisa.

Enfim, sinto-me a mulher mais feliz desse mundo. Meus pais nunca tiveram a oportunidade de cursar nem ao menos uma graduação, e hoje sou a primeira da minha família paterna (e segunda da família materna) que conquistou o título de doutora.

Durante todo esse processo, recebi a ajuda de muitos amigos e, principalmente, da minha família meus pais Gilmar e Irany, além da minha irmã Thati. Sem o apoio deles, nada disso teria acontecido.

Quero mencionar o nome de cada um dos meus amigos que esteve junto comigo nesse percurso: James, secretário do PPGED, por todo carinho e respaldo durante o mestrado e o doutorado; Vovó Geni, pelo apoio; Rafa; pela paciência; Mari, que sempre me deu forças para continuar; Gabriel, por suas palavras positivas que não me fizeram desistir; Taci, que sempre me recebeu nas tardes em que estava ansiosa com a escrita; Sarah, que me acompanhou nos eventos científicos e sempre esteve por perto; Murilo, meu primo que me visitava justamente em dias difíceis da escrita; Dona Heloísa e Sr. Geovane, Lucas e Lu, que se tornaram minha segunda família em Uberlândia; Celinha e Ricardo, pela afeto; Irmã Marly, pela orações; Nati, Marly e Marlei, minhas companheiras do grupo de pesquisa.

Também não deixaria de mencionar o quanto as aulas de yoga com as professoras Guru Nidhan Kaur e Dev Jan Kaur me ajudaram em dias de ansiedade, como também os cuidados da massoterapeuta Jussara Morelli.

Além da minha família, amigos e professores que fizeram parte dessa caminhada, eu não tenho palavras para descrever o carinho e o compromisso da minha orientadora, Profa. Geovana, que durante o meu percurso formativo esteve sempre por perto. A cada orientação, aprendia mais e mais; logo, posso dizer que hoje ela é, sem dúvidas, a professora que me espelho profissionalmente.

Para finalizar, gostaria de enfatizar que conquistar o título de doutora em Educação é, indubitavelmente, um sonho realizado e a certeza de que, mais do que antes, tenho um forte compromisso com a Educação. Nos últimos anos do curso, por estar como bolsista, sempre escutei de várias pessoas: “Ah, mas você não trabalha...”. Mal sabem eles da contribuição de um trabalho intelectual e da responsabilidade de tudo isso para o desenvolvimento do nosso país.

RESUMO

VILELA, Naiara Sousa. **(Trans)formar a docência universitária**: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis. 2020. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.92>

A investigação, realizada no âmbito da Linha de Saberes e Práticas Educativas, teve como problemática as dificuldades enfrentadas por professores bacharéis no contexto da docência universitária. Constituíram-se objetivos da pesquisa: analisar as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência universitária pelos professores bacharéis; apreender as interfaces entre a identidade profissional, os saberes docentes e as práticas pedagógicas no decorrer da participação em uma pesquisa-ação crítico-colaborativa; investigar as temáticas que envolvem a prática pedagógica na universidade mais significativas para os professores participantes; analisar as contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa para o desenvolvimento profissional de docentes universitários bacharéis; e ampliar os debates referentes à necessidade de criar políticas institucionais que fortaleçam a pedagogia universitária. Participaram da pesquisa 16 professores universitários das áreas de Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Ciências Agrárias, com formação no grau bacharelado. Esta investigação foi embasada, principalmente, nos seguintes autores: Almeida (2012), Cunha (2012), Ibiapina (2008), Isaia e Bolzan (2008), Marcelo Garcia (2009), Melo (2018), Pimenta (2014), Pimenta e Almeida (2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Saviani (2013). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa. O corpus da pesquisa foi constituído por meio do registro de depoimentos dos participantes no decorrer das ações formativas, questionários, diários de campo da pesquisadora e dos participantes, além da escrita de cartas pedagógicas. A pesquisa-ação crítico-colaborativa permitiu o protagonismo de docentes universitários na reflexão e (re)construção da prática pedagógica, por meio de um trabalho coletivo e colaborativo que buscou (trans)formar a docência. Os resultados indicaram que os professores participantes das ações formativas puderam 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. A tese defendida está expressa na seguinte asserção: é possível (trans)formar a docência universitária a partir da pesquisa-ação crítico-colaborativa com professores bacharéis. Destacamos que a universidade deve se responsabilizar por consolidar políticas institucionais de formação permanente dos docentes, direcionadas tanto aos professores iniciantes, quanto aos experientes. Ações formativas contínuas na universidade contribuirão para consolidar o desenvolvimento humano de todos os envolvidos: docentes e estudantes.

Palavras-chave: Docência Universitária; Pesquisa-ação crítico-colaborativa; Pedagogia Universitária.

ABSTRACT

VILELA, Naiara Sousa. **To (Trans)form the university teach:** possibilities evidenced from a survey with baccalaureate's professors. 2020. 214f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2020. Available in: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.92>

The investigation, carried out within the scope of the Line of Search and Educational Practices, had as a problematic the difficulties faced by baccalaureate's professors in the context of university teach. Research objectives were constituted: to analyze the main difficulties faced in the exercise of university teaching by baccalaureate's professors; to apprehend the interfaces between a professional identity, knowledges and pedagogical practices during the participation in a critical-collaborative action research; investigate which emes that involve pedagogical practice at the are most important university to the professors; to analyze what the contributions of a collaborative critical action research to the professional development of university baccalaureate's professors; and to expand debates related to the need to create institutional policies that strengthen university pedagogy. Sixteen university professors from the areas of Health Sciences, Biological Sciences, Exact Sciences and Agrarian Sciences participated in the research, all of them with baccalaureate's degrees. A research was supported, mainly, by the following authors: Almeida (2012), Chauí (2014), Cunha (2012), Fernández Cruz (2006), Dourado (2011), Ibiapina (2008), Isaia e Bolzan (2008), Marcelo Garcia (2009), Melo (2018), Nóvoa (2009), Pimenta (2014), Pimenta e Almeida (2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Saviani (2013) e Zabalza (2004). This is a qualitative study, of the type of critical-collaborative action-research. The research corpus was constituted by recording the testimonies of the participants during the formative actions, questionnaires, field diaries of the researcher and the participants, in addition to writing pedagogical letters. The critical-collaborative research-action allowed of that university professors in the reflection and (re) construction of pedagogical practice, through a collective and collaborative work that sought (trans) to form the pedagogical practice of the teacher. The results indicate that the baccalaureate's professors participating in the training actions can critically reflect on the pedagogical practice, conceptions and attitudes, provided that a relationship is established between mediators-baccalaureate's professors and baccalaureate's professors -mediators, based on theoretical references. The defended thesis is expressed in the following assertion: it is possible (trans) to form university teach from critical-collaborative action research with baccalaureate's professors. We emphasize that the university must be responsible for consolidating institutional policies for the permanent training of baccalaureate's professors, aimed at both beginning and experienced baccalaureate's professors. Actions formative continuous at the university contribute to the or human development of all participants: baccalaureate professors and students.

Keywords: University Teach; critical-collaborative action research; University Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CASa	Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIAPES	Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNFP	Congresso Nacional de Formação de Professores
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
COPEFOR	Coordenação de Políticas de Formação de Professores
COORDEP	Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico
CPA	Comissão de Própria de Avaliação
DICAP	Divisão de Capacitação de Pessoal
DIFDO	Divisão de Formação Docente
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EDUFRGS	Escola de Desenvolvimento dos Servidores da UFRGS
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ESFOR	Escola de Formação à Docência no Ensino Superior
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPED	Programa de Formação Pedagógica Continuada para Docência
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior
GIZ	Diretoria da Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico

IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAPP	Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor
NUFOPE	Núcleo de Formação Continuada Didática Pedagógica dos Professores
NUFORDES	Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior
OCDE	Organização para a Educação e o Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAP	Programa de Aperfeiçoamento de Atividades Pedagógicas
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PAP	Programa de Atualização Pedagógica
PGPSI	Programa de Pós-graduação em Psicologia
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Economia
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PRODOC	Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PRODOCENTE	Programa Institucional de Formação de Docentes
PROFOCAP	Programa de Formação Continuada da Área Pedagógica
PROFOR	Programa de Formação Continuada
PROFORD	Formação Continuada em Docência da Ensino Superior
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SciELO	<i>Scientific Electronic Library On-line</i>

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAE	Unidade de Apoio Educacional
UB	Universidade do Brasil (extinta)
UDF	Universidade do Distrito Federal (extinta)
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução do número de IES no governo Lula.....	35
Quadro 2 – Características da carreira docente nos anos iniciais da profissão	63
Quadro 3 – Características da carreira docente nos anos intermediários da profissão	67
Quadro 4 – Características da carreira docente nos anos finais da profissão	69
Quadro 5 – Estudos levantados nos últimos cinco anos, que tratam do desenvolvimento profissional de docentes universitários.....	76
Quadro 6 – Programas de formação contínua das universidades federais brasileiras	84
Quadro 7 – Ações formativas desenvolvidas pela Divisão de Formação Docente da UFU	87
Quadro 8 – Informações gerais sobre os professores colaboradores.....	101
Quadro 9 – Síntese do contrato pedagógico, a partir das ideias propostas pelos três grupos	108
Quadro 10 – Proposta de atividade construída a partir da metodologia “Arco de Maguerez”	110
Quadro 11 – Crachás produzidos pelos professores participantes das ações formativas	121
Quadro 12 – Desafios vivenciados no exercício da docência universitária	140
Quadro 13 – Propostas para superar desafios no exercício da docência universitária	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crescimento das universidades públicas de 2010 a 2018.....	36
Gráfico 2 – Crescimento das universidades privadas de 2010 a 2018	36
Gráfico 3 – Sujeitos da pesquisa.....	99
Gráfico 4 – Idade dos sujeitos	99
Gráfico 5 – Área de atuação	100
Gráfico 6 – Formação na graduação.....	100
Gráfico 7 – Formação na pós-graduação	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos programas de formação contínua das universidades federais brasileiras.	84
Figura 2 – Desafios e crises da docência universitária.....	105
Figura 3 – Expectativas em relação ao curso	105
Figura 4 – Contrato pedagógico elaborado na lousa durante a sessão reflexiva	107
Figura 5 – Percepções sobre avaliação	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Estrutura da tese.....	24
2 UNIVERSIDADE: HISTÓRIA, POLÍTICAS E CONTEXTO DE TRABALHO DOCENTE	26
2.1 Revisando brevemente a história da Educação Superior no Brasil	27
2.2 A universidade como contexto do trabalho docente.....	38
3 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CENÁRIO BRASILEIRO	54
3.1 Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): antigos problemas, novos desafios	54
3.2 Breve estudo sobre as produções acadêmicas que abarcam o desenvolvimento profissional de docentes universitários.....	75
3.3 A partir dos estudos analisados, novas percepções	79
3.4 Programas de formação docente nas universidades federais brasileiras	81
3.4.1 Divisão de Formação Docente (DIFDO): as experiências formativas da UFU	86
4 A PESQUISA E SEUS CONTORNOS.....	89
4.1 Decisão metodológica.....	89
4.2 Análise do conteúdo	95
4.3 O grupo colaborativo e os professores colaboradores	96
4.4 Sujeitos da pesquisa.....	98
4.5 Ações formativas no contexto do grupo colaborativo	101
5 A PESQUISA EM DIÁLOGO	114
5.1 A construção de crachás como exercício de (res)significação da identidade profissional.....	120
5.2 Pesquisar a própria prática.....	132
5.3 Os desafios da docência universitária.....	138
5.4 Resignificações das práticas pedagógicas	146
CONCLUSÕES DA PESQUISA.....	154
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	176
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	176
Apêndice B – Primeira carta de apresentação da pesquisa e questionário <i>on-line</i>	177
Apêndice C – Projeto de pesquisa apresentado à Dicap.....	178

Apêndice D – Carta encaminhada aos professores para participação na pesquisa.....	181
Apêndice E – <i>Folder</i> do curso.....	182
Apêndice F – Formulário elaborado a partir do <i>Google Forms</i> : efetivação da inscrição nas ações formativas.....	183
Apêndice G – Diários reflexivos entregues aos professores participantes no primeiro dia das ações formativas.....	185
Apêndice H – Cronograma do curso.....	186
Apêndice I – Plano de trabalho das sessões reflexivas.....	187
Apêndice J – Desafios e expectativas em relação ao curso – dinâmica de <i>brainstorming</i>	196
Apêndice K – Questionário final respondido pelos professores.....	204
Apêndice L – Cronograma de ações formativas mediadas pelas Divisão de Formação Docente da Universidade Federal de Uberlândia desde o ano de surgimento, em 2013.....	206
Apêndice M – Orientações para construção das cartas pedagógicas.....	208
ANEXOS	209
Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	209

1 INTRODUÇÃO

É uma pesquisa que não ficou na estante, apenas, mas seus produtos acabaram afetando diretamente as práticas das professoras “objeto” da pesquisa. Pretendemos dar continuidade ao estudo, aumentando o número de professores.

(ANDRÉ, 1996, p. 100).

O interesse pela temática se originou de interrogações que tenho feito¹ a respeito da docência universitária e sua complexidade, com base nos processos de globalização e, principalmente, nos avanços da tecnologia que “obrigam a modificar conceitos básicos, como o de tempo e espaço” (TEDESCO, 2006, p. 26). Sibilía (2012, p. 9) acrescenta, ainda que “os corpos e subjetividades não correspondem à parafernália educacional, sobretudo distante da rutilante conjugação informática, digital e interativa, assentada pela cultura audiovisual”.

Na mesma direção, Lima (2013, p. 195) ressalta que toda formação inicial (ou contínua) merece periodicamente ser repensada em virtude da evolução do trabalho, das demandas, das tecnologias e até do estado dos saberes. Nesse contexto, Cunha (2008, p. 13) enfatiza que não basta “ser um professor erudito para provocar aprendizagem nos alunos; é preciso atender as múltiplas demandas para esse profissional e reconhecer a docência universitária como uma ação complexa”.

O contexto atual não permite que a formação de professores esteja centrada apenas na transmissão de conteúdos e que a docência seja exercida a partir de experiências acadêmicas e profissionais; logo, é necessária a formação pedagógica. O amálgama de todos esses saberes e a constante pesquisa sobre a própria prática contribuem com o desenvolvimento profissional de docentes universitários, como também para a “busca por rupturas epistemológicas e uma pedagogia que afaste de suas trajetórias estudantis, interpretando a cultura de seus alunos e a importância de articular teoria e prática, a partir de suas vivências” (CUNHA, 2011, p. 450).

Entretanto, conforme Vasconcelos (2012, p. 73), ao contrário do que se almeja, “o professor se esqueceu da necessidade indispensável de atualizar-se constantemente, negligenciou esse aspecto ou descomprometeu-se com ele”. Tal fato acarreta a descaracterização do trabalho docente, já que a “sociedade muda, o mundo muda, as crianças, os jovens e os adultos mudam. Portanto, deve mudar o professor” (*idem*). Almeida (2012, p. 64) menciona que, dentre os docentes universitários, mesmo tendo cursado “pós-graduação

¹ Nesta e em algumas partes da tese, utilizo a primeira pessoa do singular para abordar minha trajetória profissional.

stricto sensu, possuem experiência profissional e, até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo para lidar com o processo de ensino e aprendizagem”.

A atividade docente deve ser constantemente repensada em função das fragilidades formativas, frente aos complexos enfrentamentos postos no cotidiano. O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelos docentes ocorre com base em experiências vivenciadas como estudante. Tal situação pode perpetuar ações que reproduzem uma prática pedagógica desprovida de criticidade, em se tratando do que faz como professor, porque faz e em que condições materializa.

Nesse sentido, aprofundar nos conhecimentos concernentes à docência me desafia desde minha formação como estudante de graduação no curso de Letras da Faculdade de Filosofia de Ciências Humanas de Goiatuba, localizada no interior de Goiás. Durante essa graduação, a falta de apoio dos professores da disciplina de estágio supervisionado me trouxe alguns descontentamentos, sobretudo no tocante à dicotômica relação teoria-prática e o descompromisso com a formação de docentes.

Por isso, o início da minha carreira na docência foi um processo árduo. Ao atuar como professora de Português (gramática e literatura) e Inglês, me senti despreparada e insegura, motivo pelo qual busquei aprofundar os estudos referentes à profissão. De 2012 a 2013, fui aprovada no processo seletivo para o curso de especialização em Docência na Educação Superior, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). No decorrer dos processos formativos, tive a oportunidade de ter contato com uma vasta literatura sobre a formação de professores universitários. De fato, o curso contribuiu para o aprofundamento de leituras e reflexões relacionadas aos inúmeros descontentamentos e indagações que trazia desde a experiência na graduação, instigando, ainda mais, meu interesse pela temática.

Em 2012, iniciei minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS)² da UFU, cujas investigações se vinculam ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFU, junto à linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”. Nele são desenvolvidas e articuladas atividades de ensino na graduação e pós-graduação, o que me possibilitou estudar diversos autores relacionados ao campo da docência universitária (MARCELO GARCIA, 1999; BEHRENS, 2000; FERNANDÉZ CRUZ, 2006; NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2009), além da publicação em eventos nacionais com essa

² Grupo de pesquisa certificado pela UFU e cadastrado no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É coordenado pelas professoras Geovana Ferreira Melo e Vanessa Therezinha Bueno, da Faced/UFU.

temática, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPAE), o III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP), o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), o XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) – Planos de Educação, Diretrizes e Bases Curriculares: Impactos na Formação dos Professores no Brasil.

Já de 2014 a 2016, cursei o mestrado em Educação na Faced/UFU, na linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, que resultou na dissertação intitulada: “Docência universitária, um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores” (VILELA, 2016). O estudo teve como foco as contribuições das ações formativas proporcionadas pela Divisão de Formação Docente (DIFDO)³ da instituição.

Por meio de divulgações no *site* (página inicial) da universidade, os docentes foram convidados para participar das ações formativas. Houve também o apoio das secretarias dos cursos de graduação da instituição. As propostas foram organizadas segundo as necessidades formativas dos professores (sejam eles recém-formados ou com maior tempo de experiência, que atuam em diversas áreas do conhecimento), conhecidas por meio de atividades realizadas sob a forma de rodas de conversa, onde cada um expressou as principais dificuldades em relação ao exercício da docência.

Os encontros abrangeram uma carga horária semanal de quatro horas, totalizando 32 horas. A metodologia utilizada foi a aula dialogada, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates e filmes. As experiências formativas possibilitaram aos docentes uma ampla interação com seus pares e com os professores mediadores das discussões, em sua maioria, integrantes do quadro efetivo da Faced/UFU, além dos convidados de outras unidades acadêmicas.

Sob esse viés, os espaços formativos permitiram aos professores universitários refletir acerca das práticas pedagógicas e da identificação das fragilidades de suas trajetórias formativas, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, sobretudo no que se refere à dimensão didático-pedagógica. No encerramento das atividades, os docentes foram convidados a responderem um questionário, cujo objetivo foi avaliar as concepções construídas ao longo das ações formativas.

Essa estratégia permitiu avaliar modificações ocorridas nas concepções de prática

³ A Divisão de Formação Docente iniciou as ações formativas em 2012, conforme a Resolução do Consun n. 2 (UFU, 2012). É uma das divisões da Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação da UFU, que tem como finalidade promover a formação contínua dos professores.

pedagógica; diagnosticar temas para outras atividades de formação; e explicitar as fragilidades formativas ainda existentes. Podemos destacar que o trabalho coletivo e colaborativo⁴ possibilitou autoconhecimento, oportunidade de escuta e interação, diálogo, questionamentos, troca de experiências e ampliação dos saberes docentes.

A análise dos dados indicou que, para alguns professores, há compreensão de suas fragilidades formativas: *“preciso aprimorar ainda mais minha prática como docente”* (SUJEITO 1); *“excelente iniciativa, mas foi apenas a ponta do iceberg”* (SUJEITO 2). Nos registros, explicitaram o ensejo pela participação em ações formativas contínuas, tendo em vista os diversos enfrentamentos na docência. Por esse motivo, os dados da pesquisa realizada no mestrado me instigaram à elaboração de novos problemas, principalmente no tocante às perspectivas de formação docente que possam trazer contribuições para o fortalecimento da identidade profissional, a construção e ressignificação dos saberes e o aumento da autonomia pedagógica.

Nesses termos, a questão principal que orientou a pesquisa foi: Quais as principais dificuldades enfrentadas por professores bacharéis no contexto da docência universitária? A partir desse problema, surgem outros questionamentos: Quais as interfaces entre a identidade profissional dos professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas no decorrer da participação em uma pesquisa-ação crítico-colaborativa? Quais temáticas que envolvem a prática pedagógica na universidade são mais significativas para os professores participantes da pesquisa-ação crítico-colaborativa? Quais as contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa para o desenvolvimento profissional dos docentes universitários bacharéis da UFU.

A decisão metodológica pela pesquisa-ação crítico-colaborativa, diante da problemática anunciada, resultou na tese intitulada *“(Trans)formar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis”*⁵. O objetivo geral da investigação consiste em: analisar as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência universitária pelos professores bacharéis. São objetivos específicos: a) apreender as interfaces entre a identidade profissional, os saberes docentes e as práticas pedagógicas no

⁴ Assumimos, conceitualmente, o termo “coletivo” na dimensão da formação docente, como princípio que tem a “produção, a contextualização e a análise de experiências que possam ser compreendidas e trabalhadas por todos” (IBIAPINA, 2008). Já o termo colaborativo, se refere aos “educadores e investigadores que trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e, análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões” (PIMENTA, 2009).

⁵ O estudo respeita todos os fatores éticos implicados na investigação. Foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, tendo sido aprovado pelo Parecer n. 887.502. Data da relatoria: 19 abr. 2017. CAAE: 64191516.4.0000.5152 (disponível no Anexo A).

decorrer da participação em uma pesquisa-ação crítico-colaborativa; b) investigar as temáticas que envolvem a prática pedagógica na universidade mais significativas para os professores participantes; c) analisar as contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa para o desenvolvimento profissional de docentes universitários bacharéis; e d) ampliar os debates referentes à necessidade de criar políticas institucionais que fortaleçam a pedagogia universitária.

Para respondermos os objetivos da pesquisa optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo Chizzotti (1998, p. 83), viabiliza a “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Conforme o referido autor, o conhecimento não se limita a um conjunto de informações esparsas, interligadas por uma teoria explicativa, mas é a partir do movimento epistemológico do sujeito pesquisador, considerado parte integrante do processo de produção dos saberes, que as interpretações do fenômeno pesquisado são construídas, permitindo atribuir significado a ele.

Em consonância com esses princípios, a investigação é do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa, cujos pressupostos são o compromisso e o envolvimento de todos os participantes, considerados pesquisadores, com responsabilidades inerentes ao processo, as quais são acordadas durante todo o percurso investigativo-formativo. Portanto, de acordo com Ibiapina (2008), a cooperação é fundamental para o processo de formação e produção do conhecimento. Trata-se de um movimento em que os docentes são convidados e mobilizados a pesquisarem sua própria prática, confrontando-a e, havendo necessidade, transformando-a de forma crítico-reflexiva.

1.1 Estrutura da tese

A tese está estruturada em seis seções. Na introdução apresentamos breve memorial, com as motivações e questionamentos e objetivos que balizaram a pesquisa. Na segunda seção, denominada “Universidade: história, políticas e contexto de trabalho docente”, revisitamos brevemente os períodos cronológicos e abordamos o surgimento das primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras até o contexto atual. Além disso, pontuamos diversos desafios da profissão, como as políticas de formação, ingresso e progressão na carreira; discutimos sobre o modo como se estabelece a relação entre ensino, pesquisa e extensão no ambiente universitário; e citamos o destaque dado às atividades de pesquisa em detrimento às da docência, em função das diversas políticas de financiamento na universidade.

Na terceira seção, intitulada “Experiências de formação e desenvolvimento profissional docente: cenário brasileiro”, discutimos o conceito de desenvolvimento profissional do docente universitário. Em seguida, apresentamos um breve estudo de cinco produções acadêmicas que abarcam a temática “formação e desenvolvimento profissional docente”. Explicitamos, ainda, a análise de experiências formativas desenvolvidas por IFES brasileiras e na UFU.

A quarta seção, “A pesquisa e seus contornos”, explicita as decisões teórico-metodológicas, o lócus, os sujeitos e os instrumentos utilizados na construção dos dados, interpretados sob a perspectiva da análise de conteúdo. E na quinta seção, “A pesquisa em diálogo”, é apresentada a análise dos dados construídos junto aos professores participantes das ações formativas.

E na última seção, apresentamos as conclusões da pesquisa e considerações sobre a temática, além de proposições para contribuir com o fortalecimento de uma pedagogia universitária que considere os professores como protagonistas dos próprios processos formativos, tendo em vista a necessidade de formação permanente e de profissionalização da docência na universidade.

2 UNIVERSIDADE: HISTÓRIA, POLÍTICAS E CONTEXTO DE TRABALHO DOCENTE

Epílogos

*Que falta nesta cidade?... Verdade.
Que mais por sua desonra?... Honra.
Falta mais que se lhe ponha?... Vergonha. [...].*

(GREGÓRIO DE MATOS, 1636-1695, *apud* NOGUEIRA JÚNIOR, 2018).

O início da construção desta tese ocorreu simultaneamente com meu exercício profissional na docência. O planejamento de uma aula de Literatura para alunos do Ensino Médio, cuja temática se referia ao Barroco em Portugal e no Brasil, me despertou diversas indagações, com desdobramentos para discussões relacionadas à docência universitária.

A partir do estudo desse período histórico, foi possível compreender que, enquanto na Europa do século XVI, Martinho Lutero, líder da Reforma Protestante, lutava contra os dogmas da Igreja Católica e a imposição dessa organização na vida da sociedade, no Brasil, um dos principais autores barrocos, Gregório de Matos, conhecido como “Boca do Inferno”, provocava a população baiana a partir da poesia satírica. Ele pretendia fazê-los repensar sobre as desigualdades impostas na relação de poder exercida pela monarquia portuguesa sob aquela região rica em cana-de-açúcar, mas explorada pela colônia (GREGÓRIO DE MATOS, 1636-1695, *apud* NOGUEIRA JÚNIOR, 2018).

Esse poeta colonial brasileiro do século XVII retrata, no poema “Epílogos”, a paisagem moral de Salvador, Bahia, capital do Brasil naquela época. Por meio de sátiras direcionadas à população baiana, ele nos faz repensar que, em meados de 1500, a sociedade brasileira se encontrava regida pelo poderio da colônia portuguesa (GREGÓRIO DE MATOS, 1636-1695, *apud* NOGUEIRA JÚNIOR, 2018). O referido poema traz a reflexão de que, mesmo após vários séculos, formas de controle continuam influenciando o contexto político, econômico e social da sociedade brasileira, especialmente a organização da universidade, o qual nos cabe discutir.

Introduzir discussões referentes ao tema “Universidade: história, políticas e contexto de trabalho docente” aponta para a necessidade de revisitar brevemente os períodos cronológicos, com uma análise do surgimento e da missão acadêmica das primeiras universidades brasileiras até o contexto atual. Nessa dialética, Santos (2006, p. 108) corrobora o entendimento de que:

O espaço é a sociedade. É presente, porque é também passado e futuro. Portanto é a síntese sempre provisória e renovada das contradições da dialética social, pois é o homem que imprime ação e movimento, conferindo-lhe conteúdo e vida.

De fato, reconhecer o homem e a síntese provisória e renovada de contradições da dialética social implica não desconsiderar seu processo dinâmico de vida e as profundas mudanças ao longo da história. Com isso, visamos compreender e analisar o contexto atual com suas marcas, valores, contradições e possibilidades.

Desde a Idade Média até a contemporaneidade, os princípios da educação passaram por diversas mudanças e influências, não sendo mais possível basear a prática educativa do ponto de vista conservador, em que o professor é o detentor do saber, e o aluno, ser meramente passivo. Mesmo assim, é preciso reconhecer que o legado do ensino universitário brasileiro ainda possui características tradicionais, “com aulas magistrais e conteudistas que relegam as dinamicidades do ensino e da aprendizagem na realidade acadêmica” (TORRES, 2014, p. 115). Almeida (2012, p. 40) cita que, na Idade Média, a universidade “estruturava-se em torno de aulas magistrais e caracterizava-se pelo enclausuramento de professores e alunos na busca de proteção e organizava-se de forma corporativa para manter privilégios”.

Nesse ínterim, Torres (2014, p. 74) afirma que “há um indício histórico que atualmente assola a universidade: aquela que questiona sua legitimidade e autonomia tão decantada de geração em geração”. Ademais, a autora explica que os desafios da universidade “continuam antigos, na medida em que se repetem e se reconstróem no interior da organização dessa própria instituição” (*ibidem*, p. 78). Porém, há propostas a serem construídas para que essa autonomia não seja derribada, em que reconhecer os diversos desafios da universidade brasileira e repensar coletivamente as estratégias que não neguem o papel formativo dessa instituição podem ser possibilidades de superação das contradições.

Frente ao exposto, iniciamos a discussão da primeira seção, com vistas a descrever brevemente o contexto político universitário ao longo da história. Essa percepção corrobora a compreensão da universidade brasileira no século XXI que, mesmo tendo perpassado séculos, muitas vezes se encontra eivada de teor conservador.

2.1 Revisando brevemente a história da Educação Superior no Brasil

A discussão apresentada parte da premissa de que o Brasil, sendo colônia de Portugal durante 322 anos (1500 a 1822), teve a estrutura política, econômica e social fortemente

influenciada pela cultura europeia. Essa visão comunga com o estudo de Sousa e Cabral (2013, p. 245):

É necessário compreender o processo de aculturação que o Brasil sofreu durante o período em que foi colônia de Portugal e o tratamento dado a essa colônia, sendo notório que a imposição de costumes e tradições repercutiu bastante, provocando hibridismo e negação de valores e de verdades entre a cultura colonizadora e a cultura colonizada.

Durante esse período, a Europa sofreu grandes transformações econômicas e sociais, mas alguns fatos merecem destaque, como: expansão marítima, fim do feudalismo, início do sistema capitalista, Revolução Francesa (1789-1799), Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX). Esses acontecimentos históricos repercutiram (e repercutem) na condição política, econômica e cultural brasileira (BARRETO, 2010).

No Brasil, as primeiras “escolas” se destinavam à educação de indígenas por intermédio dos padres jesuítas, em se tratando do ensino da Língua Portuguesa, doutrina cristã, formação profissional e agrícola. Havia também colégios para atender os órfãos portugueses e os filhos da elite colonial, posteriormente enviados para concluir os estudos em Portugal (NETO e MACIEL, 2008).

Em Portugal, no ano de 1290, um projeto de universidade foi criado pelo rei e poeta D. Dinis e, posteriormente, reconhecido pelo Papa Nicolau IV. A instituição se inicia de fato em Lisboa, sendo transferida para Coimbra em 1537, onde os alunos se dedicavam aos estudos de cânones, leis, Teologia e Medicina (RODRIGUES, 1990).

De acordo com Campos (2010), os modelos alemão e francês orientaram a educação superior na Europa e, conseqüentemente, no Brasil. Enquanto a primeira é apoiada nas ideias de Humbolt⁶, com a liberdade de ensinar e aprender de forma indissociável e a valorização prática da pesquisa tanto por parte do professor quanto do aluno, a segunda parte do modelo imperial napoleônico (1806), organizada em “grandes escolas” e direcionada à formação científica das elites intelectuais, além de universidades correspondentes à formação profissionalizante. Em outras palavras, Mazzilli (2011, p. 5) menciona que o Ensino Superior brasileiro “nasce sob a influência do modelo da universidade francesa, criado na ótica da concepção autoritária de poder de Napoleão Bonaparte, adotado por Portugal e transplantado para o Brasil”.

⁶ “Alexander Von Humboldt (1769-1859) foi um conhecido geógrafo, naturalista e explorador prussiano. Nasceu em Berlim e cresceu em pleno iluminismo” (MESQUITA, 2017, p. 139).

Somente em 1912 surgiu a primeira universidade brasileira, no estado do Paraná, que existiu por três anos. Posteriormente, em 1920 nasceu a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que reunia os cursos superiores da cidade, com características que a aproximam do modelo napoleônico – Escola Politécnica e Faculdades de Medicina e de Direito (FÁVERO, 2006). Segundo Fávero (2006, p. 22):

Nesse período, no que diz respeito às funções e ao papel da universidade, há duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional. Há, ainda, uma posição que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira.

Desde o surgimento da primeira universidade brasileira já se discutia o papel desse tipo de instituição: de um lado, como espaço de desenvolvimento da pesquisa científica, de outro, com o caráter estritamente profissional, em que há menor preocupação com a formação do ponto de vista social, político e cultural. Entretanto, Campos (2010, p. 132) enfatiza que, nas primeiras décadas, as instituições foram fortemente influenciadas pelo ideário francês: “uma universidade voltada para a profissionalização e para a formação de características profissionais. Nisso, a pesquisa era algo inexistente e distante da realidade acadêmica”.

Em um período marcado pelo processo de industrialização e expansão urbana (1920 a 1945), houve a migração do campo para cidade e a substituição do homem pela máquina no campo. Para isso, a demanda educacional deveria estar alinhada com o crescimento acelerado dos centros urbanos para levar ao preparo técnico da sociedade, a partir do novo contexto organizacional do trabalho humano (SAVIANI, 2007).

Tais elementos corroboraram a criação de “um sistema de educação de massa e o surgimento de diferentes projetos de educação das elites que dirigem o processo global de transformação da sociedade, via a reorganização da escola secundária e do Ensino Superior” (MENDONÇA, 2000, p. 137). Nessa dimensão, Saviani (2007, p. 159) cita o forte “impacto que a revolução industrial pôs em questão: a separação entre instrumento e trabalho produtivo, forçando a escola/universidade a ligar-se de alguma maneira, ao mundo da produção”. Ele acrescenta que “a Revolução Industrial correspondeu à Revolução Educacional: aquela que colocou a máquina no centro do processo produtivo, esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (*ibidem*, p. 59).

A necessidade de preparar o ser humano para o domínio de técnicas que correspondessem às demandas ocasionadas pela Revolução Industrial influenciou a

mecanização de produções manuais, o que negou/nega fortemente o papel da educação, colocando-a como fonte de desenvolvimento humano para o sistema capitalista.

Com a industrialização e o crescimento do meio urbano, a educação é compreendida como fonte para o desenvolvimento do país, em que prioriza a formação técnica do trabalhador, a fim de prepará-lo para atividades que supram as demandas do mercado. Na Revolução Industrial havia dois grupos distintos: os católicos, que valorizavam o papel da escola secundária de caráter moral e o resgate à tradição; e os professores, que primavam por fortalecer o conhecimento técnico e científico a ser propiciado nas universidades.

Nesse entremeio, no ano de 1934 é criada a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF). Tal projeto foi criado por Anísio Spínola Teixeira, que almejava uma universidade desraigada dos valores coloniais e um sistema educacional autônomo e moderno.

O Brasil, contudo, não é exatamente uma colônia de bem pensantes. É muito mais uma charada, um enigma, um desafio, um feixe gigantesco de problemas a clamar por solução, uma nação a lutar pelo seu desenvolvimento, e não algo de quieto e pacífico como as sociedades pré-revolucionárias dos fins do século dezoito. A despeito do que se pense formalmente, muito outro é o curso de sua marcha. A universidade se está agitando, os estudantes fazem-se inconformistas, muitos professores estão começando a se deixar sensibilizar pelos novos tempos e a ideia da universidade de pesquisa e descoberta, da universidade voltada mais para o futuro do que para o passado está visivelmente ganhando força (TEIXEIRA, 1964, p. 47).

No que se refere ao contexto organizacional do ensino universitário brasileiro, as contribuições do educador e escritor brasileiro Anísio Teixeira fizeram com que, em 1937, fosse criada a Universidade do Brasil (UB). Essa iniciativa constituiu-se em um estímulo para a melhoria do Ensino Superior, ao contrário do que objetivava Gustavo Capanema, ministro da educação da época, quem almejava por “uma universidade padrão, a cujo modelo se deveria adequar todas as instituições similares existentes ou a serem criadas no país” (MENDONÇA, 2000, p. 131). Apesar dos avanços e contribuições à educação brasileira, Saviani (2013, p. 222) afirma que:

Anísio identifica resistências dos políticos ao utilizar o espaço público e o poder público como instrumento de defesa de interesses privados, o que conduzia a uma política clientelista e personalista. Diante disso, colocava-se a questão de como encontrar mecanismos para se contrapor a essas tendências.

Naquele período, o Brasil passou pelo forte poder estatal e ditatorial, sendo governado por Getúlio Vargas de 1930 a 1945 e, posteriormente, de 1951 a 1954. As restrições políticas retrocediam as iniciativas que ensejavam modernizar as universidades brasileiras.

Ao final do governo do general Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), presidente entre o primeiro e o segundo mandato de Getúlio Vargas, foram criados o Conselho Nacional de Pesquisas (hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), com o objetivo de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear do Brasil; e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com concessão de bolsas no país e no exterior. Nesse contexto, Anísio Teixeira dirigiu a Capes e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) entre 1951 e 1964.

Em dezembro de 1961, há um marco para a história da educação brasileira: a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob o n. 4.024, a qual entra em vigor no ano seguinte (BRASIL, 1961). Anísio Teixeira “foi certamente o conselheiro mais atuante, sendo responsável pelos pareceres mais substantivos” (SAVIANI, 2013, p. 221). A legislação citada define e regulariza a organização da educação no país conforme a “aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino” (*ibidem*, p. 307). A lei visava promover autonomia educacional aos municípios brasileiros, democratização da escola pública e expansão de cursos superiores dedicados à formação de professores da educação básica. No entanto, a trajetória histórica da educação no país demonstra que essas prerrogativas legais idealizadas pouco se concretizaram.

A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) contido nas exigências do art. 9º da Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961) e aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 12 de setembro de 1962 é outro aspecto a ser destacado. O plano com periodicidade decenal determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional que se atém a princípios de educação básica, como: qualidade, garantia do acesso, universalização do ensino obrigatório, ampliação das oportunidades educacionais, redução das desigualdades, valorização da diversidade e dos profissionais da educação, além de metas para o Ensino Superior.

Há outro marco a ser ressaltado, sobretudo em 1964, momento em que se instaura o poder ditatorial no Brasil. O modo governamental influi diretamente na Reforma Universitária de 1968, movimento que objetivava adequar o ensino ao desenvolvimento econômico, político e social brasileiro. Esse período foi marcado por uma divergência de propósitos entre os ensinos laico⁷ e técnico-científico. Nesse contexto, Mendonça (2000, p. 147) indica um:

[...] deslocamento do eixo que se articulava no âmbito da reflexão sobre a responsabilidade social e política num projeto global de desenvolvimento, para o âmbito da racionalidade administrativa e econômica, num contexto marcadamente expressivo.

⁷ Nesse período, o ensino superior era fortemente influenciado pelas cátedras. A universidade tinha características eclesiais, enquanto a docência estava vinculada ao sacerdócio (CAMPOS, 2010).

Tal fato reafirma o poderio do estado enquanto governo autoritário, detentor de recursos materiais e financeiros que naquela época, se sobrepunha aos ideais de intelectuais, muitos deles estudantes e professores, que propunham reformas ao contexto universitário. Mesmo com a dupla força educacional entre os ensinos laico e técnico-científico, Campos (2010, p. 137) situa outro aspecto de 1965, com a criação do Estatuto do Magistério Superior, em que:

Foi instituída, pela primeira vez, a carreira da docência universitária. A atividade do magistério superior foi considerada referente ao ensino e à pesquisa, como atividades indissociáveis, em todas as instituições superiores [...] [...] apesar da Lei n. 4.881 de 6/12/1965, que trata do estatuto do Magistério Superior e o Decreto n. 69.679/1966, que a regulamenta, terem mantido o catedrático como o cargo máximo, o único da carreira docente, e sua vitaliciedade, a Lei n. 5.539/1968, que a modifica, como uma pá de cal na figura do catedrático ao estabelecer: “os cargos e funções da carreira do magistério abrangem as seguintes classes: I – professor titular; II – professor adjunto, III – professor assistente”.

Com o passar dos anos, o quadro educacional brasileiro sofreu modificações, mas sempre a partir de retrocessos causados por políticas institucionais em favor do poder estatal. Apesar de criada a carreira do magistério e fim da cátedra, a organização do magistério superior em classes distintas se tornou refém de um empoderamento estatal que permeia o Ensino Superior até os dias atuais. Desde então se exige do professor a constante pesquisa; logo, o aspecto quantitativo se sobrepõe à dimensão didático-pedagógica da docência.

Cabe ressaltar que o Ensino Superior brasileiro foi ampliado na década de 1970, em detrimento da grande expansão ocorrida por meio da industrialização. Segundo Sampaio (2011, p. 29), enquanto o setor privado crescia por meio da “criação de instituições isoladas e do aumento do número de cursos e vagas oferecidos, o setor público investia em pesquisa e criava uma estrutura de regulação e de apoio à pós-graduação”.

Posteriormente, em Emenda Constitucional (EC) de 1971 foram apresentados o ensino obrigatório de 7 a 14 anos de idade, a modalidade de suplência, dentre outros aspectos que visaram à melhoria do sistema educacional do país. A partir da LDB n. 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), também é instalado o Conselho Federal de Educação (CFE), que assume a direção política do Ensino Superior.

Nesse contexto, há o interesse do governo em ampliar o número de universidades privadas, com vagas que atendessem a esse pressuposto. Mas, ao final desse período, o movimento sindical:

Reorganizou-se, criando associações docentes em diversas Universidades, principalmente nas públicas. O ANDES-SN foi fundado, em 1981, sete anos

depois, passou a ser designado por Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (CAMPOS, 2013, p. 137).

Tal fato representa reivindicações que surgem ao longo do processo histórico, diante das diversas mudanças promovidas pelo governo. Nessa transição do governo ditatorial para a retomada da democracia no Brasil, a força dos movimentos sociais corroborou um novo sistema político no país: a democracia. Com isso, a universidade teve papel preponderante, tendo em vista a função social e o engajamento do corpo docente e discente. Melo (2018, p. 70) reafirma que:

O impulso pela renovação do Ensino Superior no Brasil e pelo compromisso social da universidade, foi marcado pelo debate sobre questões fulcrais, como o fortalecimento do ensino público com ampliação no número de vagas, fortalecimento da autonomia universitária, flexibilização curricular, dentre outros. Esse movimento foi paulatinamente estreado, principalmente, pelo protagonismo do movimento estudantil.

Com o fim da ditadura militar em 1985, período denominado como nova república, intensificaram-se os movimentos estudantis que discutiam o papel social da universidade e seus rumos quanto à organização da estrutura organizacional. Mais precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2002), houve uma expansão das universidades privadas no Brasil que, por sua vez, contemplam as demandas do mercado, com incentivos do Banco Mundial (BM)⁸. Em contrapartida, as universidades federais passaram por profundas mudanças, com:

Ampla reforma do sistema do ensino, e é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases, mas, também documentos legais com política de congelamentos de salários dos docentes de universidades federais, cortes de verbas para a pesquisa e a pós-graduação (MENDONÇA, 2000, p. 149).

O contexto apresentado por Mendonça (2000) enfatiza o empoderamento do governo nas decisões políticas, econômicas, sociais e educacionais, sobretudo no sistema educacional universitário. Posteriormente, com mais efetividade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 e 2010), expandiu-se a rede federal do Ensino Superior, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que:

[...] criado pelo Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, apresenta os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de

⁸ BM e seu “irmão gêmeo” Fundo Monetário Internacional (FMI) nasceram na Conferência de Bretton Woods, em 1944, e se tornaram organismos especializados da Organização das Nações Unidas (ONU) (Art. 63 da Carta da ONU) em 1947. Visavam à cooperação econômica em suas versões monetárias e financeiras. Tecnicamente, são organizações mundiais de caráter intergovernamental para obtenção de finalidades concretas de caráter econômico (SGUISSARDI, 2000).

graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas) (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 8).

Nas diretrizes do programa há diversos objetivos: novos cursos, redução de custos dos alunos, flexibilidade de currículo, aumento do número de estudantes e contratação de profissionais da educação para atender essa demanda. Apesar disso, nem todas as metas foram efetivamente alcançadas. Aumentou-se a quantidade do corpo discente e docente, mas não houve o planejamento de políticas que garantissem a permanência dos estudantes e as condições de trabalho adequada. Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 10) enfatizam:

Entre os argumentos utilizados sobre o REUNI, merece registro a crítica feita ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem intensificado sobremodo o trabalho docente, e o questionamento quanto aos recursos destinados para a construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas.

Naquele período também foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual possibilita a inclusão de estudantes no sistema de Ensino Superior privado, deslocando recursos públicos para essa esfera. Tal programa também contribuiu com a concessão de bolsas de estudos, integrais e parciais, a discentes brasileiros sem diploma de nível superior, matriculados em cursos de graduação de instituições privadas, em que contempla alunos “carentes, desde que tenham baixa renda familiar, há também um percentual de bolsas para alunos autodeclarados negros, indígenas e portadores de deficiência, e beneficia a formação de professores de ensino básico da rede pública” (HAS; PARDO, 2017, p. 5).

Em análise as metas apresentadas por iniciativas como Reuni e Prouni, identificamos diferentes propostas que possibilitaram a expansão do Ensino Superior brasileiro, mas com desafios a serem superados. Dentre elas se sobressai a necessidade de formação contínua dos professores universitários que, muitas vezes, se sentem despreparados para o exercício da docência, tendo em vista a formação na área específica proporcionada pelos cursos de graduação e pós-graduação.

Nesse contexto, Chacon e Caldeirón (2015) afirmam que, no governo FHC, houve aumento de instituições do setor privado⁹ e queda nas matrículas em IES federais. Já no governo Lula, diminuiu-se a expansão da esfera privada, mantendo-se praticamente estável, mas com 13 novas universidades federais, muitas delas como desmembramento de universidades existentes, além de outras instituições que se transformaram em universidades.

O Quadro 1 situa a evolução do número de IES brasileiras no governo Lula, de 2003 a 2010:

Quadro 1 – Evolução do número de IES no governo Lula

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2003	1.859	83	65	59	1.652
2010	2.378	99	108	71	2.100
2003/2010 (%)	27.9	19.3	66.2	20.3	27.1

Fonte: Chacon e Caldeirón (2015, p. 93).

A respeito dessa expansão, Saviani (2013, p. 440) evidencia que:

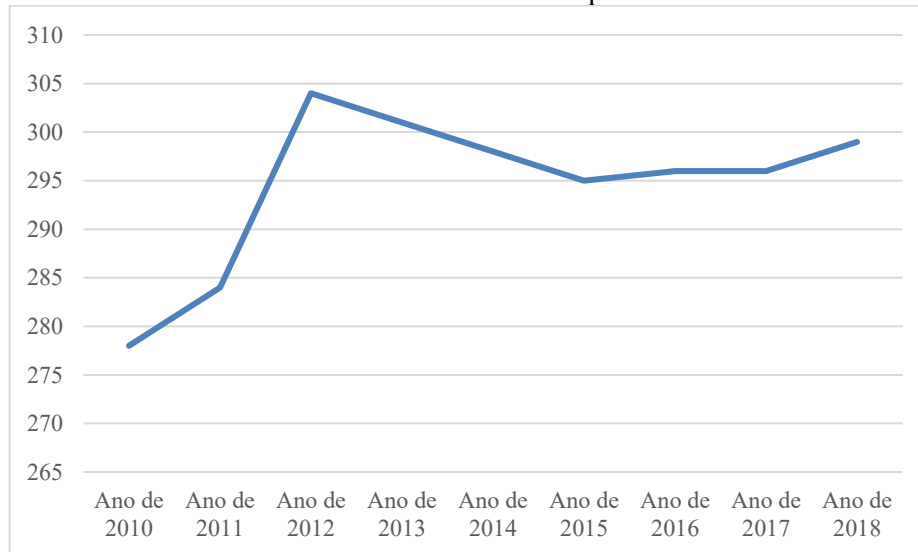
O vetor da política educacional para o nível superior do Brasil, desde o governo FCH, tem sido chamada de diversificação de modelos. Daí o surgimento de diferentes instituições oferecendo as mais variadas modalidades de cursos.

Nesse período, há a oferta de Educação a Distância (EaD), com acesso a diferentes camadas da população. Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 11) enfatizam que:

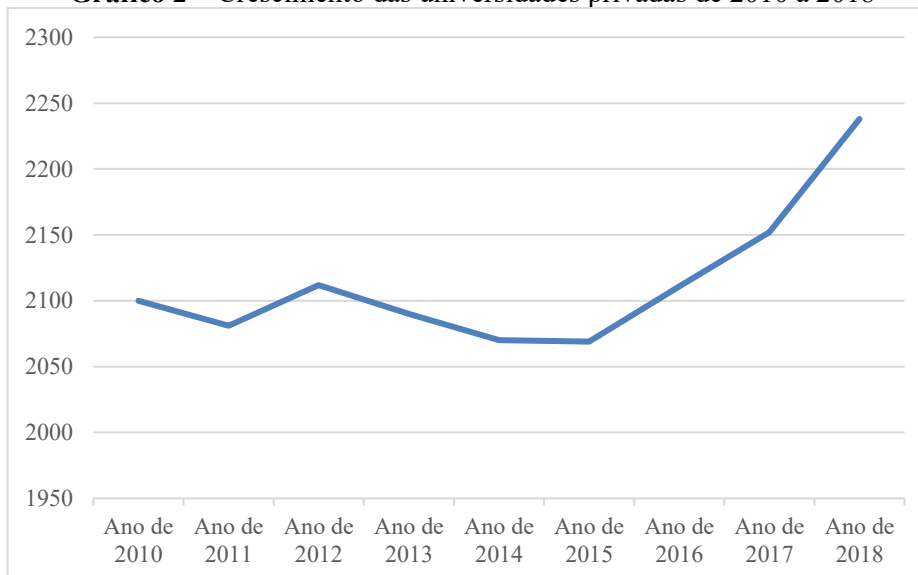
Apesar da rede privada ser superior ao da rede pública, essa modalidade de ensino também se amplia neste último setor, particularmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006”, necessariamente no governo de Lula.

Diante disso e em continuidade às investigações realizadas por Chacon e Caldeirón (2015), acessamos o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em busca de informações sobre a expansão das universidades públicas e privadas de 2010 a 2018 (último dado apresentado pelo INEP) e que nos dessem aporte para a presente pesquisa:

⁹ Os autores afirmam que no que governo FHC, as matrículas em instituições privadas saltaram de 60% para 70%, ao passo que, nas federais, houve queda de 21% para 15%. Já no governo Lula, a expansão do setor privado foi de 70% para 73% ao final do mandato.

Gráfico 1 – Crescimento das universidades públicas de 2010 a 2018

Fonte: Inep (BRASIL, 2018).

Gráfico 2 – Crescimento das universidades privadas de 2010 a 2018

Fonte: Inep (BRASIL, 2018).

Conforme os gráficos, notamos que, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), há um crescimento na quantidade de universidades federais e privadas até 2012 e, em ambos os casos, esse número diminui na sequência, sobretudo em função da crise econômica vivida no país e do golpe parlamentar que culminou no *impeachment* de Dilma e na sua substituição pelo vice-presidente Michel Temer que, ilegitimamente, assumiu o governo. Mancebo (2017, p. 884-885) destaca que “essa conjuntura afeta todas as instituições republicanas e, sobretudo, as instituições de educação superior (IES)” [...]; provoca “cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos, principalmente para a área da pesquisa; [...] enxugamento das funções da IES, muitas vezes aligeirado, voltado às exigências de mercado ou ainda mediante o uso do EAD”; e expande os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia (IFs), “já que a manutenção de um aluno nesta rede custa bem menos que aquela de alunos em universidades” (MANCEBO, 2017, p. 885).

Convém salientar que, de 2015 a 2018, houve somente o crescimento na quantidade de universidades privadas, o que reafirma um período marcado por políticas neoliberais, com programas governamentais que expandem esse setor, sem se preocupar com a formação, o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, a formação acadêmica dos alunos, como destacado por Mancebo *et al.* (2006, p. 42): “os sucessivos governos brasileiros neoliberais vêm implementando uma reforma estrutural nas universidades por meio de um intenso processo de privatização”.

Em síntese, o contexto histórico da universidade brasileira perpassa diversos embates, com sérias conseqüências ocasionadas por imposições do ideário neoliberal que enxugam o financiamento das instituições públicas e inviabilizam a construção de um espaço que articule ensino, pesquisa e extensão, essencial à formação crítica dos estudantes, além de acirram as relações de trabalho nas IES. Há diversas questões que levam ao retrocesso da universidade, instituição que passou/passa por um processo de expansão no âmbito público e, principalmente, privado.

Um dos pontos fulcrais a serem destacados é que a expansão das universidades brasileiras está diretamente relacionada à contratação de novos professores e tem sido marcada por inúmeros desafios, dentre os quais um nos interessa diretamente: as fragilidades formativas dos professores que ingressam na carreira do magistério superior. O crescimento exponencial do número de vagas para a docência, muitas vezes, não é acompanhado por projetos que legitimem e promovam o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Para contextualizar a realidade vivenciada no século XXI, sobretudo no âmbito da docência universitária, devemos destacar as diversas influências no campo político, econômico, cultural e social que incidem diretamente na atuação dos professores. Analisar brevemente a historicidade e o espaço de trabalho desses profissionais é o ponto de partida para compreender a urgente necessidade de ações que priorizem a reconstrução dos saberes e da identidade profissional ao longo da carreira. Cunha (2010, p. 17) cita que a universidade é uma instituição “social e, como tal, é também tributária de uma cultura, de uma condição temporal e significativamente atingida pelas políticas mais amplas. Ela explicita as contradições de seu tempo e traz marcas de sua história”.

Na tentativa de compreender algumas dessas contradições, é que apresentamos, no próximo tópico, reflexões sobre a universidade como contexto de trabalho dos professores.

2.2 A universidade como contexto do trabalho docente

Nesta subseção analisamos questões macrosociais que incidem diretamente na prática profissional do professor universitário. Destacamos aspectos relacionados à expansão do Ensino Superior brasileiro; à hegemonia de organismos supranacionais externos, com políticas de apoio financeiro; à valorização da pesquisa em detrimento do ensino; à influência da lógica de mercado na educação; e à desconstrução do papel formativo da universidade.

Mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas ocorridas ao longo da história brasileira reverberam na profissão do docente universitário que, inserido em um contexto circunstancial, vivencia aspectos determinantes, como “expansão do Ensino Superior; inovações tecnológicas; globalização e sociedade do conhecimento; mudanças na relação professor-aluno; controle externo” (MOURA; LIMA, 2013, p. 123). De acordo com Ordorika, (2007, p. 161), “hoje a Universidade como enorme instituição, está sob pressão para reorientar suas atividades e seus recursos para o mercado da produção”. Esse dilema tem ocasionado uma distorção no sentido desafiador e complexo dessa intuição, ao se transpor da dimensão crítica e interdisciplinar para um mero caráter empreendedor e quantitativo.

Para Dourado (2011, p. 6), a autonomia da universidade passa a ser “regulada por pressões às mais diferenciadas para uma vinculação as necessidades do mercado”. Na mesma dimensão, Chauí (2014, p. 88) reafirma a “crença na racionalidade do mercado, enxugamento do estado e desaparecimento do fundo público, mas, o acolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privados dos interesses de mercado”.

Pressões, regulação e mercado de produção foram termos que se fizeram presentes nas citações dos autores, ao relatarem a atual realidade universitária, atravancada por desafios produtivistas impostos a ela. Chauí (2014, p. 98) faz uma breve periodização da universidade pública¹⁰ brasileira de 1970 até dias atuais, considerando o momento histórico de cada fase:

- 1970 a 1980 – universidade funcional: o objetivo era preparar estudantes para um novo mercado de trabalho, compensar a classe média urbana por seu apoio incondicional a ditadura;
- 1980 a 1990 – universidade dos resultados: definida pela produtividade, medida por critérios quantitativos e aberta a “parceria” com empresas privadas para financiamento de pesquisa;
- A partir da década de 1990 – chegamos à universidade operacional com estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego. A docência é entendimento como adestramento e transmissão rápida de

¹⁰ Optamos por citar brevemente o processo de expansão universitária no contexto público e privado, mas priorizamos estudos relacionados à universidade pública (CHAUÍ, 2014), por se tratar de uma pesquisa situada na UFU.

conhecimento, pesquisas se reduzem a estratégia de intervenção, sem ideias de investigação, interrogação, crítica e criação.

Para cada período histórico, Chauí (2014) conceitua a universidade brasileira e suas modificações no que concerne aos objetivos e à missão. Chauí afirma que o período de 1970, é uma década em que o Brasil passa por constantes modificações provocadas pela Revolução Industrial.

A partir da concepção estabelecida pela referida autora, a universidade operacional, após os anos 1990, traz como marcas os “parâmetros de eficácia, sucesso e pesquisa que muitas vezes se reduzem a estratégia de intervenção” (*ibidem*, p.95). Em estudo anterior (VILELA, 2016) enfatizamos que, na referida época, tanto o setor público quanto o privado passaram por expressiva expansão, o que acarretou consequências ao ensino, uma vez que diretrizes e objetivos norteadores da educação foram conduzidos pelas demandas do mercado. É como se a educação fosse comparada ao funcionamento de uma empresa, com professores técnicos do saber especializado; alunos clientes e “formados” para atender à demanda do mercado; exigências externas para rendimento quantitativo; e currículo elaborado segundo critérios que suprem necessidades mercadológicas.

Almeida e Pimenta (2014, p. 4), apoiadas em outros referenciais, denominam esse processo de “*fastfoodização* da universidade”, metaforicamente compreendida como uma “imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema; a aprendizagem é rápida e ligeira, sem muito esforço, para obter créditos e diplomas”. Frente ao que preconizam as autoras, os processos formativos passam a se constituir como um “supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante [...]” (*ibidem*, p. 3). Como consequência, o ensino de graduação se torna ainda mais precário e insuficiente, principalmente por estar subjugado aos ditames do mercado, em uma conotação totalmente distanciada de princípios formativos pautados na crítica e na autonomia dos discentes. Esse processo se alinha ao crescimento acelerado das universidades, marcado por:

Reformulações políticas e econômicas do sistema capitalista, justificadas pela necessidade de ajuste das políticas que configuram a reestruturação do capital. Uma das estratégias mais evidenciadas foi à redução do papel do Estado, a partir do distanciamento estatal, principalmente, das questões relacionadas aos problemas sociais, caracterizados pelo repasse de suas funções para a comunidade e para as empresas (MELO, 2007, p. 64).

A reestruturação do capital está diretamente vinculada a uma nova organização entre o Estado e a sociedade, o que reduziu, a partir da década de 1990, o compromisso político estatal acompanhado de investimentos externos geridos por órgãos financeiros interacionais como

Organização para a Educação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros. Segundo Almeida (2012, p. 51), “no contexto universitário, esses organismos supranacionais encarregam-se de sucumbir às tradições e reorientam a docência, a aprendizagem, a pesquisa e extensão segundo os interesses hegemônicos”. Em uma perspectiva macro, Pretto (2008, p. 223) assevera que:

Nas últimas décadas em todo o mundo desenvolveu-se outra concepção hegemônica de universidade com dois traços fundamentais: o mercado sobrepõe – se às sociedades nacionais e a relação entre essas sociedades; e o conhecimento, núcleo central da universidade, constitui o principal fator de produção, tornando-se uma mercadoria.

Nessa dimensão, a universidade deixa de ser um espaço de formação para se tornar uma instituição com princípios de produtividade, em que os conceitos ou notas mantidas pelos cursos de graduação e pós-graduação limitam ou proporcionam incentivos financeiros; assim, “as pressões são para que ela busque a produção de conhecimentos capazes de ganhar mercado e recursos” (ALMEIDA, 2012, p. 51). Isso impacta diretamente na prática do professor que, por sua vez, se torna “refém” desse contexto hegemônico. Almeida (2012, p. 51) evidencia que:

As pressões são para que a universidade busque a produção de conhecimentos capazes de ganhar mercado e gerar custo. O modelo de gestão sustenta-se na quantificação de produtos e nas noções de excelência, eficiência e produtividade.

O sentido da educação superior fundamentado na “livre manifestação de pensamento, de responder as necessidades da sociedade coletiva e melhorar a vida social, de administrar de maneira participativa, propiciando a vivência democrática” (ALMEIDA, 2012, p. 50) é desconsiderado pelas políticas de apoio e incentivo que orientam a prática desenvolvida nas IES. Parâmetros pautados em indicadores de excelência, efetividade e produtividade são apregoados nessas instituições, negando sua função formativa. Pimenta e Almeida (2014, p. 8) esclarecem a finalidade da universidade, com a qual corroboramos:

Instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

As referidas autoras demarcam as finalidades de uma instituição educativa: exercício da crítica e problematização dos conhecimentos historicamente produzidos. Entretanto, Charlot (2005, p. 139) acrescenta pontos fulcrais enfrentados pelas universidades:

Não estamos entrando na sociedade do saber, como se diz frequentemente, mas na sociedade da informação. A informação e o saber não são a mesma coisa: a informação é o enunciado de um fato – fato eu poderia, eventualmente, explorar para ganhar dinheiro; o saber começa quando o conhecimento desse fato produz sentido sobre o mundo, sobre a vida, sobre os outros, sobre mim mesmo. Dispomos potencialmente cada vez mais de informação, mas essas informações produzem cada vez menos sentido, saber e cultura.

Em decorrência dessa lógica capitalista, ancorada no ideário neoliberal que assola a educação e a reduz a mercadoria, Charlot (2005) indica que a universidade, espaço para construção de cultura e conhecimentos coletivo e individual, deve se atentar às diferenciações entre a sociedade do saber e a da informação. Caso não haja essa preocupação, em se tratando da construção do conhecimento, a ênfase dada ao quantitativo em detrimento do qualitativo pode superar os princípios educativos. Sobre essas questões, Moran (2000, p. 54) discorre que:

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós [...] não se passa o conhecimento, cria-se, constrói-se.

O conhecimento é construído ao longo do processo formativo, diferentemente da informação que está posta para ser simplesmente acessada. Por isso, a pesquisa não deve ser compreendida numa perspectiva cumulativa de sucessivas publicações, mas como fonte de saber e princípio pedagógico. Na profissão docente, é “importante para que ele aprenda a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e encontrar caminhos alternativos na sua prática” (ANDRÉ, 2000, p. 59).

Behrens (2000) afirma que a realidade paradigmática, advinda da sociedade do conhecimento e da globalização, atinge todas as instituições, especialmente o Ensino Superior. Tanto ele quanto Moraes (1997, p. 84) conceituam o paradigma emergente para a realidade apresentada, que deve romper “com modelos de construção do conhecimento, fundamentado em teorias de ensino e aprendizagem ultrapassadas, embora continue existindo nas políticas governamentais e nas práticas de quase todas as instituições”.

Ademais, Behrens (2000, p. 87) caracteriza as abordagens que devem se fazer presentes nessa dimensão: o ensino com pesquisa, a abordagem progressista e visão holística ou

sistêmica; no que se refere *ao ensino com pesquisa*, a autora cita a “superação de reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo”. Ela considera a pesquisa como princípio educativo, assim como interpretado por outros autores, que consideram a pesquisa como princípio formativo e, portanto, metodológico (PIMENTA, 1997; CHAIGAR, 2012; DEMO, 2012). Pimenta indica a pesquisa como “princípio cognitivo de compreensão da realidade [...] ou seja, [...] a pesquisa como princípio formativo na docência” (1997, p. 11).

Quanto à abordagem progressista, o pressuposto central é a transformação social mediante diálogo, discussão coletiva, reflexiva e forças propulsoras de aprendizagem significativa (BEHRENS, 2000). Para a autora, essa perspectiva contribui para superar a fragmentação do conhecimento, em que propõe o “resgate do ser humano em sua totalidade, em suas inteligências múltiplas, levando em consideração a formação de um profissional humano, ético e sensível” (*ibidem*, p. 87). No mesmo sentido, Moraes (1997, p. 85) cita a “percepção do mundo holístico, o contexto, o global, a visão sistêmica, como visão ecológica a interdependência em suas múltiplas manifestações, de seus ciclos de mudanças e transformações”. Diante disso, o paradigma emergente requer modificações na postura de docentes e discentes, ao propor aos:

Professores, a parceira com seus alunos na busca do processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento e, dos alunos ultrapassar o papel passivo, de escutar, ler, decorar e repetir ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento (BEHRENS, 2000, p. 75).

Segundo a autora, tanto os professores quanto os alunos necessitam compreender a realidade apresentada no contexto organizacional da universidade no século XXI e situá-la como espaço de colaboração, investigação e criatividade. A produção de conhecimento é nutrida pela pesquisa cotidiana que necessita estar presente tanto na prática docente, quanto no papel do estudante, uma vez que “ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel do condutor do professor e pela autoatividade do aluno” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 208). Por esses motivos, a dinâmica organizacional da universidade, ainda calcada em vertentes conservadoras, precisa ser repensada, já que a realidade apresentada nos instiga a superar a fragmentação e a reprodução do conhecimento.

A lógica neoliberal tem consequências para o trabalho do professor, pois ocasiona mudanças na “cultura acadêmica, identidade institucional, seus objetivos, o fazer pedagógico e acarretado um processo de intensificação, precarização e adoecimento dos docentes” (MAUÉS,

2015, p. 218). Frente a essa dinâmica, a universidade se encontra sucumbida por uma gestão que, embora mantenha princípios democráticos, tem autonomia cada vez mais fragilizada e dependente de fatores externos e alheios aos seus princípios formativos.

Currículos continuam organizados segundo modelos formativos fragmentados e descontextualizados da realidade dos estudantes, distantes de uma elaboração que ultrapasse os conhecimentos científicos e capazes de alcançar a formação do ponto de vista político, ético e humanitário. Essa lógica também ganha espaço no contexto da avaliação, calcada em indicadores de controle externo que permeiam o ambiente universitário. O trabalho do professor é também alvo de contradições, já que o ensino e a pesquisa passam a ser compreendidos como práticas distintas. Com primazia, a pesquisa paulatinamente assume um viés utilitarista, conforme as demandas do mercado, ao se tornar segmentada e, ainda, submetida a fortes políticas avaliativas das agências de fomento.

Outra contradição a ser destacada concerne à formação docente, circunscrita em cursos pós-graduação, locus do desenvolvimento de pesquisas e notadamente distanciada das exigências quanto à construção de conhecimentos profissionais da docência. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 191-192) assinalam questões referentes à natureza da formação para a pesquisa:

Quanto aos *sujeitos*, o trabalho pode ser individual ou coletivo, entre os próprios estudantes e, estudantes e orientador; o *tempo* é flexível, previsto em blocos, com imprevistos, levantamento de problemas e novas propostas; o *método* é definido pelos problemas a serem estudados, e refletem modelos já testados e aceitos pela comunidade científica, os *resultados* consistem no conhecimento gerado ao término da pesquisa, sempre em busca das determinações da realidade *dinâmica*.

Diante dos pressupostos preconizados pelas autoras, fica evidente que a formação obtida nos cursos de pós-graduação possui aspectos distintos da formação necessária para a docência, especialmente quanto ao tempo, às relações, ao processo e à natureza dos conhecimentos construídos. A vivência como estudantes de cursos de pós-graduação proporciona, aos futuros professores, algumas experiências atinentes ao campo da pesquisa, com poucos desdobramentos para o ensino.

Assim, muitos docentes se sentem despreparados para o exercício da profissão, já que, ao se defrontarem com as atividades relacionadas ao ensino, compreendem que os objetivos, o tempo, o método e os resultados apresentam dissonantes ao que foi concebido na formação proporcionada pelos cursos de pós-graduação. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 193-195) citam que, na atividade do ensino:

Os sujeitos devem trabalhar de forma coletiva, com chefias, coordenadores e colegas de ensino, nisso, as decisões são tomadas em equipe. Além disso, têm-se a relação do professor e outros sujeitos, os alunos. Sujeitos históricos, com características diferentes; o tempo, não é flexível, e o processo de “ensinagem” tem que se adequar ao semestre e ano letivo; quanto aos conhecimentos, diferentemente da pesquisa, tratam de conteúdos já existentes, sistematizados, elaborados e organizados para ser reorganizado a partir da realidade apresentada, o método de ensinar e de se fazer aprender (ensinagem), depende inicialmente da visão de ciência, de conhecimento e de saber do professor, e o resultados devem propiciar novas elaborações e novas sínteses tanto para professores quanto para os alunos.

Nessa discussão, convém realçar o eixo “resultados”, que se sobrepõe na rotina universitária desde o momento de formação do professor. Os cursos de pós-graduação e as cobranças por resultados quantitativos são fortalecidos por políticas públicas que orientam o trabalho docente, sobretudo no que diz respeito à dimensão da pesquisa, em detrimento do apoio financeiro promovido por órgãos de fomento que subsidiam projetos de pesquisa, publicação em eventos, periódicos, revistas, bolsas nacionais e internacionais, dentre outros. No Ensino Superior brasileiro, a pesquisa está diretamente condicionada a recursos e incentivos financeiros¹¹; porém, no século XXI, o processo educativo e a relação com o saber são redefinidos por aceleradas mudanças no campo tecnológico, o que requer, da universidade e do professor, o enfrentamento de diversos desafios no contexto da pesquisa, como também no processo de ensino e aprendizagem. Charlot (2005, p. 41) acrescenta que “a relação com o saber é compreender como o sujeito apreende no mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”, e Dias Sobrinho (2008, p. 5) informa que o “impacto das novas tecnologias, redefinem os meios e as condições de produção, aprendizagem, socialização, apropriação e uso do conhecimento”.

Sendo assim, a formação docente possui inúmeras particularidades e é fortemente marcada por avaliações externas, enviesadas por uma política quantitativa. Porém, a partir de um princípio formativo, o eixo de resultados necessita ser revisto sob a perspectiva somativa e formativa para:

[...] produzir significados sobre a pertinência e a relevância social dos conhecimentos não apenas relativamente às empresas, mas, sobretudo, com referência aos valores primordiais e as prioridades da sociedade na qual e para

¹¹ No governo de Michel Temer, o cenário universitário brasileiro tem enfrentado drásticos cortes no financiamento da educação, principalmente no que diz respeito à área da pesquisa. A situação política e econômica atual é “bombardeada” pelo Projeto de Emenda Constitucional (PEC) n. 241, que limitou os gastos primários (educação e saúde) por 20 anos e impossibilita o cumprimento das metas descritas no PNE. “Esses 20 anos se estenderão até 2036, abrangerão o período do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 o PNE, e também o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025 a 2035” (AMARAL, 2016, p. 654).

qual são produzidos. Desta forma, não basta catalogar os produtos, é fundamental avaliar seu significado social, e nesta perspectiva de sentido público, tematizar os processos de produção da ciência e de formação de novos pesquisadores (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 9-10).

Dias Sobrinho (2008) confirma a importância da avaliação na perspectiva de produção de diagnósticos e conhecimentos que corroborem a construção do indivíduo enquanto ser social, inserido em sua dimensão humanística e cultural. Não se trata de negar a relevância desse elemento no contexto institucional, principalmente por ser um instrumento que possibilita analisar uma das principais interfaces do Ensino Superior, com “produção social do conhecimento, circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e permanente exercício da crítica histórico-social” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 262).

Por isso, não se justifica a ideia de somente quantificar dados, como também de analisar os aspectos qualitativos “diante todo o avanço da ciência e desenvolvimento da sociedade que está se tornando cada vez mais complexo” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 71). Isso demanda romper com a avaliação voltada ao caráter meramente produtivista, que reforça o mundo da competitividade, do individualismo e do imediatismo. Essa dinâmica fortalece a separação do trabalho e da educação e a lógica de formação dissonante para trabalho manual e intelectual, além de descaracterizar o conceito de formação, sob o ponto de vista humanístico e integral (FRIGOTTO, 2001; CIAVATTA, 2005; LOMBARDI, 2005; SAVIANI, 2007).

A avaliação em sentido ético e político, desarraigada do teor de fiscalização e controle, não se sobrepõe a aspectos meramente produtivistas, em uma lógica de mercado que reforça o rompimento do trabalho e da educação. Lima e Leite (2012, p. 30) apresentam o descontentamento de docentes universitários diante tal realidade, em que “pressões produtivistas têm se acirrado a partir do controle do Estado, por meio do uso de mecanismos e parâmetros de avaliação, pautados pelo discurso da promoção da qualidade na educação”. Essas avaliações são pautadas em discursos de promoção que nem sempre:

[...] carregam a ideia de melhoria, de contribuição ao desenvolvimento profissional, de agregar valor ao trabalho do professor, como propósito humanista e transformador, pelo contrário, remete a ideia de seletividade e ranqueamento (GATTI, 2004, p. 382).

Como consequência, há o desgaste do professor que, subordinado a parâmetros avaliativos de caráter pragmático, se submete à construção de um vasto currículo, com publicações que alimentam a lógica de mercado. Diante dessas premissas, Torres (2014, p. 83) explica que:

As estruturas físicas são mudadas para atender os critérios balizadores da avaliação. A organização curricular também é alterada e mais seriamente os professores tem seu trabalho alterado para as regras de produtividade acadêmica. O reducionismo das avaliações resulta na divulgação de rankings, hoje, no caso brasileiro, de conceitos.

Nesse entremeio, a estrutura física, a forma organizacional do currículo e as avaliações externas não objetivam à formação humana, pelo contrário, o espaço institucional e a formação de indivíduos se voltam a atender demandas externas de caráter mercadológico, fortemente reguladas e marcadas pela ênfase classificatória.

Na graduação, as avaliações dos cursos são realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em abril de 2004, por meio da Lei n. 10.861 (BRASIL, 2004). Já nos cursos de pós-graduação, esse trabalho compete às agências de fomento como Capes e CNPq, que mantêm forte controle da educação superior brasileira e, no que se refere ao ingresso na carreira docente ou permanência nela, priorizam o aspecto quantitativo. Lima e Leite (2012, p. 31) enfatizam que:

Estas avaliações carregam implicitamente uma concepção de educação, que serve ao desenvolvimento e consolidação dos princípios neoliberais: produção e liberdade de escolha nos princípios do mercado, produzir mais, em menos tempo e menor custo.

A constante produção científica é exigência tanto para os professores universitários quanto para os programas de graduação e pós-graduação, que também se encontram subordinados às políticas neoliberais¹². A universidade, de um modo geral condicionada aos *rankings* nacionais e internacionais, muitas vezes tem se preocupado “pouco com alguns aspectos importantes para o bom funcionamento dos processos formativos” (ALMEIDA, 2012, p. 55), o que contempla fatores como planejamento, relação entre professor e aluno, metodologias, avaliação, dentre outros que estão diretamente ligados aos saberes da docência. Contudo, para atuar como docente universitário, não basta ser pesquisador e ter apenas o conhecimento técnico-científico, visto que o eixo “ensino” também se torna uma exigência para o exercício da profissão, e ensinar pressupõe se atentar aos saberes didático-pedagógicos, curriculares, pedagógicos e experienciais (PIMENTA, 1997). Ao contrário do que se prioriza para o exercício da docência, Oliveira e Vasconcellos (2011, p. 1014) proferem que “estudos evidenciam a ação de grande parte dos professores como improvisada”. Por isso, juntamente à

¹² O conceito neoliberal é embasado nas ideias de Saviani (2013, p. 428), para quem “as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão, passe-se a assumir no próprio discurso o fracasso de escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada, regidas pelas leis do mercado”.

expansão do Ensino Superior brasileiro, é imperiosa a preocupação da universidade para com o processo formativo dos professores, e não somente com as contratações.

A expansão do Ensino Superior, a redução do papel do Estado e o crescente investimento de órgãos financeiros internacionais na educação incidem diretamente na organização do contexto universitário e reverberam na prática docente. Nesses parâmetros, o acesso ao Ensino Superior “deixa de ser um direito para ser um serviço com fins explícitos de atender as demandas do mercado” (MAUÉS, 2015, p. 218). A crescente lógica neoliberal reforça e contribui para que o sistema superior educacional brasileiro seja configurado segundo os interesses do mercado, produtividade, competitividade, capital humano e crescimento econômico, sendo totalmente desconstruído o papel formativo que se almeja alcançar.

Como espaço de trabalho docente, a educação superior se configura por meio de instituições de diferentes naturezas, com exigências distintas quanto à formação docente, como descrevem Gaeta e Masetto (2013, p. 16-17), a partir do que preconiza a LDB (BRASIL, 1996):

Universidades: caracterizadas por atividades de ensino, pesquisa e extensão, um terço do corpo docente deve possuir mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime integral. O professor ingressante deverá passar por um concurso interno ou público.

Centros universitários, instituições de Ensino Superior: caracterizam-se pelo foco no ensino mediante a oferta de cursos e atividades de extensão, mas não tem obrigatoriedade de desenvolver pesquisas. Precisam ter no mínimo, um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado e um contrato em regime integral. O ingresso se dá por processos seletivos particulares.

Instituições não universitárias: foco no ensino em determinadas áreas do conhecimento. O ingresso de novos professores se dá na maioria das vezes, por processos seletivos particulares publicados em editais da instituição.

É notório que, para o ingresso na universidade e em centros universitários, há a exigência de formação em cursos de mestrado e doutorado, o que não ocorre nas instituições não universitárias onde é requisitada apenas a especialização. Embora cada tipologia de instituição possua particularidades, no que se refere ao perfil profissional, a realidade é a mesma, quanto à relevância da formação de pesquisadores em detrimento da docência. Os critérios que selecionam o professor estão voltados à dimensão da pesquisa, o que perpetua a verticalização do conhecimento, desprovida dos saberes didático-pedagógicos para inserção e permanência na carreira. Sendo assim, Berheim e Chauí (2008, p. 13) destacam que os docentes:

[...] são recrutados sejam ou não proficientes no campo de conhecimento da sua disciplina e nas relações entre ela e demais disciplinas afins. Os professores são admitidos ou porque são promissores como pesquisadores, ou em algo muito especializado.

No que se refere aos processos seletivos para o exercício da docência, destacamos que os professores são avaliados comumente por meio do Currículo *Lattes* e de provas escrita e prática, como rege o art. 67 da Lei n. 9.394: “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996); logo, não há nenhuma referência à formação didática e pedagógica para o ingresso na profissão. Em se tratando da prova prática, a banca avaliadora analisa, em aproximadamente 60 minutos, o domínio dos conhecimentos específicos referentes ao tema proposto, situação “artificial” de aula, uma vez que a prova didática ocorre sem a presença de alunos, o que impossibilita avaliar se o candidato possui contempla a dimensão pedagógica. Ou seja, os processos seletivos, da forma como acontecem, privilegiam perfis de pesquisadores que demonstrem domínio dos conteúdos específicos e apresentem vasto número de publicações e experiências na pesquisa.

Por esse motivo, uma das principais discussões referentes à formação do docente universitário compreende a histórica omissão da legislação vigente. Para atuar na profissão, o art. 66 da LDB indica a formação em cursos de pós-graduação: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Pimenta e Almeida (2011, p. 25) também coadunam com esse aspecto:

A preparação de docentes para a vida acadêmica, como especialista em uma área específica do conhecimento, ocorre normalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, onde o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação.

Nas entrelinhas do artigo e no estudo dos referenciais teóricos que discutem a temática (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; VASCONCELOS, 2009; MELO *et al.*, 2013), fica explícito que os programas de mestrado e doutorado nem sempre proporcionam formação didático-pedagógica aos docentes. A maior exigência está atrelada às atividades de pesquisa, “com a consolidação do perfil pesquisador, que não são suficientes para a formação pedagógica do professor universitário” (MACIEL; MENDES, 2013, p. 333). Segundo Vasconcelos (2009, p. 16), percebe-se que “em geral, mesmo quando a preocupação com a formação pedagógica ocorre, principalmente, nas discussões sobre os cursos de pós-graduação, *stricto e lato sensu*, e de extensão, o enfoque é muito mais voltado à pesquisa”.

Diante desse contexto marcado pelo descaso com a formação profissional para a docência, “a graduação tem sido mantida por docentes titulados que possuem significativa bagagem de conhecimentos específicos, porém, com pouca ou nenhuma preparação que os

ajude a enfrentar os desafios da sala de aula” (ZANCHET; RIBEIRO; BOÉSSIO, 2012, p. 78). Ainda sobre essa questão, Melo (2018, p. 23) assinala que “serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores, dadas as conformações e especificidades da formação centrada no eixo da pesquisa”.

Como citado, os cursos *lato e stricto sensu* proporcionam formação centrada no domínio de um objeto específico a ser estudado, sendo pequena a preocupação com a dimensão pedagógica. Isso significa que pouco “sistemizam saberes para a docência universitária, e quando o fazem, essa iniciação se reduz a disciplina sobre Metodologia do Ensino Superior, com carga horária de 60h, insuficiente para a formação pedagógica” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 68), tampouco há alguma experiência curricular para os estudantes de mestrado e doutorado, bolsistas de agências de fomento que são “obrigados” a desenvolverem o estágio docência. Trata-se de uma exigência da Capes instituída pela Circular n. 28/1999 e pelo art. 18 da Portaria n. 65/2002 (CAPES, 1999; 2002).

Para Conceição e Nunes (2017, p. 129), apesar dos esforços da Capes, “não parece suficiente à participação dos professores apenas em estágios docentes durante a pós-graduação como espaço de formação docente, a ênfase na pesquisa é o que ainda predomina”. Além disso, a orientação dos estágios docência é feita, geralmente, por professores que também não possuem formação pedagógica sistematizada. Nas palavras de Assunção (2015, p. 18):

[...] os estágios descrevem as práticas dos professores-supervisores afirmando que reproduzem as mesmas no exercício da profissão [...]. Embora as práticas exitosas possam ser estimuladoras de transformações, a falta de lastro teórico pode dificultar que os estagiários possam ir além da reprodução.

Compreendemos que as práticas formativas em cursos de pós-graduação ainda não suprem as exigências didático-pedagógicas para o exercício da docência. Muitas vezes, são marcadas pela reprodução de modelos de docência pautados em práticas conservadoras.

A docência ainda sofre consequências de uma cultura que evidencia o produtivismo dos professores no âmbito dos programas de pós-graduação, subsidiados por políticas públicas de avaliação que exigem a constante publicação de artigos em revistas, anais de eventos, apresentações de comunicações orais, dentre outros requisitos que enfatizam ainda mais a pesquisa em detrimento ao ensino. Publicações classificam os cursos de pós-graduação e quantificam o Currículo *Lattes* de professores, o que constitui um valor que massacra os docentes e os adocece de maneira constante.

Nesse ínterim, Santos e Powaczuk (2009, p. 106) explicam que “as universidades têm se preocupado com a qualificação dos docentes, no que diz respeito à titulação e a larga

produção de pesquisas no intuito de conquistarem a excelência acadêmica”. Assim, evidencia-se a primazia das atividades de pesquisa em função dos diversos recursos financeiros direcionados a ela, em contraposição ao ensino, frequentemente relegado a segundo plano. Tal fato ocasiona diversos enfrentamentos aos professores, sobretudo aos iniciantes, pois se sentem despreparados para o exercício da docência e, muitas vezes, perpetuam práticas descuidadas durante anos, com prejuízos notáveis aos processos de ensino e aprendizagem.

No que concerne à progressão na carreira do docente universitário, o art. 67, inciso IV da LDB indica que a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho” (BRASIL, 1996). Novamente, a questão didático-pedagógica não é mencionada.

Nas universidades federais, o art. 2º da Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), exige as titularidades para o exercício da profissão, sem mencionar os aspectos didáticos e pedagógicos.

Art. 2º. As classes da Carreira de Magistério Superior receberão as seguintes denominações de acordo com a titulação do ocupante do cargo:

I – Classe A, com as denominações de:

- a) Professor Adjunto A, se portador do título de doutor;
- b) Professor Assistente A, se portador do título de mestre; ou
- c) Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista;

II – Classe B, com a denominação de Professor Assistente;

III – Classe C, com a denominação de Professor Adjunto;

IV – Classe D, com a denominação de Professor Associado;

V – Classe E, com a denominação de Professor Titular.

Diante disso, a formação específica, exigência da legislação sobre a inserção e a permanência na carreira, pressupõe a seguinte realidade: os professores, desprovidos dos saberes da docência, ao assumirem a profissão, “consideram a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis, com caráter intuitivo, informacional, de repasse de informações” (FRANCO, 2011, p. 159). Tal situação incide em dificuldades diversas, como planejamento, relação entre professor e estudante, novas metodologias, avaliação da aprendizagem que alinhe os aspectos somativo e formativo, dentre outros fatores que permeiam a sala de aula no âmbito universitário. Nessa direção, Santos e Powaczuk (2009, p. 105) retomam tais questões e mencionam que o predomínio de “critérios quantitativos, e o destaque à produção de pesquisa, intensificam e ampliam o antagonismo entre pesquisa e atividades docentes como se estas fossem dois universos distintos”.

A profissão do docente universitário passa a ser articulada por meio de uma cultura acadêmica que desenvolve sua atividade profissional mediante exigências para constante

participação em pesquisas, pressões realizadas por agências de fomento ou empresas interessadas em algum tipo de pesquisa. Diante de várias exigências, percebemos a intensificação do trabalho docente, por ter de direcionar o trabalho segundo a exigência quantitativa. Essa profissão se desenvolve de acordo com:

Relativa falta de autonomia, confirmada a questões de currículo, controle institucional e políticas públicas, que aparecem como referências para a prática do professor. O professor não pode decidir autonomamente como será a prática profissional sem atentar ao que foi expresso exteriormente (CAMPOS, 2008, p. 68).

Dentre as diversas formas de superar um modelo hegemônico instalado no contexto universitário, Ordorika (2007, p. 169-170) sugere que a universidade:

1. Seja um espaço para a articulação entre tendências globais e identidades nacionais, assim como para a construção e novos pactos e interações sociais entre as diversas culturas e percepções de mundo a nível local e nacional;
2. [...] tenha uma compreensão reflexiva e crítica sobre a sociedade contemporânea e suas relações com o meio ambiente;
3. [...] seja capaz de estabelecer uma ponte entre o conhecimento especializado e a sociedade em seu conjunto, no contexto da sociedade do conhecimento, da economia e da informação.
4. [...] reconstrua e construa coletivamente valores contemporâneos e entendimentos sociais, assim como um espaço para diversos grupos para um aspecto muito amplo de interação da sociedade com o conhecimento.
5. Se volte para a produção de conhecimento atendendo a preocupações sociais do que às demandas do mercado.

As considerações apresentadas pelo referido autor, embora possam soar como utópicas, constituem-se em finalidades que, ao serem perseguidas, podem contribuir para a melhoria da qualidade social da educação superior. De acordo com Ordorika (2007), para que a universidade corrobore a construção social do indivíduo, se abstendo do caráter mercadológico imposto a ela, torna-se necessário interagir com as outras IES; refletir acerca do momento contemporâneo no qual está inserida; estabelecer uma ponte entre o conhecimento especializado e a realidade vivida fora do contexto acadêmico; e ser um espaço de coletividade e produção de saberes.

Nessa mesma direção, mas com outros argumentos, Barnett (2002) afirma que, para a universidade responder positivamente a esses desafios supõe: aos docentes, a ciência de todos esses desafios acadêmicos; e, aos líderes da universidade, encontrar formas para corroborar com o trabalho do docente. Nesse contexto, Almeida (2012, p. 57) cita a importância da liderança acadêmica (gestores institucionais) diante da “complexidade que as circunstâncias atuais trazem tanto para o interior das salas de aula, quanto para a qualidade das respostas que os professores terão que propiciar ao alunado”.

Como proposta a esses desafios, ressaltamos a formação contínua¹³ de professores universitários, que proporciona:

1. autonomia e liberdade no trabalho;
2. noção de sujeito histórico permanentemente em construção;
3. intencionalidade das práticas sociais;
4. concepção de constituição do sujeito professor e de desenvolvimento de suas práticas formativas na universidade (ALMEIDA, 2012, p. 58).

Almeida (2012) afirma que um espaço coletivo, onde os docentes possam fortalecer a autonomia e a liberdade no trabalho, poderá contribuir para a reflexão permanente das práticas, tornando-as intencionais, sem caráter meramente impositivo e mercadológico. Nessas circunstâncias, Bernheim e Chauí (2008, p. 19) explicitam que:

Enquanto no passado parecia impossível romper a tutela da religião e do Estado, agora parece impossível escapar da tutela empresarial e financeira, uma vez que o saber se transformou em força produtiva, inseparável dos fluxos mundiais de capital. Considerar esse fato como obstáculo insuperável significa afirmar um determinismo economicista cego – “não está em nosso poder mudar as coisas” – e abandonar a perspectiva da ação política no sentido de que “podemos, sim, mudar as coisas”.

Não é questionável o “apoio” de órgãos externos à educação superior ao contribuírem com a pesquisa do país, e sim como têm sido estabelecidas as exigências curriculares para o trabalho do professor. Por isso, a pesquisa, se for elaborada sob os pontos de vista técnico-científico e pedagógico e se afinar aos parâmetros quantitativos e qualitativos, poderá contribuir para a constituição da base epistemológica da universidade.

Shiroma (2003, p. 11) indica a necessidade de “extrapolar as fronteiras do conhecimento prático, útil e atribuir as pesquisas realizadas nos cursos de graduação caráter acadêmico, mas acrescenta que, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente”. Além disso, as universidades precisam “apontar para a importância das condições de formação, carreira e trabalho de seus docentes como parte do esforço e realização de genuína reforma da universidade” (ALMEIDA, 2012, p. 58).

Torna-se necessário que a universidade reconheça a relevância da pesquisa tanto do ponto de vista científico, quanto do pedagógico, em que o professor a utiliza para verificar a própria prática educativa, dado que “a valorização da pesquisa no processo de ensinar, como prática individual e coletiva, favorece a autocrítica, reconstrói a teoria, esvazia ações imediatistas e, torna o professor agente de sua própria história” (PIMENTA; ANASTASIOU,

¹³ Para Pimenta (2006, p. 53), a formação contínua toma os contextos escolares como objeto de análise.

2014, p. 199). Isso leva à aproximação de docentes e alunos, pois as modificações de concepções e atitudes profissionais reportam diretamente a organização da sala de aula (MARCELO GARCIA, 1999).

O trabalho coletivo e colaborativo dos professores não garante a modificação de políticas públicas de forma instantânea, mas o fortalecimento de pequenos grupos que, se estendido a outros, auxilia na construção de uma cultura institucional de fortalecimento da profissão docente e, conseqüentemente, na autonomia dos sujeitos, agentes da própria história. Nesse sentido, poderão decidir se exercem práticas pedagógicas que contribuem para a conservação ou transformação das realidades.

Em síntese, nesta primeira seção, buscamos revisitar brevemente a história da educação superior brasileira, no intuito de compreender os condicionantes políticos, econômicos e culturais que incidem sobre o contexto universitário. Discutimos algumas contradições que permeiam a educação superior, como: processo de mercantilização do ensino; precarização da profissão docente; fragilidades formativas de professores universitários, resultantes da omissão das políticas públicas; controle do trabalho desses profissionais por meio de avaliações externas; valorização da pesquisa em detrimento do ensino; e desconstrução do papel formativo da universidade. A partir disso, reafirmamos a urgente necessidade de fortalecimento do sentido formativo das IES como espaços de desenvolvimento humano, o que contempla docentes, técnicos-administrativos e estudantes.

3 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CENÁRIO BRASILEIRO

O desenvolvimento é favorecido quando têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas.

(ZANCHET; RIBEIRO; BOÉSSIO, 2014, p. 80).

Nesta seção, visamos aprofundar o conceito de desenvolvimento profissional do docente universitário, assim como refletir sobre as perspectivas e experiências formativas desenvolvidas por IFES no Brasil e na UFU. A seção está organizada em três tópicos: o primeiro discute o conceito de pedagogia universitária, formação e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD); o segundo apresenta uma breve revisão bibliográfica composta por dissertações e teses que evidenciam o DPD; e terceiro apresenta os programas de formação contínua existentes nas universidades federais brasileiras.

3.1 Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): antigos problemas, novos desafios

As relações das instituições educativas com o saber e com a formação estão se alterando ampla e rapidamente, sob o impacto das novas tecnologias, que redefinem os meios e as condições de produção, aprendizagem, socialização e uso do conhecimento.

(DIAS SOBRINHO, 2008, p. 70).

Para compreendermos a complexidade da docência na sociedade contemporânea, assim como nos lembra Dias Sobrinho (2008), é preciso considerar os diversos desafios que permeiam o ambiente universitário, decorrentes de aspectos como o processo de globalização e crescente tecnologia. Franco (2011, p. 159) assevera que “a expansão das universidades e cursos de Ensino Superior; a necessidade de atendimento a alunos de perfil sociais variados; a complexidade da construção de conhecimento para além da informação” são fatores que ocasionam novas exigências pedagógicas aos professores e requerem repensar periodicamente os saberes inerentes à profissão, tendo em vista a complexidade do ato de ensino. Sobre essas questões, Zabalza (2004, p. 30) ressalta que:

Os ares de mudanças na universidade, e principalmente, a pressão de qualidade estão levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação. Muitos estão fazendo isso de modo voluntário, mas alguns só o fazem sobre pressão e sob uma séria resistência.

Para o autor, há uma crescente pressão pela qualidade das atividades de ensino, pesquisa e, em menor grau, de extensão, as quais são realizadas pelo professor universitário; logo, há a necessidade de refletir acerca do desenvolvimento delas. Por isso, um campo específico do conhecimento tem se dedicado ao aprofundamento de estudos que compreendem a universidade e seus desafios. Trata-se da pedagogia universitária, considerada um campo em construção que se atém à compreensão do processo de formação inicial e contínua, além de abrigar o DPD (MELO, 2018). O tema tem sido investigado por diversos autores, como Morosini (2006), Cunha (2005), Pimenta e Almeida (2011), Soares (2009), Ávila e Leal (2015), Malusá, Oliveira e Miranda (2015), Althaus (2016) e Melo (2018).

Morosini (2006), a partir de um enfoque multidimensional, cita algumas vertentes da pedagogia universitária e a reconhece como um campo interdisciplinar em que o docente, intelectual público, foca em questões sociais, políticas e éticas. A autora também apresenta a relevância do conhecimento social e, nele, a relação entre teoria e prática; contextualiza a inovação pedagógica e, com isso, a indigência de romper com a ciência positivista; reafirma a necessidade de repensar a avaliação institucional; e em relação à sala de aula universitária, aborda a importância de compreender esse espaço a partir das novas tecnologias.

Enquanto isso, Cunha (2006, p. 351) ressalta ser um campo de “pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características”. Além disso, apresenta o termo, relacionando-o aos “conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que, incluem as formas de ensinar e aprender” (*idem*). A autora também cita que a pedagogia universitária se atém à avaliação da aprendizagem e se preocupa com a formação pedagógica dos professores universitários.

Soares (2009, p. 100) elucida que “a pedagogia universitária se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas”. Já Malusá, Oliveira e Miranda (2015, p. 110) mencionam a pedagogia universitária “além das concepções da didática e, envolve o docente como intelectual público, um agente da ação pedagógica e formativa que deposita nas questões sociais e políticas a proeminência de seu trabalho”. Ávila e Leal (2015, p. 157) enfatizam que esse campo de investigação científica “tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem filosófica e didático pedagógica”.

Nesse entremeio, Melo (2018, p. 184) pontua que:

Em sua constituição epistemológica, a pedagogia universitária compõe-se de referentes teórico-práticos de campos científicos diversos, evidenciados na síntese de saberes e fazeres que configuram em sua práxis, a identidade institucional. Essa identidade, portanto, não é fixa, mas lapidada do ponto de vista das concepções que orientam a docência, a formação e as práticas pedagógicas. Por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e das interfaces entre subjetividades, culturas e conhecimentos, a pedagogia universitária pode contribuir para consolidar processos formativos incluídos, democráticos, dialógicos.

Nessa perspectiva, a autora supracitada indica que a pedagogia universitária implica em considerar não somente as questões atinentes à formação docente, mas também as relações que envolvem os processos formativos em sua totalidade. Diante da busca por referenciais que conceituam a expressão “pedagogia universitária”, foi possível sintetizar os vocábulos abarcados nas citações e extrair alguns desafios desse campo de estudo: interdisciplinaridade; aprendizagem de adultos; currículo; prática pedagógica; avaliação; sala de aula; ensinar e aprender. Compreendemos que a pedagogia em si se destina ao estudo de fenômenos educacionais, “tendo por objeto de estudo a educação enquanto prática social concreta” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 65); e a pedagogia universitária abarca os dilemas e as contradições presentes no ambiente universitário e articula as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão nos espaços de formação.

Em suma, a pedagogia universitária tem como objeto de estudo os processos formativos na universidade, enquanto a didática, como área de conhecimento da pedagogia, se ocupa com o ensino e a aprendizagem e suas relações. Além-se à qualidade educacional no ambiente universitário, ao reconhecer as diversas mudanças que redesenham o perfil das universidades contemporâneas (MOROSINI, 2006). Para Althaus (2016, p. 36):

A pedagogia universitária atua como estimuladora da criação do espaço profissional comum entre os professores de diversas especialidades, tendo em vista que, todos têm em comum a função docente, isto é, aquele espaço compartilhado em que se podem trocar experiências e conhecimentos.

Morosini (2006, p. 57) coaduna com os estudos de Althaus (2006), ao mencionar que a pedagogia universitária se preocupa com a formação docente para o exercício pedagógico profissional e ao explicitar que os professores universitários: “Necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula”.

Refletir acerca das práticas, dos conhecimentos da área de ensino e dos currículos circunscreve espaços formativos que superam lacunas pedagógicas (ALTHAUS, 2016), em uma proposta de desenvolvimento profissional de docentes universitários. Nesse entremeio, destacamos um dos eixos relacionados ao campo da pedagogia universitária: a atividade de ensino. Objeto de pesquisa de diversos autores (CUNHA, 2006; ALMEIDA, 2012; MELO, 2007, VILELA, 2016) que comungam com a concepção apresentada por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 50), “a LDB 9.394/1996 não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como de preparação para o exercício do magistério”.

Para Campos (2012, p. 4), “a palavra ‘preparar’, empregada para designar o modo como tal profissional será formado, carrega certa superficialidade e descompromisso”. Isso porque, no contexto universitário, os cursos de graduação e pós-graduação se articulam por meio de uma formação muito específica, com o aprofundamento em um saber científico que não garante a formação didático-pedagógica da docência. Assim, ao assumir as atividades de ensino, como planejamento, relação entre professor e aluno, metodologias do ensino e avaliação, os docentes se sentem despreparados para o exercício da profissão.

Portanto, para ser docente, não basta o domínio de apenas um ou outro saber, é necessário o amálgama dos conhecimentos pedagógicos, disciplinares e experienciais (PIMENTA, 1997). Esses últimos são (re) elaborados por meio da imersão no exercício profissional e ampliados com as ações formativas contínuas, porque deles “brotam” as respostas de problemas cotidianos, assim como permitem a construção de caminhos pedagógicos pelos professores. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 183) aludem alguns modelos que marcam a prática docente:

Enfoque tradicional ou prático-artesanal – a finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos de geração em geração. O conhecimento faz parte de um processo de adaptação da escola e seu papel social de conservação. A docência é considerada um dom, o professor nasce pronto e deve ser treinado na prática. O professor é artesão ou tradicional, cuja atividade é artesanal. A sua formação se dá na prática; o aprendiz aprende com o mestre, ou seja, aprende a fazer, fazendo.

Enfoque técnico ou academicista – na atividade de ensino a finalidade é a transmissão de conhecimentos elaborados pela pesquisa científica; o professor é encarregado de traduzir os conhecimentos em um saber técnico e transmiti-los aos alunos; o professor não precisa ter o domínio dos conhecimentos científicos, mas necessita dominar rotinas de intervenção e desenvolver habilidades técnicas. A formação é técnico-instrumental, com a busca de métodos eficazes que garantam os resultados esperados.

No enfoque hermenêutico ou reflexivo, o ensino é uma atividade complexa com cenários singulares, determinados pelo contexto, com resultados imprevisíveis que necessitam

de opções éticas e políticas. O conhecimento não é elaborado como prescrição externa e é composto pela sensibilidade da experiência e por constante indagação teórica; logo, o professor deve desenvolver os saberes da docência e sua criatividade para situações ambíguas, conflituosas, únicas do ambiente educacional. Como a formação se refere aos conhecimentos científicos, da pedagogia e didática, ela precisa de investimentos acadêmicos e formação contínua. A prática de ensinar é objeto de estudo e requer a atitude de pesquisar como forma de aprender.

Entretanto, a existência dos dois primeiros modelos que marcam a prática de muitos docentes precisa ser repensada, tendo em vista a complexidade da profissão. Ensinar pressupõe refletir crítica e constantemente sobre a prática pedagógica, reconhecer o perfil e as necessidades formativas dos alunos, se atentar à realidade institucional, revisar constantemente o currículo proposto e avaliar de acordo com uma perspectiva formativa e somativa. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103) acrescentam que ensinar na universidade supõe:

- A condução da autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- Domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente;
- Desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação;
- O domínio científico e profissional do campo específico.
- O processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- Substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um processo de investigação do conhecimento;
- Integrar a atividade de investigação a atividade de ensinar;
- Trabalho em equipe;
- Criar e recriar situações de aprendizagem;
- Valorizar a avaliação diagnóstica mais do que a avaliação como controle;
- Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos;
- Desenvolver processo de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Diante das exigências apresentadas pelas referidas autoras, evidenciamos a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem na educação superior. Esses aspectos indicam que a profissão docente requer permanentes questionamentos quanto à própria formação, com vistas a desmistificar que a docência não é um dom, assim como preconizado no século XX em que o professor era “visto como um guardião dos bons costumes, alguém que ensinava o caminho do bem e da razão” (CUNHA, 2012, p. 61). Gaeta e Masetto (2015, p. 10) reforçam que:

Os professores devem refletir sobre várias dimensões do processo de “tornar-se professor”: a cognitiva (os saberes específicos de sua área específicos da

sua área de atuação), pedagógica (didática adequada ao Ensino Superior), reflexiva (a capacidade de pesquisar sobre a própria prática apoiada por referenciais teóricos) e a política (formação da identidade profissional).

Tornar-se professor do ponto de vista cognitivo, pedagógico, reflexivo e político implica se atentar ao processo de formação de professores, o qual evidencia que, a preparação não os garante uma formação, pelo contrário, preparar supõe “planejar de antemão, habilitar”, enquanto formar permite “criar, constituir-se” (MICHAELIS, 2008).

Sobre a formação, Marcelo Garcia (1999, p. 2) a define como área de conhecimento que possibilita, de forma “individual ou em equipe, experiências de aprendizagem, que permitem intervir no desenvolvimento do ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”. André (2010, p. 176) afirma que a “formação tem que ser pensada como um aprendizado ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção à prática efetiva em sala de aula”. E Zabalza (2004, p. 41) a conceitua como:

Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, enriquecimento da autoestima e melhores condições para aceitar os desafios pessoais e profissionais; novos conhecimentos, implicando em saber mais, buscando um processo formativo contínuo; novas habilidades, ou seja, a capacidade fazer as atividades melhor do que se fazia antes; o que implica em novas atitudes e valores, a partir do enriquecimento das experiências.

Nesse sentido, um olhar atento para a formação está atrelado à preocupação com o ensino, o qual tem se tornado cada vez mais desafiador. Comprometer-se com essa atividade requer envolvimento dos professores para que, de fato, haja melhoras na aprendizagem dos alunos.

Ademais, a formação precisa ser pensada ao longo da carreira docente, em uma perspectiva que supere ações fragmentadas e estanques e tenha, como objetivo, sistematizar a autoformação, na qual o professor se desenvolve do ponto de vista individual, mediante estudos teóricos e reflexão da práxis; e a interformação, na qual é realizado o trabalho coletivo entre docentes universitários que investigam a própria prática, com o escopo de modificar suas ações e a aprendizagem dos alunos (MARCELO GARCIA, 2009). Ambas possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes universitários e os permitem investigar a prática pedagógica de forma individual e coletiva.

No processo de auto e interformação, Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 31) citam um fator determinante: “a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho”. Tanto

na formação individual quanto na coletiva, o docente precisa reconhecer a necessidade da mudança e se engajar no processo formativo para “esclarecer o que ele e seus colegas vivenciam no cotidiano da profissão, alternativas a serem experienciadas, analisadas e aperfeiçoadas, tornando o ensino pesquisa” (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2008, p. 155). São condições concretas que viabilizem o envolvimento dos professores em processos formativos, entendidos como espaços privilegiados para a discussão entre pares que permitem indagar os problemas cotidianos da prática educativa, confrontar ideias, trocar experiências e reelaborar saberes e identidade docente em um processo de partilha e colaboração¹⁴ fundamental para o desenvolvimento profissional.

Sob a perspectiva da interformação, os professores com maior tempo de docência expõem suas vivências junto aos iniciantes e vice-versa – aqui, a mediação de pesquisadores e professor mediador oportuniza reflexões junto aos docentes que, por seu turno, problematizam questões didático-pedagógicas por meio das discussões sobre referenciais teóricos. A respeito da mediação, Cunha (2008, p. 27) evidencia que:

A mediação é uma importante categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento.

Por se tratar de ações formativas desenvolvidas junto a professores universitários, as contribuições dos pesquisadores e do professor mediador são viabilizadas com a escolha dos “objetivos gerais e específicos, que se traduzem em intenções sociais e políticas de ensino” (LIBÂNEO, 2011, p. 193). Essas intenções são promovidas na relação entre pares, ou seja, com os sujeitos participantes das propostas contínuas de formação, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento profissional.

Franco (2011, p. 168-169) ressalta que, nesse processo, o pesquisador principal e os sujeitos participantes constituem um espaço de formação e desenvolvimento profissional conforme diferentes perspectivas:

- O pesquisador principal poderá ter como objeto de sua pesquisa a melhor compreensão do processo de transformação dos sujeitos da prática e produzirá, de forma científica e rigorosa, conhecimentos sobre seu objeto. Ele acompanha os processos vivenciais dos sujeitos; adentra nos processos de transformação que vão ocorrendo; capta informações que são construídas intersubjetivamente no grupo dos práticos.

¹⁴ Perrenoud (2000, p. 83) esclarece que o conceito de “colaborar” ultrapassa o trabalho em equipe, em que cada um sabe o que deve fazer, pois “todos, como um grupo, voltados a um projeto comum”.

- Os sujeitos participantes irão aos poucos se apropriando de procedimentos da pesquisa, construindo saberes práticos, enfrentando dificuldades e elaborando sobre elas; vão percebendo a possibilidade de rupturas com sua rotina. Assim constroem novos saberes e alguns conhecimentos sobre essas vivências.

Na perspectiva de desenvolvimento profissional de docentes universitários, as ações formativas contínuas permitem “a permanente indagação, formulação de perguntas, problemas e busca de soluções” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 167). Porém, necessita ser compreendida a partir de alguns pilares: elaboração de propostas que partam das necessidades formativas dos professores; equipe pedagógica (ou de pesquisadores) que corrobore a construção de um projeto de desenvolvimento profissional – para isso, deve haver consentimento e envolvimento dos docentes; diálogo entre equipe e professores envolvidos; continuidade das ações, com políticas institucionalizadas. Essa dinâmica possibilita, ao docente universitário, refletir sobre as dimensões de se tornar professor.

Dessa maneira, a formação está diretamente atrelada à construção da identidade do sujeito, pois, no processo de formação inicial e contínua, o docente universitário promove seu crescimento “pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma reconstrução apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação” (ALMEIDA, 2012, p. 89). Larrosa (1999, p. 52-53) conceitua o termo metaforicamente ao relatar que a “experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior”.

Marcelo Garcia (2009, p. 112) afirma que a identidade profissional “não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida; não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional”; já Bauman (2005, p. 17) cita que a identidade “não tem a solidez de uma rocha”; e Conceição e Nunes (2017, p. 130) complementam ao explicitarem que “a identidade profissional é uma identidade social particular que se constrói na relação com o lugar da profissão e do trabalho nos espaços sociais”.

Ao longo da carreira profissional, a identidade do professor se constrói de forma individual e coletiva; por conseguinte, é um percurso marcado por diversos desafios, o que incide na necessidade de rever cotidianamente os saberes inerentes à profissão. Isso pode ser percebido nos processos formativos vivenciados pelos docentes que, ao provocarem mudanças em suas concepções de prática pedagógica, se aproximam da perspectiva do desenvolvimento profissional, objeto de estudo de diversos autores como Heideman (1990), Rudduck (1991), Benedito, Cervero e Pavía (1995), Day (1999), Fernández Cruz (2006), Marcelo Garcia (2009),

Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Fiorentini e Crecci (2013), Zanchet, Ribeiro e Boéssio (2014), Cunha e Lucarelli (2014) e Nunes e Oliveira (2016).

A compreensão do vocábulo “desenvolvimento” sem a prefixação “des” aborda conceitos como “comprometer”, “implicar”, “cercar” e “rodear” (MICHAELIS, 2008). Já o acréscimo do prefixo latino não se limita em considerar a palavra como uma ação contrária ou negação¹⁵, e sim o contrário: a expressão “desenvolvimento”, em se tratando de ações formativas contínuas junto a professores universitários, os permite “explanar, ampliar, propagar” (*idem*) novos saberes no campo da docência.

Heideman (1990, p. 4) considera o processo de desenvolvimento profissional, “implica a adaptação as mudanças com o propósito de modificar as atividades de ensino, a mudança da atitude dos professores e a melhoria do rendimento dos estudantes”. E Fullan (1990, p. 3) cita que “o desenvolvimento profissional foi definido com amplitude ao incluir qualquer atividade ou processo que tentar melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros”.

Por sua vez, Rudduck (1991, p. 129) se referia ao termo “desenvolvimento profissional” como “a capacidade de um docente para manter a curiosidade sobre a sala de aula; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes, como apoio na análise de dados”. Day (1999) sintetiza que esse tipo de desenvolvimento inclui aprendizagens naturais, planejadas e conscientes que contribuem para a melhoria da qualidade das aulas. Nesse caso, os professores, sozinhos ou com os outros, revisam, renovam e desenvolvem conhecimentos, habilidades e inteligência emocional. Em outras palavras, Benedito, Cervero e Pavía (1995, p. 132) também definem o DPD como:

Um fenômeno de mudança que ocorre ao longo do tempo de um profissional que realizou uma série de atividades em uma instituição educacional. Portanto, falamos de uma pessoa que irá operar num contexto espaço-temporal e educacional, profissional e sociocultural que lhe é próprio.

No mesmo sentido, Cruz (2006, p. 20) concebe o DPD como:

Uma evolução que se baseia no crescimento do professor como pessoa, em todas as suas ordens, a partir da integração de estruturas básicas de conhecimento prático, adquiridas através da experiência de ensino; no exercício da profissão; a partir do auxílio ao crescimento profissional e aperfeiçoamento que são fornecidos aos professores sob a forma de ações formativas. Desenvolvimento de adultos, acumulação de experiências e

¹⁵ “Des” é um elemento de composição que exprime a ideia de ação contrária, negação, afastamento. Aparece na formação de diversas palavras (MICHAELIS, 2008).

formação parecem estar, portanto, na base que opera o desenvolvimento profissional do docente (tradução nossa).

Em conformidade com as argumentações expostas, Marcelo Garcia (2009, p. 9) afirma que o conceito de “desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de docente”. Isso significa compreender a formação inicial e contínua como momentos de incessante busca ao conhecimento inacabado da profissão.

Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) concebem o DPD “como movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Um processo de transformar-se ao longo do tempo a partir de uma ação formativa”. O estudo de Zanchet, Ribeiro e Boéssio (2014, p. 80) complementa a discussão ao indicar que “o desenvolvimento é favorecido quando têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas”. E Nunes e Oliveira (2016, p. 6) reafirmam que o desenvolvimento profissional é, ao mesmo tempo, “desenvolvimento institucional [...] um projeto coletivo, colaborativo e crítico-reflexivo [...] que atribui à consciência do profissional a possibilidade de mudança ética na educação”.

Para que ocorra o DPD, é preciso considerar o movimento de inserção e adesão profissional na carreira do magistério superior. Isaia e Bolzan (2008, p. 44) enfatizam que o delineamento dos possíveis¹⁶ “ciclos profissionais pelos quais passam ou podem passar” se embasa nas concepções da própria docência e na interpretação das trajetórias acadêmicas. As autoras rompem com a ideia de linearidade monolítica ao longo da carreira e anunciam os ciclos relativos aos anos de experiência na educação superior.

Na primeira etapa que compreende os anos iniciais (zero a cinco anos), o docente inicia a carreira segundo experiências prévias e vivências como alunos do Ensino Médio, em monitorias, estágios, cursos de graduação e pós-graduação. Diversos outros autores apresentam algumas características que se aproximam dos estudos de Isaia e Bolzan (2008), como pode ser notado no Quadro 2:

Quadro 2 – Características da carreira docente nos anos iniciais da profissão

Autores	Característica ou conceito de “ciclo ¹⁷ inicial da carreira docente”
Unruh e Turner (1970)	Período inicial.
Gregorc (1973)	Etapa de início.

¹⁶ Os dados apresentados pelas autoras não são condicionantes, pois norteiam o movimento constitutivo da docência nos diferentes ciclos da carreira profissional.

¹⁷ Ao intitularmos os Quadros 2, 3 e 4, optamos por citar o termo “ciclo” referenciado por Isaia e Bolzan (2008), já que suas pesquisas abordam a carreira profissional docente no âmbito da universidade.

Autores	Característica ou conceito de “ciclo ¹⁷ inicial da carreira docente”
Feinian e Floden (1981)	Sobrevivência.
Burke <i>et al.</i> (1987)	Etapa de formação, iniciação e aprendizagem.
Vonk (1989)	Etapa de práticas; Primeiro ano de serviço; Etapa de aprendizagens básicas.
Gonçalves (1995)	O início.
Nascimento e Graça (1998)	Entrada.
Formosinho (2000)	Aprendizes; Iniciandos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Zabalza (2007, p. 139) e Godtsfriedt (2015, p. 3).

Por ser uma etapa inicial da carreira, “os professores hão de realizar a transição de estudantes a docente. É um período de tensões e aprendizagens intensivas” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 127). Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 53) esclarecem que, nesse ciclo, os “docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de observação que experimentam como estudantes ao longo de toda a sua vida escolar”. Feiman (1983, *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 25) se aproxima das concepções de Isaia e Bolzan (2008), ao denominar que, nos anos iniciais da carreira, os professores perpassam as seguintes fases¹⁸:

- Fase pré-treino: embasada em experiências prévias de ensino, e marcada por crenças que os candidatos a professores viveram como alunos. Caso sejam assumidas acriticamente, poderá influenciar inconscientemente a prática educativa.
- Fase de iniciação: primeiros anos de exercício da profissão, nos quais os docentes aprendem na prática.

Segundo Feiman (1983, *apud* MARCELO GARCIA, 2012), a fase denominada pré-treino está fortemente embasada por experiências vivenciadas como alunos, tendo como referência os professores que mais marcaram a vida acadêmica. Almeida (2012) sublinha que muito do que o docente atua em sala de aula tem relação direta com as experiências vivenciadas como discente. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) também afirmam que:

Os professores, quando chegam à universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilitam dizer quais eram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos” nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

¹⁸ Sobre o DPD, Feiman (1983, *apud* MARCELO GARCIA, 1999) e Huberman (2000) nomeiam como “fases” as diversas experiências ao longo da carreira. Apesar de desenvolverem pesquisas na área da educação básica, também contribuem para estudos relacionados ao DPD no ensino superior.

Caso a prática pedagógica não seja refletida criticamente, ações descontextualizadas podem permanecer arraigadas nas próprias práticas durante todo o exercício da profissão. Esses modelos positivos e negativos citados pelas autoras necessitam ser refletidos conforme os embasamentos teóricos que subsidiam a prática pedagógica desses professores – se não houver essa análise, não existirão parâmetros para saber diferenciar ações positivas ou negativas. Com essa premissa, concepções e atitudes profissionais podem ser desconstruídas a partir do momento em que tomam conhecimento delas.

Sob o mesmo viés, Cunha (1997, p. 81-82) certifica que “a principal influência no comportamento do professor é sua própria história como aluno. Isso traz marcas de reprodução, favorecendo a manutenção de um paradigma dominante” e, para Behrens (2000, p. 68), em meados século XX, o paradigma dominante foi fortemente sustentado pela física quântica: “Nesse período histórico, a tradicional visão cartesiana, com uma proposição mecanicista, acompanhou todas as áreas do conhecimento no século XIX e grande parte do século XX”. Nessa concepção cartesiana, entendemos que o aluno é um produto imerso em um processo de produção, ao passo que a escola se apresenta como espaço de austeridade, e o professor, como detentor do conhecimento. Os currículos são elaborados conforme uma visão fragmentada do conhecimento que enseja “racionalidade, objetividade, separatividade, composição e uma formação reducionista” (CUNHA, 2005, p. 16), isto é, uma prática conservadora, repetitiva e acrítica que não comporta as exigências da comunidade científica do século XXI, permeada por um grande avanço tecnológico.

Diante disso, tais “concepções foram definidoras de uma nova perspectiva epistemológica que, por sua vez, definiu um método capaz de orientar os procedimentos investigativos” (CUNHA, 2005, p. 16), em que a universidade é considerada o lócus de desenvolvimento, expansão e ensino. Ela tem sido fortemente influenciada por uma lógica objetiva, mensurável, neutra e constante, com um caráter meramente positivista que, aos poucos, começou a ser questionado com novas descobertas que reconheciam “a intervenção e não-neutralidade apregoada pela ciência moderna” (*idem*).

No que se refere à formação e à metodologia da prática dos docentes, Behrens (2007, p. 441) relata o quanto os paradigmas “determinam as concepções que os professores apresentaram sobre a visão do mundo, de sociedade, do homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula”. Daí surge a necessidade de romper com o paradigma dominante que perdura na prática de muitos professores universitários com “características de um saber pronto, fechado em si mesmo, um produto organizado e estruturado sequencialmente” (CUNHA, 2005, p. 23).

Moraes (1997, p. 69) cita que há outro “tipo de pensamento que trata as coisas em sua totalidade e que compreende o mundo mais amplo e complexo, incluindo as noções gerais sobre a natureza auto-organizadora da matéria”. Por isso, é necessário repensar “um novo paradigma para a educação, uma nova maneira de pensar a questão educacional, tendo como referência uma visão de totalidade, uma nova ordem global própria da mente humana” (*idem*). Cunha (2005, p. 24) o denomina como paradigma emergente, em que “o conhecimento se apresenta como espaço conceitual, no qual alunos e professores constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos e psicológicos”.

Não se pode desconsiderar que a organização do Ensino Superior brasileiro tem fortes influências positivistas que precisam ser repensadas. A prática docente baseada no paradigma dominante contradiz a realidade do século XXI, o que leva à necessidade de romper com aspectos tradicionais e de repensar cotidianamente o processo de ensino e aprendizagem diante dos diversos imperativos da profissão docente.

O ciclo inicial da carreira docente é o momento em “que se constroem as bases experienciais que servirão de suporte para as práticas futuras” (CONCEIÇÃO; NUNES, 2012, p. 130) e se “experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar as situações”, como indicam Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 123). Nesse sentido, a visão epistemológica que embasa a prática pedagógica do professor universitário poderá estar consolidada por “crenças pessoais sobre o ensino, imagens do bom docente, imagens de si mesmo e memória de si mesmo como alunos” (*ibidem*, p. 53).

Há também outro fato a se destacar: no início da carreira profissional docente, há a “euforia e entusiasmo decorrentes da sensação de responsabilidade de pertencer a uma determinada categoria profissional” (VOLPI, 1996, p. 54). Junto a isso, a expectativa é grande, e muito do que vivenciaram enquanto alunos se torna dicotômico ao assumirem a profissão, com uma “distância entre situações ideais e a realidade cotidiana” (ARANTES; GEBRAN, 2013, p. 57). Problemas de indisciplina, falta de coletividade, responsabilidade em publicar os trabalhos de pesquisa periodicamente, relações interpessoais, preparação de aulas, lidar com diferentes perfis de alunos, reuniões, diários, avaliação e outras situações se tornam cotidianas no ambiente profissional.

Em suma, a inserção à docência é um período de tensões, aprendizagem, insegurança, ansiedade, adaptação, solidão, dúvida e, muitas vezes, de choque de realidade. Logo, há a necessidade de um acompanhamento para esses profissionais, com condições institucionais “que lhes apoiem e criem oportunidades de trabalhar com outros educadores em comunidades

de aprendizagem profissional, em lugar de fazê-lo de forma isolada” (COCHRAN-SMITH, 2004, p. 391).

Ao encontro disso, o que muito se percebe é que nesse ciclo inicial, o professor se sente inseguro diante das situações vivenciadas no ambiente universitário, a exemplo das fragilidades formativas, principalmente nos cursos de pós-graduação que priorizam a pesquisa distanciada, porém, da dimensão didático-pedagógica. Nesse período, o docente apresenta “uma série de interrogações: o que esperam de mim? Com quem vou me relacionar? A quem devo responder como professor? Quem são meus colegas? Como será minha relação com eles? Como os alunos aprendem?” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 16).

Diante desses desafios, o docente poderá agir por tentativa e erro (HUBERMAN, 2000), o que ocasiona uma desestabilização na prática pedagógica dos professores que, a todo instante, está sendo “assistida” por diferentes perfis de estudantes exigentes e imediatistas em sua maioria, inseridos em um mundo cada vez mais tecnológico, midiático e veloz. Em síntese, para Conceição e Nunes (2017, p. 128), a maior preocupação se refere ao fato de muitos passarem de “alunos a professores sem uma reflexão do que é ser professor”. Por isso, acreditamos que “o desenvolvimento profissional deve se constituir como um processo contínuo na carreira docente e associada a sua trajetória acadêmica e profissional” (*idem*).

No que se refere aos anos intermediários (6 a 15 anos), alguns sujeitos escolhem ser professores, enquanto outros iniciam a carreira a partir de uma oportunidade de trabalho na área. Nesse ciclo, o docente possui algumas experiências marcantes, como solidão pedagógica¹⁹, insegurança quanto ao conteúdo a ser ministrado, indisciplina e centralidade no conteúdo específico para superar os enfrentamentos didático-pedagógicos em sala de aula, denominado como “inadequação pedagógica”.

Outros autores apresentam algumas características que, a nosso ver, também se aproximam dos estudos de Isaia e Bolzan (2008):

Quadro 3 – Características da carreira docente nos anos intermediários da profissão

Autores	Característica ou conceito de “anos intermediários da carreira docente”
Unruh e Turner (1970)	Período de maturidade.
Gregorc (1973)	Etapa de crescimento.
Feinian e Floden (1981)	Consolidação e renovação.
Burke <i>et al.</i> (1987)	Expansão, frustração, recuperação e consolidação.
Vonk (1989)	Consolidação profissional, questionamento profissional, recuperação profissional.

¹⁹ A “solidão pedagógica” é uma característica citada por Isaia (1992) como marcante na docência universitária. Ela se refere ao sentimento de desamparo dos professores, frente à ausência de trocas de experiências e de conhecimentos compartilhados para o enfrentamento da prática pedagógica.

Autores	Característica ou conceito de “anos intermediários da carreira docente”
Gonçalves (1995)	Estabilidade e divergência.
Nascimento e Graça (1998)	Consolidação.
Formosinho (2000)	Iniciados.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Zabalza (2007, p. 139) e Godtsfriedt (2015, p. 3).

Em se tratando desse ciclo de maturidade, Huberman (2000, p. 38) menciona o crescimento e a consolidação profissional: “para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Feiman (1983, *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 25) a nomeia como “fase de formação inicial – preparação formal ocorrida numa instituição de formação de professores. Nesse período há a construção de conhecimentos pedagógicos e disciplinares”.

Vale ressaltar que, nesse caso, nem sempre há a construção dos saberes pedagógicos, pois tal período está marcado pelo domínio de conhecimentos específicos que propagam a falsa ideia de que, para ser professor, basta dominar os conteúdos disciplinares. Feiman (1983, *apud* MARCELO GARCIA, 1999) conceitua outra etapa da formação permanente – atividades planejadas pelas instituições ou pelos professores, de modo a intervir no desenvolvimento profissional.

Os anos finais (16 em diante) apresentam maior envolvimento na pesquisa, orientações em cursos de mestrado, doutorado e iniciação científica – essas experiências profissionais inerentes à carreira docente, especialmente nas universidades, se alicerçam no tripé ensino-pesquisa-extensão. Nesse caso, destacamos a pesquisa, que compreende atividades que promovem o professor, lhe proporcionam *status* e reconhecimento profissional e permitem conseguir recursos financeiros por meio da aprovação de projetos de pesquisa para equipar laboratórios e participar de eventos científicos nacionais e internacionais.

Nesse período, o domínio do conteúdo específico não é mais o elemento principal. Há maior preocupação com os saberes da docência, além da sensibilização da formação pessoal e profissional do estudante. De acordo com Isaia e Bolzan (2008, p. 5), “nessa etapa, o conteúdo não parece ser mais importante. Os professores estão mais voltados para as necessidades dos alunos”. Os autores denominam esse ciclo como “consciência da docência”, vista uma concepção mais madura da docência.

Quadro 4 – Características da carreira docente nos anos finais da profissão

Autores	Característica ou conceito de “anos finais da carreira docente”
Unruh e Turner (1970)	Construção da segurança.
Gregorc (1973)	Maturidade e plenitude.
Feinian e Floden (1981)	Maturidade.
Burke <i>et al.</i> (1987)	Etapa de desconexão e fim da carreira.
Vonk (1989)	Decadência profissional e pré-retirada.
Gonçalves (1995)	Serenidade e desencanto.
Nascimento; Graça (1998)	Estabilização.
Formosinho (2000)	Profissionais complexos e influentes.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Zabalza (2007, p. 139) e Godtsfriedt (2015, p. 3).

No último ciclo, o professor poderá contribuir com a formação e o desenvolvimento profissional de docentes universitários com menor tempo de experiência, pois, ao longo de sua carreira, puderam vivenciar diversos desafios. Pimenta e Almeida (2012, p. 29) afirmam que:

Uma política para o desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os professores jovens ou os que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores de cursos, responsáveis pelo ensino de graduação, chefes ou dirigentes.

As autoras esclarecem que, nas ações formativas de desenvolvimento profissional, deve ser realizado o convite a toda a comunidade acadêmica de professores, pois todos estão imersos no processo de mudanças, tanto os que se encontram em estágio probatório, como os que possuem maior tempo de profissão. Marcelo Garcia (2002, p. 67) também cita que uma das funções a ser desenvolvida é o “diagnóstico das necessidades formativas dos professores, que envolve o conjunto de problemas, carências e dificuldades encontradas pelos docentes”. Para Lima (2013, p. 197):

A sociedade contemporânea convive e atua em um novo tempo marcado pela mudança, pela dinamicidade e pela dispersão, emergindo daí expectativas e esperanças da coletividade humana, notadamente no que se refere ao campo educacional.

Nesses termos, os docentes universitários rompem com o isolamento universitário característico dos anos iniciais da carreira, o que corrobora o fortalecimento de espaços coletivos de reflexão e diálogo. Nas palavras de Imbernón (2009, p. 64):

Uma forma de combater esse isolamento e individualismo é a formação colaborativa, tanto na instituição educativa como nos processos metodológicos da formação padrão, o professorado pode explicar o que acontece, quais são suas necessidades, quais são os seus problemas. Assim, vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros como muitas vezes o habituaram.

Contudo, a profissão docente “requer uma mudança na cultura profissional, marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 203). Almeida (2012, p. 78) ainda acrescenta que:

Tomar decisões sobre seu próprio percurso formativo e profissional, romper paulatinamente com a cultura do isolamento profissional mediante a ampliação da convivência com colegas em projetos integrados, grupos de pesquisa e instâncias acadêmicas, em momento de discussões coletivas nos quais se debatem e reivindicam as condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

Para isso, há diversas formas para realizar a formação contínua, mas, em nenhuma delas, é possível se formar individualmente, uma vez que todas requerem o envolvimento coletivo, a colaboração e a convivência. Imbernón (2010, p. 67) assegura que:

A formação institucional de forma colaborativa deve-se evitar um dos grandes males da docência: o isolamento, o funcionamento celular ou “celularismo escolar”, no qual os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho em que prevalece o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal-entendida e a privacidade.

Nessa mesma perspectiva, Moraes (1997, p. 110) cita que o processo educativo requer superar a dimensão individual com “maior conscientização de fraternidade humana, a percepção de que não estamos sós e de que não podemos crescer isolados”. Ainda sobre a formação permanente, Imbernón (2010, p. 15-23), a define como formação contínua e destaca sua genealogia desde os anos 1970 a 2000:

[...] a década de 1970 foi um tempo em que a formação contínua viveu o predomínio de um modelo individual no qual, cada um buscava para si a vida formativa [...]. [Nos anos 1980] para se adequar ao neocapitalismo, os programas de formação contínua, são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação [...]. [E em 1990] começaram a desenvolver uma consciência maior dos professores, e com isso o desenvolvimento de modelos formativos alternativos, com o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação.

E quanto aos anos 2000, há uma grande preocupação com a forma como é concebida a formação permanente, a qual:

Dá-se em direção da solução dos problemas dos professores, em vez de se aprofundar em um modelo mais regulador e reflexivo, como, por exemplo, com pesquisa-ação, heterodoxia, modelos variados, respeito à capacidade do docente, didática criativa (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Imbernón (2010) enfatiza um dos maiores problemas apresentados pelos programas de ações formativas após os anos 2000: muitos deles são elaborados como propostas de soluções da prática pedagógica de professores, sem antes analisar quem são os docentes, quais são os maiores enfrentamentos, qual a realidade educativa do espaço universitário onde atuam e quais são suas expectativas, ou seja, quais são as necessidades formativas de fato.

O ponto de partida para a elaboração de um projeto institucional de DPD consiste na proposição de experiências formativas que partam das necessidades apresentadas pelos professores universitários, pois eles vivenciam cotidianamente diversos enfrentamentos e sabem especificá-los. Dar voz aos docentes é valorizar o trabalho desenvolvido, permitindo-os que discorram quais são seus enfrentamentos, suas práticas exitosas e projetos.

Outro aspecto a ser destacado é o fortalecimento de uma equipe pedagógica ou de pesquisadores que promovam um espaço de discussão teórico-metodológicas ao levantarem as necessidades formativas dos sujeitos participantes. Nesse sentido, Pimenta e Almeida (2011, p. 40) evidenciam as condições institucionais para a formação docente, com “uma estrutura reorientada para cuidar da formação dos docentes e exercer a coordenação específica das ações em curso”. Tais mediadores “precisam ter consciência do entorno, da cultura institucional em vigor e de toda força que esta possui, mas esforçando-se para ir além dela” (ANASTASIOU, 2009, p. 67).

Para isso, tornam-se essenciais o consentimento e o envolvimento dos sujeitos participantes para se engajarem na pesquisa da própria prática. Zabalza (2004) discute o dilema entre obrigatoriedade e voluntariedade e enfatiza a difícil relação entre a liberdade e formação. O autor defende a concepção de que a união do compromisso institucional e pessoal dos professores pode corroborar a formação permanente no contexto universitário:

Os professores que repetem várias vezes cursos de formação pouco se importam com os títulos ou com os diplomas o que eles possam lhes trazer como reconhecimento. Quanto mais fundo se entra na formação, mais ela funciona por seu próprio valor e menos ela funciona pelas compensações externas (ZABALZA, 2004, p. 151).

Vasconcelos acrescenta (2009, p. 19) que “toda tentativa de implementar qualquer mudança dentro da universidade, mesmo as quais obviamente necessárias, deverá passar pelo envolvimento dos docentes para a realização do projeto pretendido”. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 110) explicitam que “é preciso destacar que a adesão deve ser voluntária, pois não se faz mudança por decreto”. E Rios (2001, p. 12) afirma que “sem o consentimento dos professores, mudanças não se realizam [...] por isso, também não é qualquer professor que

consegue fazer frente a esses desafios”. Nesse cenário, “a formação que sustenta o desenvolvimento profissional do docente visa à ressignificação de atitudes e práticas, pressupondo o engajamento consciente e voluntário dos educadores” (SOARES, 2014, p. 93).

Segundo Pimenta e Almeida (2011), os docentes que se inscrevem por iniciativa pessoal em um processo de formação contínua já se preocupam com o próprio fazer em sala de aula. No mesmo sentido, Behrens (2007, p. 445) cita que:

Alguns professores de maneira voluntária buscam investigar novas metodologias para ensinar e aprender. Outros docentes sofrem com as críticas apresentadas por meio de avaliações institucionais ou avaliação dos alunos em sua própria disciplina, mas tem dificuldade de renovar sua prática docente. Em geral, os docentes até acreditam que precisam reformular sua docência, mas não sabem como reconstruí-la.

Tal fato leva a reconhecer que as propostas de ações formativas para o desenvolvimento pessoal e profissional se apresentam como um “convite” a muitos professores que se sentem despreparados para o exercício da docência. Fernández Cruz (2006, p. 37) elenca duas dissonantes propostas para melhorar o profissionalismo dos docentes:

A primeira refere-se à pressão sobre formadores de professores enquanto conhecimento especializado, necessário para a preparação de professores como profissionais e promover um diálogo interno, ligado a missão da instituição. Uma segunda proposta refere-se à promoção de relações colaborativas que incentivem o diálogo entre os educadores envolvidos (tradução nossa).

Apesar dessas sugestões, Cruz (2006) enfatiza a importância do processo de formação contínua baseado na segunda dimensão formativa. Behrens (2007, p. 450) também explica que o diálogo entre os educadores é construído na medida em que as ações são “construídas com os professores e não para eles”.

Projetos de formação e de DPD devem partir das necessidades formativas apresentadas pelos professores universitários, e considerar que em seu consentimento e envolvimento:

É fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados com ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação. Realizado pelo coletivo, o diagnóstico para o levantamento dos problemas da realidade já constitui ação formativa, além de objetivar a primazia das questões centrais a serem trabalhadas. A realidade institucional, por sua vez, constitui o ponto de chegada, pois todo o processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para a superação dos problemas identificados (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 109).

As autoras explicitam claramente que o diagnóstico da realidade apresentada pela prática dos professores é o ponto de partida para o início de ações formativas. Isso porque não basta criar discussões desconexas dos problemas cotidianos, como demonstram Pimenta e Anastasiou (2014, p. 109): “não se trata de um resultado informativo, a ser resolvido numa palestra de poucas horas”.

Desmiuçar os enfrentamentos cotidianos por meio de discussões coletivas e colaborativas contribui para que o estudo da realidade de determinada instituição não seja visto como “problema do outro”, mas como possibilidade de envolvimento dos professores, tendo em vista a constituição de ações formativas contínuas nas instituições de educação superior.

No que se refere ao diálogo entre a equipe envolvida e os professores participantes desse processo, é necessário construir relações de confiança em uma perspectiva colaborativa. Para Cabral (2012, p. 2):

Só se desenvolve por meio de articulações e relações bem negociadas entre pesquisadores, partícipes e instituição. Nessas relações as preocupações dos pesquisadores aproximam-se das preocupações dos professores partícipes e se instaura um desafio colaborativo.

Por conseguinte, é indispensável priorizar ações contínuas que “recusem o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o ‘mercado de formação’, que alimenta um sentimento de desatualização dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 26). Fiorentini e Crecci (2013, p. 20) ponderam que cursos e oficinas são, muitas vezes, “equivocadamente chamados de desenvolvimento profissional, pois, na verdade, pouco contribui ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), emancipação cultural e profissional de professores”. E Zabalza (2004, p. 165) acrescenta que atividades pontuais “têm a vantagem de serem mais práticas e terem baixo custo institucional e pessoal. Porém, seus efeitos desaparecem logo, carecendo de efeitos claros na origem de uma autêntica cultura institucional favorável a formação”.

Diante disso, Marcelo Garcia (2009, p. 125) pontua que as ações formativas fracassam:

Quando se pretende “atualizar” os professores, isto é, fazer com que se comprometam com atividades que promovam sua aprendizagem contínua, quando as modalidades que se oferecem não vão além de cursos curtos, descontextualizados, distantes dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuação.

Nessa direção, as universidades precisam elaborar e assumir políticas institucionais de formação e DPD que perdurem além de uma proposta de gestão. Pimenta e Almeida (2011, p. 30) enfatizam que haja o “empenho na formulação de políticas institucionais de formação, estáveis e permanentes, voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar”, e Corrêa *et*

al. (2011, p. 55) ressaltam que “não se refere apenas a responsabilidades individuais, mas também as responsabilidades político-educacionais”. Já Soares (2014, p. 93) fortalece a concepção de que o “desenvolvimento profissional resulta do empenho pessoal do docente, e também depende do investimento institucional”. Evidentemente, a construção de espaços formativos poderá contribuir para superar os inúmeros desafios relacionados à prática pedagógica.

Assim, “o docente que não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de sua práxis” (FRANCO, 2011, p. 164). Daí o papel da universidade em promover espaços de formação contínua, pois nela:

Não pode haver grupo separado de pesquisadores, docentes, de extensionistas. Não supõe lugar especial, salário adicional, honorário específico. Isto não impede que alguém se dedique apenas à pesquisa como princípio científico, mas exige que toda profissionalização converse pelo menos pesquisa como princípio educativo (capaz de questionar, de continuar aprendendo a aprender) (DEMO, 2012, p. 133).

A realidade apresentada pode ser modificada na medida em que os professores tomem consciência da necessidade de revisar suas práticas; confrontar suas ações; se aproximar de concepções didáticas alternativas; buscar novas estratégias no seu fazer pedagógico; e ter o compromisso ou a aceitação da mudança (ANGULO; DE LA ROSA, 2004). A formação contínua propicia o desenvolvimento profissional e “promove a mudança juntos dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 15). Somadas a isso, as transformações na prática dos professores também reverberam diretamente na aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, a melhoria das práticas pedagógicas dos professores universitários pode ser promovida via ações formativas. A criação de uma cultura colaborativa de formação contínua e desenvolvimento pessoal e profissional pode se tornar ainda mais forte, na medida em que “é possível acreditar nela e, transmitir esse sentimento aos colegas da instituição” (ZABALZA, 2004, p. 150). Segundo Elliott (1998, p. 142), tal processo pode ser feito a partir de uma perspectiva colaborativa da própria prática, na qual:

Ao invés de diminuir a autonomia do professor, constrói um contexto no qual ela pode ser ampliada. Professores podem ser considerados autônomos em situações nas quais são autodeterminadas e relativamente livres de obrigações impostas externamente.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, as ações formativas proporcionam aos professores um espaço coletivo para rever a própria prática, se debruçar e refletir sobre ela. Volpato e Ribeiro (2012, p. 197) citam que “os docentes engajados na pesquisa podem utilizá-la nas suas ações diárias, podendo obter a partir disso, ações que o levem a melhoria do ensino”; e Pimenta e Almeida (2011, p. 166) acrescentam que tais ações formativas contínuas “podem se tornar um movimento importante de luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração da importância do conhecimento produzido coletivamente”.

3.2 Breve estudo sobre as produções acadêmicas que abarcam o desenvolvimento profissional de docentes universitários

Para delimitar o campo de estudo, realizamos uma pesquisa teórico-bibliográfica a partir de bancos de dados da UFU, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO), nos meses de fevereiro a outubro de 2016, por meio de descritores como “ações formativas”, “programas de formação contínua”, “núcleos de formação pedagógica”, “assessoria pedagógica”, “apoio pedagógico”, “pedagogia universitária”, dentre outros termos que se relacionam ao DPD.

Por meio desses descritores, selecionamos dissertações e teses que convergem diretamente com o objeto de estudo da presente investigação: contribuições da pesquisa-ação crítico - colaborativa para o desenvolvimento profissional de docentes universitários. Esta “busca seletiva e crítica na produção do conhecimento como essencial para a construção do objeto de investigação” (MELO, 2018, p. 26) nos possibilitou “registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 2).

Leituras de dissertações e teses de autores como Souza (2010), Silva (2011), Conte (2013) Torres (2014) Selbach (2015) contribuíram para a aproximação ao objeto de pesquisa e a análise de resultados sobre a temática. Esse mapeamento nos permitiu “uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e, em um período estabelecido de tempo” (ANDRÉ, 2009, p. 43), além de termos acuidade em não “refazer continuamente as mesmas teses, sem saber o que foi produzido anteriormente” (CHARLOT, 2006, p. 17).

Com o levantamento bibliográfico, elaboramos fichas de leituras que funcionaram como uma “espécie de banco de dados, muito úteis nas várias etapas de elaboração do trabalho”

(MOROZ; GIANFALDONI, 2006). Esse recurso contribuiu para a sistematização de ideias, a compreensão do objeto de pesquisa e o levantamento de dados a serem investigados.

Quadro 5 – Estudos levantados nos últimos cinco anos, que tratam do desenvolvimento profissional de docentes universitários

Instituição	Programa de pós-graduação	Título da pesquisa	Palavras-chave	Ano	Autor
Universidade de Brasília (UnB)	Doutorado em Educação	Docente da Educação Superior e os Núcleos de Formação Pedagógica	Formação; docência; educação superior.	2010	Maria Emília Gonzaga de Souza
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Mestrado em Educação	Ações formativas desenvolvidas em universidades federais mineiras: estratégias de aprendizagem e (re)elaboração dos saberes docentes?	Ações formativas; saberes docentes; desenvolvimento profissional.	2011	Claudete de Freitas da Silva
Universidade de São Paulo (USP)	Doutorado em Educação	Espaço formativo da docência no Ensino Superior: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo	Formação pedagógica do professor universitário; estágio em docência; identidade docente; Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).	2013	Karina de Melo Conte
Universidade de São Paulo (USP)	Doutorado em Educação	A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior	Pedagogia universitária; políticas institucionais; formação de professor.	2014	Alda Roberta Torres
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Doutorado em Educação	Desenvolvimento Profissional Docente em tempos de expansão da Educação Superior: um movimento nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul	Pedagogia universitária; desenvolvimento profissional dos docentes universitários; expansão da educação superior.	2015	Paula Trindade da Silva Selbach

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A primeira tese de doutorado elaborada por Souza (2010, p. 7) analisa as fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo do docente da Educação Superior nos núcleos de formação pedagógica; compreende as dificuldades e possibilidades encontradas no processo formativo do profissional dos docentes; e demonstra como o docente da Educação Superior percebe a própria prática pedagógica. Com vistas a responder aos

objetivos da pesquisa, a autora faz uma análise, no período de 2009 a 2010, de todas as universidades brasileiras (privadas, públicas e federais) que oferecem algum tipo de apoio pedagógico. Para isso, utilizou o *site* do MEC e, posteriormente, realizou uma busca pelos *e-mails* de pró-reitorias das universidades, para estabelecer o contato com cada uma delas.

Souza (2010) enfatiza que 180 *e-mails* foram enviados e apenas 28, respondidos – de 192 universidades pesquisadas, 32 se dispuseram a responder. Os resultados indicaram que apenas 15 instituições brasileiras possuem programas de formação contínua, mas não cita quais são elas. A partir dessa seleção, duas foram objeto de estudo, devido à proximidade do local onde se encontrava a pesquisadora: Universidade Centro-Oeste e Araguaia. Nelas foram realizadas entrevistas com docentes participantes dos núcleos de formação, professores moderados, coordenadoria, pró-reitoria e fundadores do programa. Nas considerações da investigação, Souza (2010, p. 232) afirma ter ficado “evidente nas respostas dos professores, o interesse em desenvolver a docência, norteados pelo que refletem nos cursos, oficinas e fóruns”. Junto a isso, cita alguns depoimentos dos sujeitos participantes: “é preciso saber como lidar com as transformações pelas quais passam a sociedade e sala de aula; os processos metodológicos do ensino precisam ser repensados; o aluno não é o mesmo e o professor permanece muitas vezes, com a mesma formação” (*idem*).

Na mesma direção, Silva (2011, p. 12), em sua dissertação “Ações formativas desenvolvidas em universidades federais mineiras: estratégias de aprendizagem e (re)elaboração dos saberes docentes?”, propõe analisar o processo de (re)elaboração do saber pedagógico de professores universitários, no âmbito de programas de DPD; identificar a contribuição desses programas para o processo de aprendizagem desses profissionais; e diagnosticar se os participantes dos programas estabelecem a relação entre os conteúdos trabalhados nos “cursos” e a prática docente.

O estudo constatou apenas três programas de formação contínua localizados em Minas Gerais: Unidade de Apoio Educacional da Universidade Federal de Viçosa (UAE/UFV), Diretoria da Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (GIZ/UFTM) e Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (NAPP) da UFU. Além disso, foi feita uma pesquisa “com sujeitos, professores(as) das respectivas universidades” (SILVA, 2011, p. 12). A autora reconhece que as ações formativas dos programas destacados “se constituíram, de fato, como estratégias de (re)elaboração do saber docente. Espaços formativos, capazes de fomentar a reflexão sobre a prática docente e apontar caminhos para o enfrentamento dos desafios docentes” (*idem*).

Em outro estudo sobre a temática, Conte (2013, p. 8) realizou uma pesquisa de doutorado que teve como objetivos “investigar se o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo, tem se constituído em espaço formativo para a docência a partir da análise das etapas de preparação pedagógico e estágio supervisionado em docência”. Os dados indicaram a “ausência de um momento específico de ações conjuntas para organizar a formação do professor universitário, e a percepção de que a tradição de formar o pesquisador ainda é o principal objetivo dos programas de pós-graduação” (*ibidem*, p. 142). Ademais, o PAE representa:

Um espaço de formação inicial pertencente ao campo pedagógico do pós-graduando da USP, entretanto, ainda não se consolida como lugar na universidade e não se legitimou enquanto território de formação dentro da própria Universidade de São Paulo (CONTE, 2013, p. 170).

Tanto nesse programa quanto nos outros, é notória a falta de consolidação de um espaço nas universidades que se legitime como ambiente para formação. Conte (2013, p. 148) também reconhece que:

A iniciativa não é suficiente a ponto de garantir uma sólida formação para atuar no Ensino Superior e, ainda destaca que os programas de pós-graduação devem propiciar espaços nas disciplinas e nas atividades de mestrado e doutorado que promovam a formação do professor juntamente com a formação do pesquisador.

Ainda nessa dimensão, Torres (2014) em sua tese de doutorado apresenta o estudo da estrutura e organização dos programas de formação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri(UFVJM), denominado Programa de Formação Pedagógica Continuada para Docência (FORPED) e Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A autora também realizou entrevistas com membros da pró-reitora de graduação, diretoria e coordenação de ensino. Na análise dos dados, Torres (2014, p. 249) afirma que:

[...] os programas acontecem há mais de 2 a 3 anos, mas ainda são tímidas as ações diversificadas para atender os professores em seus vários momentos da carreira. Ela também cita a necessidade de implementar esses programas de forma regulamentar, que assegurem sua continuidade e permanência.

Na última tese de doutorado analisada – “Desenvolvimento Profissional Docente em tempos de expansão da Educação Superior: um movimento nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul” –, Selbach (2015, p. 7) objetivou “compreender os processos de estruturação e institucionalização das propostas de desenvolvimento profissional dos docentes

universitários de educação superior do Rio Grande do Sul”. A pesquisadora realizou um levantamento de espaços destinados ao DPD no Rio Grande do Sul e localizou o Programa de Aperfeiçoamento de Atividades Pedagógicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PAAP/UFRGS); a Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico da Universidade Federal do Pampa (COORDEP/UNIPAMPA); o Programa de Formação Continuada da Área Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande (PROFOCAP/FURG); o Núcleo de Pedagogia Universitária da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); e o Programa de Formação Pedagógica Permanente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesses lugares foram feitas entrevistas com membros da pró-reitoria de graduação, agentes coordenadores professores e técnicos, para resgatar as similaridades e os contrastes dos programas. A autora categorizou os dados em espaços, agentes coordenadores, estratégias e avaliação.

Quanto ao espaço, Selbach (2015) pontua que, dentre as quatro universidades, apenas a UFSM não possui uma estrutura organizacional direcionada a ações formativas. Ao citar os agentes coordenadores desse tipo de ação, a autora percebe uma “ausência de equipes de trabalho que reúna agentes de diversas áreas e de equipes intersetoriais consolidadas” (*ibidem*, p. 198). Já em relação às estratégias, ela destaca que tais programas de formação contínua utilizam oficinas, palestras ou seminários e teleformação como propostas de DPD.

No quesito avaliação, Selbach (2015) procura compreender como os programas de formação docente avaliam as próprias atividades empreendidas ao longo dos cursos. Também faz um estudo das mudanças formativas pontuadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) na avaliação institucional dos docentes. Em ambos os instrumentos se notou o aspecto positivo do planejamento das ações formativas, como também a melhoria da atividade docente, uma vez que os professores são avaliados pelos alunos das instituições.

3.3 A partir dos estudos analisados, novas percepções

Diante do estudo da literatura que abarca propostas de ações formativas de DPD, nos chamou atenção a ausência de mapeamento dos programas de formação continuadas universidades federais brasileiras, o que nos levou a realizar essa busca. Apesar de esse não ser o objeto de pesquisa, compreendemos que a troca de experiências entre os programas de formação colabora com a construção de uma base de dados e a análise de experiências voltadas à formação de professores universitários. Além disso, promove o fortalecimento das propostas de formação contínua nas Ifes.

Como fonte de pesquisa, inicialmente utilizamos o *site* do MEC para consulta das universidades federais brasileiras. Dessa forma, foi possível visualizar todas as IES de natureza federal, no território nacional, o que totalizou 107 instituições²⁰. Depois de listá-las, foi possível acessar o *site* de cada uma e, na página destinada à pró-reitoria de graduação, verificar o endereço eletrônico que permitisse o contato com os coordenadores dos programas de formação contínua.

O contato com as pró-reitorias de graduação foi estabelecido via *e-mail* da pesquisadora entre março de 2016 e agosto de 2017, em que enviamos um questionário (Apêndice B) às coordenações das pró-reitorias de graduação de todas as universidades. O questionário *on-line* foi estabelecido de forma assíncrona, em que “não necessita que todos estejam *on-line* ao mesmo tempo, dado que não precisa de um mediador em tempo real, o que possibilita que os participantes possuam mais tempo de resposta” (FLICK, 2009). A escolha se deu pela facilidade do meio virtual para o contato com aqueles que se propuseram a colaborar com a pesquisa.

No questionário, ressaltamos o objetivo das atividades desenvolvidas pelas pesquisadoras e questionamos sobre a existência dos programas de formação contínua. Também foi mencionada a importância da participação da instituição para elaborar o estudo, sobretudo para o campo de conhecimento investigado. Além disso, esclarecemos que a participação seria voluntária.

O trabalho foi desgastante, mas os resultados, compensatórios. As respostas não foram imediatas, visto que algumas universidades demoraram mais de um mês para responderem ou repassaram o *e-mail* para outros destinatários que se negaram a dar um *feedback*. Foi necessária a visualização cotidiana do *e-mail* pessoal da pesquisadora para a apreciação das mensagens ou para comunicação com outros contatos enviados pelas pró-reitorias.

No corpo do *e-mail*, questionamos também a presença de um *site* referente às ações formativas das universidades. Acessamos o *link* daquelas que nos disponibilizaram para conhecermos a estrutura, o funcionamento e o objetivos de cada uma. Mesmo assim, foram poucas as instituições que apresentaram ou disponibilizaram dados relacionados a esse aspecto. Vale ressaltar que um dos problemas verificados pela pesquisadora na coleta de dados foi a falta de atualização dos *sites* das Ifes.

Em suma, a consulta nos *sites* das universidades e o questionário respondido pelas instituições possibilitaram mapear os programas de formação pedagógica desenvolvidos pelas

²⁰ Dado coletado no *site* do Inep – Sinopse das estatísticas da Educação Superior (2016). Dados atualizados em 2018 indicam, que no Brasil, há 111 universidades federais. Acesso disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

Ifes. Obtivemos respostas de 24 instituições, enquanto as demais, por algum motivo, não nos responderam. Os dados foram catalogados por meio do programa *Microsoft Office Excel* e, para tabular as respostas dos questionários de forma objetiva, construímos uma ficha, vista como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

O conhecimento abrangente de experiências formativas de outras Ifes nos possibilitou, além do mapeamento contextual, o diálogo com diferentes conteúdos e redes de relacionamento entre essas instituições. Muitos mostraram interesse pelo estudo e citaram que o diálogo permite aprimorar pesquisas que abordem a temática e desenvolver ideias por meio de uma proposta colaborativa. Isso porque nem todas as ações formativas possuem as mesmas metodologias, o que ficou confirmado com a leitura das diversas propostas apresentadas nos *sites* de cada instituição, como poderá ser observado nos tópicos a seguir.

3.4 Programas de formação docente nas universidades federais brasileiras

Na região Sudeste do país, especificamente em Minas Gerais, duas universidades não responderam ao questionamento: UFTM e UFV. Dessa forma, obtivemos respostas de seis programas de formação contínua nesse estado: Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica da Universidade Federal de Juiz de Fora (CIAPES/UFJF), que teve início em 2013; Programa Institucional de Formação de Docentes da Universidade Federal de Lavras (PRODOCENTE/UFLA), com início em 2010; Sala Aberta: Docência no Ensino Superior, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), implantada no segundo semestre de 2013; Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes da Universidade Federal de Alfenas (PRODOC/UNIFAL), com início em novembro de 2015; e Divisão de Formação Docente (DIFDO) da UFU, que iniciou as atividades em 2012. Especificamente no estado de São Paulo, obtivemos a resposta de duas instituições: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) que, no *e-mail*, informou que não há programa instituído de formação contínua de docentes, mas ações particularizadas e iniciadas com a coordenação; e a Universidade Federal do ABC (UFABC), que, pelo mesmo meio, indicou que ainda não possui nenhum programa de formação contínua para os docentes. Quanto à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), nenhuma resposta foi obtida. Já no estado do Rio de Janeiro, obtivemos apenas a resposta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Federal (UFRRJ), que, no corpo do *e-mail*, afirma que os programas institucionais são

promovidos pelo governo federal. Vale ressaltar que a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a UFRJ não apresentaram nenhuma resposta. No Espírito Santo, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) afirma ter o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino de Graduação, com início em 2015. Nele são oferecidos cursos com carga horária delimitada, com propostas de aperfeiçoamento das rotinas acadêmicas, atendimento ao público, formação didático-pedagógica de docentes, avaliação da aprendizagem, inclusão, diretrizes para as licenciaturas, dentre outros temas. Em síntese, a região Sudeste apresentou sete programas de formação contínua.

No que se refere ao Sul do país, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) citou a Coordenação de Políticas de Formação de Professores (COPEFOR), implantada em 2009; a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) indicou o Programa de Formação Continuada (PROFOR), com início em 2015; e, no Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) possui duas iniciativas distintas: Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP), destinado aos docentes em estágio probatório; e a Escola de Desenvolvimento dos Servidores da UFRGS (EDUFRGS). O primeiro deles, com início em 1994, se destina à recepção de novos docentes e visa proporcioná-los uma formação contínua na instituição, e o último foi implementado em 2014 e proporciona atividades interdependentes voltadas ao desenvolvimento pessoal e profissional do servidor já em exercício. Em síntese, a região Sul apresentou quatro programas de formação contínua que priorizam o DPD, e diversas Ifes relataram apenas a presença de cursos esporádicos destinados a professores iniciantes.

No Centro-Oeste, especificamente em Goiás, há o Programa de Formação para a Docência da Universidade Federal de Goiás (UFG), que se originou do Curso de Atualização Didático-Pedagógico iniciado em 1995 e é destinado a docentes ingressantes da UFG que não tiveram experiência mínima de dois anos consecutivos de magistério em Ifes; a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) possui o Curso de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) e o Curso de Formação Inicial de Professores; e na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o *site* da instituição disponibiliza informações sobre o Curso de Docência no Ensino Superior, que teve início em 2016 e é voltado somente aos professores que se encontram em fase de estágio probatório. Assim, essa região brasileira apresentou quatro programas de formação contínua de professores universitários.

Em relação ao Nordeste, a Universidade Federal do Ceará (UFC) citou a Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA), implementada em 2009. Na Bahia, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) indicou que o espaço de ações contínuas é denominado como Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior (NUFORDES),

com início em 2012, ao passo que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) destacou o Programa de Formação Pedagógica para a Docência Universitária, com ações que incluem um curso “básico” com formato teórico-prático, chamado Atelier Didático, com 25h presenciais e 10h na EaD, cujo foco são os professores iniciantes, em estágio probatório, mas não é obrigatório (ainda) e é aberto a outros docentes. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) mencionou o Programa de Atualização Pedagógica (PAP), que passou a integrar o Plano de Gestão da universidade a partir de 2003; a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) destacou o Núcleo de Formação Continuada Didática Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE), com funcionamento apenas em 2015; e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) oferece o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), com propostas que contemplam a formação para o exercício profissional dos futuros docentes dos diferentes cursos de licenciatura, e não necessariamente ações formativas contínuas para o corpo docente da instituição. Nos estados do Maranhão, Piauí, Paraíba e Sergipe, não localizamos programas de formação contínua nos *sites* das instituições, assim como não obtivemos nenhuma resposta dessas Ifes. Em síntese, a região Nordeste apresenta quatro programas de formação contínua.

Finalmente, na região Norte, somente Acre e Tocantins responderam ao *e-mail* direcionado às universidades. Na Universidade Federal do Acre (UFAC), foi mencionada a Escola de Formação à Docência no Ensino Superior (ESFOR), que teve início em 2014; e a Universidade Federal do Tocantins (UFT) citou o Programa de Formação Docente Continuada. Em Roraima, Rondônia, Amazonas, Amapá e Pará não encontramos nenhum programa de formação contínua destinado aos professores universitários, sobretudo nos *sites* das Ifes. Assim, o Norte do país possui dois cursos de formação contínua voltados a esse público.

Em uma análise conjunta de todos os estados do país e das respectivas universidades federais, somamos 21 programas em atividade de formação contínua²¹. Porém, muitos deles propõem ações formativas destinadas apenas aos professores que se encontram em estágio probatório.

Na sequência, a figura 1 apresenta o número de programas que oferecem ações formativas contínuas nas universidades federais brasileiras; e o Quadro 6 situa essas iniciativas, indica o ano em que foram implementadas e os *sites* que oferecem informações sobre elas:

²¹ Foram considerados todos os programas pesquisados que se encontravam em atividade no ano da pesquisa (2016).

Figura 1 – Mapa dos programas de formação contínua das universidades federais brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2016).

Quadro 6 – Programas de formação contínua das universidades federais brasileiras

Estado	Universidade	Programa de formação	Ano de implementação	Site do programa de formação contínua
	UFMG	Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino	-	< https://www.ufmg.br/giz/assessoria-pedagogica/ >
	UFJF	Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica (CIAPES)	2013	< http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/ >
	UFPA	Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docente (PRODOCENTE)	2010	< http://www.dadp.ufpa.br/2013/?page_id=303 >
	UFOP	Sala Aberta: Docência no Ensino Superior	2013	< http://www.prograd.ufop.br/index.php/nap/docencia-no-ensino-superior >
	UFU	Divisão de Formação Docente (DIFDO)	2012 ²²	< http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/principal.php >
Espírito Santo	UFES	Programa de Aperfeiçoamento do Ensino de Graduação	2015	-
Paraná	UFPR	Coordenação de Políticas de Formação de Professores (COPEFOR)	2009	< http://copeforufpr.blogspot.com.br/ >

²² Ações anteriores a este estudo também foram propostas no período de 2007 a 2009, com a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (NAPP), no âmbito da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFU.

Santa Catarina	UFSC	Programa de Formação Continuada (PROFOR)	2015	< http://apoiopedagogico.prograd.ufsc.br/profor-2/ >
Rio Grande do Sul	UFRGS	Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP)	1994	< http://www.ufrgs.br/progesp/progesp-1/escola-de-desenvolvimento-de-servidores/acoes-de-aperfeiçoamento-capacitacao/informacoes-paap >
		Escola de Desenvolvimento dos Servidores (EDUFRGS)	2014	
	UFPEl	Programa de Formação e Integração do Professor Iniciante	2014	-
Goiás	UFG	Programa de Formação para a Docência na UFG	1995	< https://prograd.ufg.br/p/7200-formacao-docente >
Mato Grosso	UFMT	Formação continuada pedagógica dos docentes	2016	< http://www.ufmt.br/ufmt/un/secao/11234/proeg >
Mato Grosso do Sul	UFMS	Curso de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC)	-	< https://progep.ufms.br/curso-de-formacao-de-professores-para-o-ensino-superior/ >
Ceará	UFC	Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA)	2009	< http://www2.virtual.ufc.br/casa/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=80 >
Alagoas	UFAL	Formação Continuada em Docência da Ensino Superior (PROFORD)	-	< http://www.ufal.edu.br/servidor/noticias/2017/3/cursos-de-capacitacao-para-docentes-e-tecnicos-sobre-a-interiorizacao-esta-com-inscricoes-abertas >
Rio Grande do Norte	UFRN	Programa de Atualização Pedagógica (PAP)	2003	< http://www.prograd.ufrn.br/pagina.php?a=prog_pap >
Pernambuco	UFPE	Núcleo de Formação Continuada Didática Pedagógica dos Professores (NUFOPE)	2015	< http://ufpenufope.blogspot.com.br/ >
Bahia	UFRB	Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior (NUFORDES)	2012	< http://ufrb.edu.br/nufordes/ >
	UFBA	Programa de Formação Pedagógica para a Docência Universitária	-	-
Acre	UFAC	Escola de Formação à Docência no Ensino Superior (ESFOR)	2014	< http://www.ufac.br/esfor >
Tocantins	UFT	Programa de Formação Docente Continuada da UFT	2009	< http://ww2.uft.edu.br/ultimas-noticias/13429-profor-realiza-i-curso-de-formacao-docente-continuada >

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários respondidos pelas instituições pesquisadas.

De modo geral, a análise da literatura e dos dados dos questionários respondidos pelas Ifes revelou ausência e/ou fragilidades da formação pedagógica, visto que muitas delas apresentam ações formativas esporádicas ou se preocupam apenas com a formação pedagógica de professores iniciantes. Ademais, a maioria dos *sites* que explicitam as ações formativas

proporcionadas pelas instituições não são atualizados ou apresentam poucos dados. Com a leitura de dissertações e teses dos últimos cinco anos, constatamos a carência de um banco de dados com aspectos relevantes, como: nomes dos programas de formação contínua das Ifes, formas de elaboração, data de início e principais objetivos.

Diante desse mapeamento, optamos abordar as ações formativas desenvolvidas pela Difdo, por se tratar de uma unidade administrativa que faz parte da UFU, lócus da nossa pesquisa.

3.4.1 Divisão de Formação Docente (DIFDO): as experiências formativas da UFU

Nesta subseção explicitamos como se organiza a Difdo/UFU, um espaço de diálogo e troca de experiências sobre a prática docente universitária e a produção e a circulação de saberes interdisciplinares e científicos relativos ao tema. A Difdo/UFU promove ações de formação contínua para docentes de nível superior e reflete sobre o ensino na universidade e suas especificidades.

Tal órgão assessora os professores ao promover debates que evidenciem a identidade docente e seu desenvolvimento profissional, com vistas a elaborar propostas para a melhoria da prática docente; viabilizar a construção compartilhada do conhecimento pedagógico de forma sistematizada; possibilitar, pelo diálogo, a reflexão sobre ideias, opiniões e contradições oriundas de um processo interativo e mediacional que viabiliza a produção de novos saberes docentes²³.

A Difdo/UFU possui um *site* específico²⁴ no qual os professores são recorrentemente convidados a apresentarem interesses por temas relacionados à pedagogia universitária. A partir disso, surgem os apontamentos que direcionam as ações formativas, com “um projeto institucional de formação e desenvolvimento docente que considera as necessidades formativas dos professores” (MELO; NAVES, 2014, p. 170). Cada encontro realizado leva a compreender os diversos enfrentamentos dos docentes, o que corrobora a construção de diferentes propostas, como rodas de conversa, oficinas, fóruns, programa “Educação em Prosa”, curso de docência, atividades na plataforma *Moodle* e publicações na revista *DiversaPrática*²⁵, como pode ser observado no Quadro 7:

²³ Adaptado a partir das informações obtidas no *site*: <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/principal.php>>.

²⁴ <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/principal.php>>.

²⁵ Todas as ações formativas propiciadas pela Divisão de Formação Docente da UFU estão nos apêndices desta pesquisa.

Quadro 7 – Ações formativas desenvolvidas pela Divisão de Formação Docente da UFU

Rodas de conversa e oficinas	Oferece um espaço aberto de diálogo e formação continuada dos docentes universitários entre as diferentes áreas de conhecimento, de forma coletiva e participativa.
Fóruns	Promove a discussão interdisciplinar, a circulação de informações e a troca de experiências, de maneira a possibilitar o aprofundamento teórico e a produção científica sobre temas de interesse para a prática docente universitária. O evento é anual e convida professores universitários e pesquisadores de carreira para a apresentação de trabalhos em grupos temáticos.
Curso de Docência Universitária	Fomenta a troca de experiências, a discussão e a reflexão sobre as condições que nos colocam a respeito dos processos de ensino e aprendizagem na universidade pública brasileira, tais como as concepções de educação, a relação entre professor, aluno e conhecimento, as metodologias e ferramentas de ensino, as novas tecnologias, o planejamento e a avaliação.
Atividades na plataforma Moodle	É um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para apoio aos professores participantes das ações formativas.
Revista DiversaPrática	Constitui um espaço de divulgação do trabalho docente, com publicação semestral eletrônica. Visa promover a discussão interdisciplinar, o aprofundamento teórico e a troca de experiências pedagógicas nas diversas áreas do saber.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora, a partir de informações obtidas no *site* da Prograd ([s.d.]): <<http://www.prograd.ufu.br>>. Acesso em: 10 maio 2019.

O Quadro 7 explicita as ações formativas oferecidas pela Difdo/UFU, as quais:

Visam a constante melhoria da qualidade do ensino na graduação e na formação dos estudantes, a DIFDO desenvolve ações formativas contínuas, pautadas na superação da perspectiva de capacitação, com metodologias ou técnicas de ensino que engessam a prática pedagógica (MELO, 2018, p. 176).

Evidentemente, as diversas ações formativas proporcionadas pela Difdo/UFU possibilitam o encontro de professores das diversas áreas do conhecimento e promovem a reflexão dos aspectos relacionados à pedagogia universitária. Todas as ações são avaliadas e indicam significativas contribuições, principalmente no que se refere à modificação nas concepções da prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, assinalamos a importância da Difdo/UFU para o fortalecimento da pedagogia universitária na instituição, pois a cultura universitária é marcada pelo isolamento dos docentes em suas unidades acadêmicas e a dimensão pedagógica não é objeto de reflexões coletivas; logo, o espaço formativo constitui uma “cultura solidária de saberes e de experiências, onde se enriquecem as trajetórias e as expectativas” (CUNHA, 2014, p. 71). Isso é possível por haver “um movimento institucional que incentiva e apoia esse processo” (ZANCHET; RIBEIRO; BOÉSSIO, 2014, p. 81).

Diante do exposto, há um movimento de algumas universidades brasileiras que revelam indícios de uma pedagogia universitária construída por meio da valorização da formação

permanente dos professores, dos seus saberes e práticas, a citar da Universidade Federal de Uberlândia. Contudo, vale ressaltar que apenas 21 programas de formação contínua em todo o Brasil é um número escasso, se comparado às 107 Ifes. Conforme os dados, devemos enfatizar a importância de políticas públicas que priorizem o DPD no âmbito universitário, uma vez que tais ações promovem a reflexão das práticas pedagógicas dos professores e reverberam na melhoria da qualidade socialmente referenciada da formação acadêmica dos estudantes universitários.

4 A PESQUISA E SEUS CONTORNOS

Esta seção tem como finalidades explicitar a decisão metodológica da pesquisa, os instrumentos utilizados e o referencial teórico que subsidiou a análise dos dados. Também é apresentada a caracterização dos participantes das ações formativas, assim como informações a respeito de sua atuação profissional e tempo de experiência no magistério superior. Em seguida há a descrição, detalhamento e análise dos movimentos constitutivos das sessões reflexivas.

4.1 Decisão metodológica

Contentar-se apenas com a chegada é perder os significados que se vão engendrando nas paisagens multiformes do trajeto.

(GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 9)

A pesquisa-ação constituiu-se em uma decisão metodológica, especialmente porque tem como princípio fundante a formação e como base epistemológica, faz aproximações com o materialismo histórico-dialético. Ao conceber a realidade da universidade como espaço-tempo da Pedagogia Universitária, a partir de sua totalidade e de sua historicidade, buscamos produzir interpretações que nos permitiram captar as contradições presentes no movimento do objeto de pesquisa, qual seja, a (trans)formação da docência universitária. Portanto, a pesquisa-ação crítico-colaborativa, como a concebemos tem como princípio e finalidades a **formação** (com, entre, de) professores.

Para atingirmos os objetivos da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, a qual responde a questionamentos da investigação, tendo em vista a relevância social e a realidade da prática educativa de docentes universitários. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), esse tipo de estudo:

[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” [...]. Os investigadores se interessam pelo processo e não pelos resultados ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; o significado é de importância vital para a pesquisa.

De acordo com os referidos autores, os dados vão sendo construídos conforme a mediação e a relação estabelecidas entre pesquisador e pesquisado(s), elementos cruciais para

que o significado do estudo não se resume em uma simples averiguação de resultados ou produtos, mas na construção de um processo.

Em consonância com os princípios da abordagem metodológica, a pesquisa é do tipo colaborativa. Nela, 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).

O conceito de colaborar ultrapassa o trabalho em equipe, em que cada um sabe o que deve fazer. A perspectiva colaborativa define um processo em que “todos, como um grupo, voltados a um projeto comum” e são corresponsáveis pelo envolvimento na investigação, juntamente com os pesquisadores, como indica Perrenoud (2000, p. 83).

Ibiapina (2008, p. 24) assevera que a proposta colaborativa se apresenta como metodologia de pesquisa que “busca indagar a realidade educativa em que educadores e investigadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e, análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões”. Por sua vez, Imbernón (2010, p. 65) menciona 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”. E Franco (2011, p. 162) acrescenta que o desenvolvimento de pesquisas colaborativas promove a “reestruturação de espaços e tempos para fomentar a pesquisa dos professores e a reflexão da prática”. Trata-se, portanto, de uma pesquisa realizada:

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).

Desse modo, a pesquisa colaborativa busca superar desconfiças e estabelecer uma parceria efetiva com os professores, “ajudando-os a encaminhar projetos de ação. Para isso, partimos das inquietações que possuem, fortemente vinculadas as práticas cotidianas e que emergem de suas necessidades” (PIMENTA, 2006, p. 38). Na pesquisa colaborativa, Imbernón (2010, p. 65) enfatiza que 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) citam que esse tipo de estudo 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.

Sob o mesmo viés, Pimenta (2006, p. 27) postula que, na pesquisa colaborativa, a reflexão crítica e conjunta permite que os “professores se constituam em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos” e Franco (2016, p. 513) cita a como pesquisa-ação pedagógica, 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 não é avaliar os professores, mas analisar como mobilizam saberes para tomar decisões na universidade e em sala de aula. Os pesquisadores/mediadores do projeto 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). A autora esclarece alguns princípios básicos dos investigadores e docentes envolvidos, além de nomear esse tipo de estudo como pesquisa-ação crítico 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. 37).

Na pesquisa-ação crítico-colaborativa, tanto pesquisadores quanto professores participantes compartilham dos mesmos objetivos: a análise crítica e reflexiva da prática educativa (PIMENTA, 2006). Entretanto, enquanto os pesquisadores têm a responsabilidade de adentrar na realidade dos sujeitos, partindo das necessidades formativas apresentadas por eles, os docentes precisam problematizar, analisar e compreender suas ações pedagógicas para, a partir disso, se tornar pesquisadores. Gomes e Anastasiou (2008, p. 119) consideram a pesquisa-ação colaborativa 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.

Ademais, no estudo colaborativo, não se exige do professor a transformação em um pesquisador científico, mas coparticipante do processo investigativo da própria prática. Ferreira (2007, p. 23) explicita os papéis relacionados aos professores e pesquisadores:

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 por professores e pesquisadores, Ferreira (2007, p. 23) discorre que o estudo colaborativo 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”. Nesse tipo de investigação, há o enquadramento ético das condições de pesquisa sobre ensino e aprendizagem, com princípios de autorreflexão de pesquisador e participantes, empatia (compreender o outro), alteridade (inteirar-se com o outro), intersubjetividade (refletir de forma compartilhada). Esse último elemento é construído nas sessões reflexivas, cujas premissas são:

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 e 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 metodológico que contribua para as discussões, e, retomada de objetivos iniciais a fim de verificar se 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).

Nesse sentido, 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). Por conseguinte, são elaboradas em uma parceria entre investigadores e pesquisadores para que ambos compartilhem e produzam saberes, segundo as necessidades apresentadas pela realidade acadêmica da instituição.

Sendo assim, diante das concepções teórico-metodológicas assumidas nesta pesquisa, pautamos os pressupostos metodológicos na pesquisa-ação crítico-colaborativa, a partir das contribuições de Ibiapina (2008); Pimenta (2005). Cabe ressaltar que os termos mencionados pelas referidas autoras, são imbricados e traduzem os aspectos presentes na pesquisa, quais sejam: crítica, ação e colaboração.

- Crítica: por compreendermos que desde o início das ações formativas, o objetivo da proposta consistiu em provocar os docentes a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, tendo em vista a necessidade de produzir transformações. O movimento formativo do grupo colaborativo ao ser sustentado por discussões e reflexões ancoradas teoricamente por referenciais críticos que, ao serem amplamente discutidos, contribuíram para aprofundar a compreensão dos docentes sobre seus problemas e enfrentamentos da prática pedagógica, em busca de alternativas possíveis de superação.
- Ação: todos os professores envolvidos e mediadores das sessões reflexivas desempenharam inúmeras atividades que fortaleceram a proposta de pesquisa. Desde a organização da sala, escolha de materiais teóricos, elaboração de atividades, dentre outros. Houve o compromisso ético e engajamento profissional dos docentes universitários desde a constituição do grupo colaborativo com seu processo formativo.
- Colaboração: nas ações formativas, mediadores e professores criaram uma rede de apoio e aprendizagem, o que fortaleceu todos os encontros das sessões reflexivas. O trabalho conjunto, a responsabilidade, a afetividade, a escuta, o diálogo, a interação entre os sujeitos, a capacidade de se colocar no lugar no outro, tudo isso, contribuiu para o fortalecimento das propostas (re) elaboradas ao longo do processo formativo.

Para a construção do *corpus* da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos:

- a) **Estado da questão:** Como ponto de partida, mapeamos dissertações e teses de doutorado dos últimos cinco anos, cuja temática se refere às ações formativas contínuas desenvolvidas no âmbito do Ensino Superior. Junto a isso, verificamos os programas de formação contínua das universidades federais brasileiras, a fim de compreender perspectivas e experiências formativas desenvolvidas por Instituições Federais de Educação Superior (IFES) no Brasil e na UFU. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8) definem esse tipo de pesquisa como “estado da questão”, cujo objetivo principal é “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do

pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica”.

- b) **Questionários:** instrumentos enviados via *e-mail* às pró-reitorias de graduação das universidades federais brasileiras para sistematizar a presença ou não de programas de formação contínua em cada uma delas. Também foram disponibilizados questionários *on-line* aos docentes participantes das ações formativas da UFU. O primeiro formulário visou identificar dados sobre a formação e atuação profissional dos professores universitários, enquanto o segundo buscou analisar as impressões referentes à participação nas sessões reflexivas, o que permitiu “obter informações, pois possibilitam constatar com exatidão o que se pretendeu mediante o desenvolvimento da pesquisa” (CERVO; BERVIAN, 2007).
- c) **Observação participante:** técnica que possibilitou perceber o que foi dito (ou não), o que foi citado ou relacionado à ressignificação dos saberes docentes. Teve uma dimensão descritiva, com descrição de sujeitos, atividades e eventos especiais, além da reconstrução de diálogos; e outra reflexiva, com reflexões analíticas e metodológicas, dilemas, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).
- d) **Diário de campo da pesquisadora e dos participantes:** instrumento de documentação utilizado para registrar o processo de aproximação a um campo, além das experiências e dos problemas no contato com o campo ou os sujeitos da pesquisa. Com a finalidade de registrar os aspectos mais importantes no decorrer das sessões reflexivas, contribuiu para assegurar que as nuances de uma investigação dessa natureza pudessem ser capturadas e sistematizadas (FLICK, 2004).
- e) **Cartas pedagógicas:** elementos que possibilitaram aprofundar a compreensão a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos no decorrer das ações formativas. O exercício de escrevê-las contribuiu para incentivar a prática de reflexão sobre o que, como e porque se faz como professor. Trata-se uma experiência iniciada há séculos, especialmente nos cárceres e exílios, continuada por Freire (1997, p. 16) e hoje ressignificada por pesquisadores e professores, em que anuncia ou denuncia algum fato a alguém, sempre “tratando problemas destacados ou ocultos”. O ponto de partida para a produção é a intencionalidade, já que explicita uma posição político-pedagógica que orienta concepções e ações em uma:

Oportunidade dada para relatar ou refletir acerca de um aprendizado, como tempo de reflexão dos participantes, sujeitos ativos de uma ação pedagógica de formação, que podem registrar, em suas escritas narrativas, os dados necessários a ser analisados e discutidos na pesquisa (CAMAS e BRITO, 2007, p. 326).

Moraes e Bernardes (2014, p. 10) acrescentam ainda que a aposta “teórico-metodológica do exercício de escrever pode oferecer ao pesquisador/pensador, outra modalidade ética e estética na qual memória, lembrança, biografias se entrecruzam com a escrita científica”, enquanto Camini (2012, p. 50) pontua que “a condição prévia para se escrever uma carta pedagógica é ter-se uma posição política e pedagógica claramente definida, isto é, consciência crítica sobre o fato, ou fatos que se pretendam comunicar”. Por meio dela, a escrita é comparada a “um romance” em que, “secretamente, enredamo-nos às linhas e cavamos, sem perceber imagens de nós mesmos, inalcançáveis por ora” (FERREIRA, 2014, p. 19). E para Ghedin e Franco (2006, p. 7), a carta pedagógica “permite que o sujeito, não se torne refém do objeto investigado e dos conceitos analíticos utilizados nas interpretações das relações presentes no processo investigativo”.

Dessa maneira, as formulações construídas nesse processo possibilitam e promovem “a reelaboração de conceitos, práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente” (IBIAPINA, 2008, p. 97). Assim, a reflexão sobre concepções e atitudes docentes visa superar as fragilidades apresentadas na formação inicial ou continuada e que ocorrem ao longo da carreira, tendo em vista priorizar as mudanças paradigmáticas e contribuir para o desenvolvimento profissional.

A análise dos dados obtidos por meio da articulação entre os instrumentos utilizados na pesquisa colaborativa indica contribuições para a (re)construção de saberes inerentes a profissão. Ao responderem aos questionários, ao fazerem registros nos diários de campo e ao construir a carta pedagógica, os professores participantes tiveram a oportunidade de aprofundar em dimensões importantes da docência, como identidade profissional, relação entre professor e estudante, formação, dentre outras.

4.2 Análise do conteúdo

Para a análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa – diários de bordo, depoimentos dos docentes, cartas pedagógicas e questionários finais – realizamos a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977). A análise de conteúdo refere-se a um conjunto de procedimentos sistemáticos

e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que necessitam de “uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (*ibidem*, p. 14). Com essa técnica, é preciso partir da constituição de um *corpus* de documentos, submetidos a procedimentos analíticos.

Durante as sessões reflexivas, foram utilizados três gravadores para registrar os áudios das discussões. Esse material foi inteiramente transcrito, sendo realizados apenas alguns ajustes quanto ao uso da gramática normativa. Dessa forma, os depoimentos dos professores e diários reflexivos entregues ao início das ações formativas foram analisados a partir dessa técnica.

4.3 O grupo colaborativo e os professores colaboradores

Para construirmos o grupo colaborativo de DPD, optamos por um curso de extensão, com o apoio da Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP)²⁶, órgão vinculado à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas²⁷ (PROGEP) da UFU.

Em um primeiro momento, nos reunimos com a coordenadora da Dicap e apresentamos a proposta do projeto de pesquisa do doutorado. Ressaltamos que nosso objetivo principal seria dar continuidade às ações formativas²⁸ desenvolvidas junto aos docentes universitários da UFU entre 2014 e 2016, período em que a pesquisa foi feita a partir do II Curso de Formação Docente oferecido pela Difdo/UFU²⁹, outro órgão responsável pela formação de professores universitários da instituição, como dito na seção anterior.

Ao final do II Curso de Formação Docente da UFU³⁰, os professores foram convidados a responder a um questionário com as seguintes indagações: Você gostaria de participar de outros cursos de formação contínua? Quais temas que não foram trabalhados você sugeriria?

²⁶ Durante o mestrado (2014 a 2016), recebemos o apoio da Difdo, mas, para esta pesquisa, não tivemos esse respaldo. Desse modo, entramos em contato com a Dicap, apresentamos o projeto de pesquisa-ação e tivemos resposta afirmativa e o apoio logístico necessário para a realização das ações formativas.

²⁷ A Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), órgão vinculado à Reitoria, é responsável pelo desenvolvimento de atividades de Gestão e Coordenação de Pessoal Docente e Técnico-Administrativo, Provimento e Acompanhamento das Carreiras, Capacitação e Qualificação Profissional, Administração e Movimentação de Pessoal, Controle e Registros, Atenção Integral e Qualidade de Vida do Servidor, Segurança no Trabalho e Saúde Ocupacional, por meio do planejamento e da execução da política de desenvolvimento de pessoas.

²⁸ Tais ações deram origem à dissertação elaborada pela pesquisadora (VILELA, 2016).

²⁹ A Difdo é uma das divisões da Diretoria de Ensino da Prograd/UFU, com a proposta de se constituir em um espaço de diálogo e troca de experiências sobre a prática docente universitária e produção e circulação de saberes interdisciplinares e científicos sobre o tema. Dessa maneira, visa proporcionar diferentes formas para realizar reflexões e discussões.

³⁰ Por razões organizacionais da UFU, foi necessário citar o termo “curso” para fazer referência às ações formativas oferecidas pela Dicap, o que é justificado pelo órgão para haver a certificação dos participantes, inclusive com registro de carga horária cumprida. Assim, eles podem utilizar a pontuação nos processos de progressão funcional.

Obtivemos os respectivos depoimentos: “*Quero participar de muitos outros até a aposentadoria. Não sugeriria novos temas, mas aprofundamento daqueles já trabalhados*” (P1); “*Gostaria muito! Isso porque tenho muitas dúvidas ainda*” (P2).³¹

Por meio dos depoimentos percebemos que os professores, engajados no processo de auto e interformação, consideram a necessidade de (re)construir os saberes e a identidade profissional. Reafirmamos que, para “o desenvolvimento profissional docente, são necessárias estratégias sistêmicas de ação que levem em conta as demandas de cada contexto e não políticas parciais” (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 71). Ademais, dar continuidade a ações formativas indica recusar as ações esporádicas que remetem ao “consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o ‘mercado de formação’ e que alimenta um sentimento de desatualização dos professores” (NÓVOA, 2007, p. 26).

Com a apresentação da proposta de ações formativas contínuas e em resposta às demandas formativas apresentadas pelos professores da UFU, a coordenação da Dicap concordou com o desenvolvimento da atividade de pesquisa. As únicas exigências foram que as sessões reflexivas deveriam ser promovidas sob supervisão da orientadora de doutorado; e que teríamos que apresentar uma cópia de todo o projeto (Apêndice C) para explicitar proponentes, justificativa, objetivos, síntese do conteúdo, metodologia e avaliação.

Após obtermos o Parecer da Dicap/UFU, recebemos diversos materiais de apoio para as sessões reflexivas como folhas de papel A4, canetas e permissão para utilizar uma sala de aula do prédio desse setor, equipada com recursos multimídia, pincéis e apagador. Além disso, a coordenação nos forneceu uma lista de presença, pois aqueles docentes que completassem, no mínimo, 75% de frequência teriam o direito de receber um certificado com carga horária de 40 horas, sendo 20h presenciais e 20h de estudos autônomos, como propusemos no projeto de formação encaminhado à referida divisão.

O segundo passo foi entrar em contato com a Difdo/UFU para acessarmos o banco de dados (*e-mails*) dos professores participantes de ações formativas contínuas realizadas de 2014 a 2016. Após isso, na terceira etapa criamos um *e-mail* específico para divulgação do *folder* (Apêndice E) do curso, com informações³² sobre o público-alvo, possíveis temáticas, data de inscrição, início das atividades, horário e local dos encontros. Também enviamos uma carta-

³¹ Os sujeitos P1 e P2 se referem aos docentes que participaram de ações formativas, que resultaram na escrita da minha dissertação de mestrado. Acesso disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14035/1/DocenciaUniversitariaEstudoSobre.pdf>>

³² Foram realizadas nove ações formativas, de março a abril de 2018. Os encontros ocorreram semanalmente, com duração de duas horas e meia.

convite (Apêndice D) e um formulário (Apêndice F) criado a partir do *Google Forms*, para requisitarmos aos professores interessados que preenchessem as informações pessoais e indicassem o melhor dia da semana para a participação no curso.

Nessa primeira tentativa de divulgação, encaminhamos *e-mails* para mais de 100 professores e tivemos o retorno de apenas nove, talvez por termos divulgado essas ações formativas no início do semestre, período em que grande parte dos docentes ainda estão se readaptando aos novos horários e disciplinas. Dos nove profissionais, sete responderam que o melhor dia da semana para a participação nas ações formativas seria terça-feira; assim enviamos um *e-mail* a todos para confirmar o dia do curso e informar que o restante seria inserido em uma lista de espera para participação em futuras ações formativas.

Com o intuito de alcançamos um número maior de pessoas, decidimos convidar professores que ainda não haviam participado de ações formativas proporcionadas pela UFU; então, no quarto passo acessamos os *sites*³³ das unidades acadêmicas da UFU, especificamente nas áreas de Ciências Biológicas, Humanas, Sociais, Exatas e Agrárias. Por meio da aba “recursos humanos” de cada página, foi possível localizar o quadro de professores das instituições e seus respectivos *e-mails*.

Enviamos o convite a 180 professores para participarem das ações formativas. Se antes tínhamos apenas nove inscritos, a reelaboração dos objetivos nos possibilitou a inscrição de 27 sujeitos. Porém, devido à delimitação quanto ao dia da semana (terça-feira), conseguimos formar um grupo de 19 docentes. Os professores não contemplados ficaram em uma lista de espera, para participação em futuras ações formativas a serem oferecidas.

Mediante a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU (Anexo A), realizamos nove sessões reflexivas, encontros semanais que ocorreram de março a maio de 2018. O curso foi intitulado “(Re)inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas”, sob supervisão de minha orientadora de doutorado, Profa. Dra. Geovana F. Melo, e por mim, ambas vinculadas ao GEPDEBS, grupo de pesquisa que se dedica a discussões relacionadas aos desafios da docência.

4.4 Sujeitos da pesquisa

Como explicitado anteriormente, a participação dos professores se deu por adesão “a partir de informações e negociações, e como decorrência da disponibilidade” (MARIN;

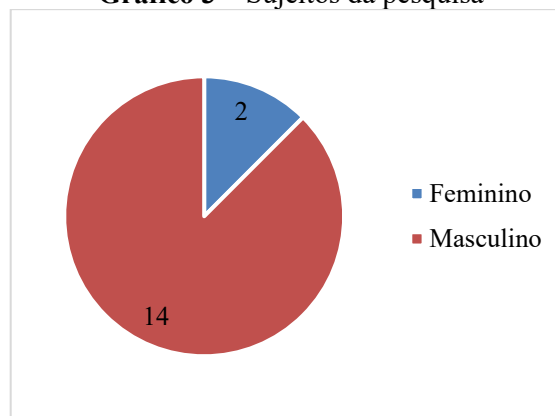
³³ Os *sites* de cada unidade acadêmica foram acessados a partir no *link* “graduação”, localizado na barra esquerda do portal da UFU: <<http://www.ufu.br>>.

GIOVANNI; GUARNIERI, 2009, p. 43). Nesse caso, 19 docentes se inscreveram no curso, mas somente 18 compareceram no primeiro encontro, destes professores apenas 16 permaneceram ao longo da proposta formativa. As três desistências foram justificadas – uma por motivo de saúde e as demais por falta de tempo para se dedicar às atividades do curso.

O grupo foi constituído por 14 mulheres e dois homens. Em sua maioria docentes de 36 a 60 anos, cinco deles com faixa etária entre 36 e 40; dois entre 41 e 45; um entre 46 e 50 e dois entre 56 e 60.

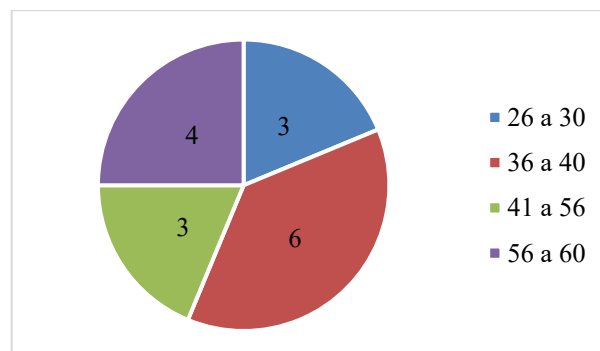
Dos docentes participantes, 13 atuam na área de Saúde e Ciências Biológicas, dois, em Ciências Exatas e um, em Ciências Agrárias – todos possuem formação inicial em cursos de bacharelado. Quanto ao vínculo empregatício na UFU, todos são concursados em regime de 40 horas/dedicação exclusiva e, no que se refere à formação em cursos de pós-graduação, todos os docentes possuem titulação de mestre, 13 são doutores e 10 destes possuem pós-doutorado. Na sequência, os Gráficos 3, 4, 5, 6 e 7 representam os dados mencionados:

Gráfico 3 – Sujeitos da pesquisa

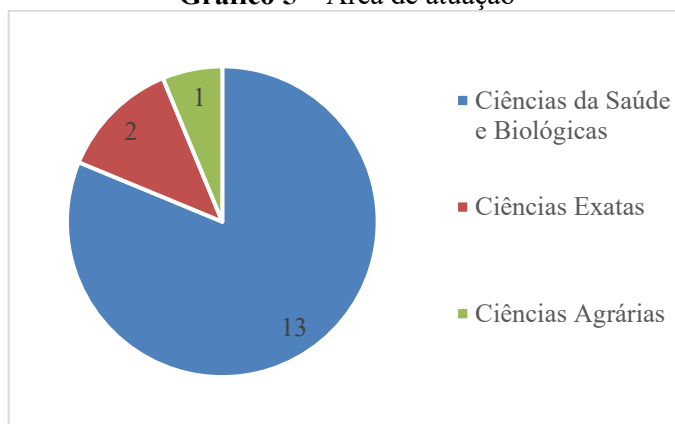


Fonte: Elaborado pela autora, com base no Apêndice F e nos dados da pesquisa (2018).

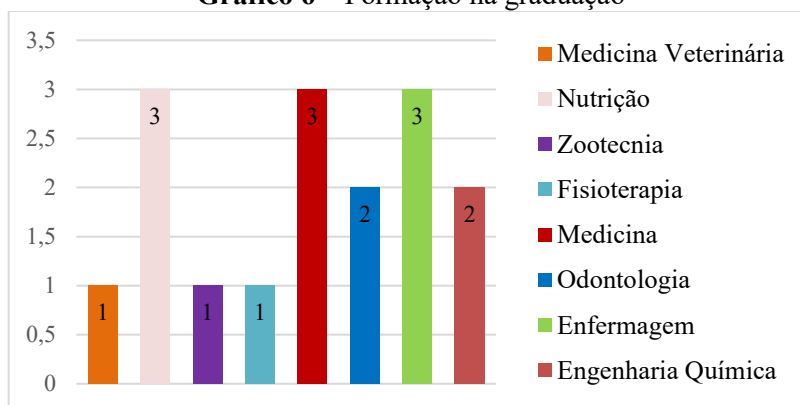
Gráfico 4 – Idade dos sujeitos



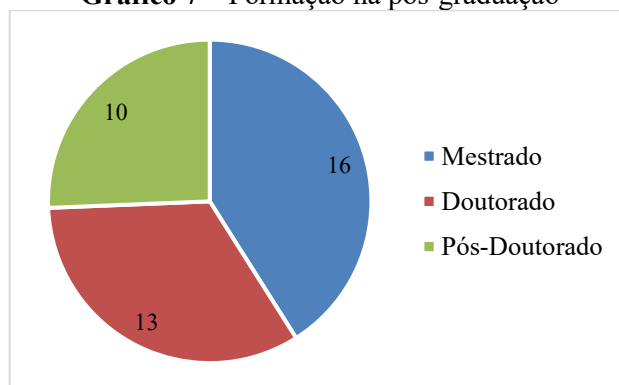
Fonte: Elaborado pela autora, com base no Apêndice F e nos dados da pesquisa (2018).

Gráfico 5 – Área de atuação

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Apêndice F e nos dados da pesquisa (2018).

Gráfico 6 – Formação na graduação

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Apêndice F e nos dados da pesquisa (2018).

Gráfico 7 – Formação na pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Apêndice F e nos dados da pesquisa (2018).

No quadro a seguir são apresentadas informações a respeito da atuação profissional e tempo de experiência dos professores colaboradores. Para preservar a identidade, adotamos nomes fictícios (de autores ou poetas) escolhidos pelos próprios docentes que, nesse caso, autorizaram a utilização das informações a serem expostas nesta investigação, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Quadro 8 – Informações gerais sobre os professores colaboradores

Pseudônimo	Área de atuação	Tempo de experiência na docência universitária
Madre Tereza de Calcutá	Medicina Veterinária	18 anos e 3 meses
Cora Coralina	Nutrição	4 anos
Tenzin Palmo	Zootecnia	9 anos
Elza Freire	Fisioterapia	15 anos
Rachel de Queiroz	Medicina	15 anos
Maria Montessori	Medicina	10 anos
Mabel Collins	Medicina	1 ano
Içami Tiba	Odontologia	6 anos
Frida Kahlo	Medicina	6 anos
Nise da Silveira	Enfermagem	15 anos
Clarice Lispector	Engenharia Química	4 anos
Marie Curie	Enfermagem	17 anos
Cecília Meireles	Enfermagem	25 anos
Monja Coen	Medicina	6 anos
Tarsila do Amaral	Odontologia	2 anos e meio
Érico Veríssimo	Engenharia Química	25 anos

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2018).

4.5 Ações formativas no contexto do grupo colaborativo

Durante as sessões reflexivas, mediadoras e professores participantes desenvolveram atividades colaborativas com encontros que “situassem o processo de ensino e aprendizagem como problemático e complexo, fazendo-o informar e confrontar sua prática com as posições teóricas” (MARIN; GIOVANNI; GUARNIERI, 2009, p. 26). É o que cita a mediadora das sessões reflexivas:

Na medida em que fomos trabalhando na perspectiva colaborativa, gostaríamos que vocês fizessem o exercício de pensar: será que a vivência aqui pode ser transposta para a sala de aula? Que significados estou conseguindo construir? Nesse ínterim, gostaria de apresentar a diferença entre os termos “experiência” e “vivência”. A experiência é aquilo que experimentamos; vem do latim, que é experimentar, é o contato com a realidade. Vygotsky já traz o significado da palavra “vivência”, que é mais profundo e está ligado às nossas emoções, que está ligado aquilo que nos move. Gostaríamos, então, que vocês fossem tentando refletir esse espaço como uma vivência formativa, aquilo que vocês vão atribuindo significado, ressignificando e reconstruindo (MEDIADORA).

Nesse sentido, visamos provocar reflexões sobre elementos de organização do trabalho pedagógico que pudessem, de alguma forma, inspirar a prática pedagógica dos professores. Sobre os termos “experiência” e “vivência”, alguns docentes realizaram anotações nos diários reflexivos:

Experiência – experimentar; vivência – mais profundo, ligado ao que nos move (CORA CORALINA – DIÁRIO DE BORDO).

Experiência – experimentar; vivência – ligado às emoções, atribuindo significados (ELZA FREIRE – DIÁRIO DE BORDO).

Experiência – experimentar; vivência – é diferente de experiência, é mais profundo (MADRE TEREZA DE CALCUTÁ – DIÁRIO DE BORDO).

Dentre todos os registros, Madre Tereza de Calcutá destaca o que foi mencionado pela mediadora – “*vivenciar é algo mais profundo que experimentar*” –, o que, segundo o Dicionário Michaelis (2008), significa “viver, sentir em profundidade”. Nesse sentido, as ações formativas tiveram o intuito de provocar profundas reflexões, o que levou os docentes a reavaliarem as concepções da docência e, conseqüentemente, as próprias práticas pedagógicas em sala de aula.

Ao final de cada atividade, salientamos a importância de retomar os objetivos e analisar quais deles haviam sido concretizados, em um movimento de avaliar coletivamente as vivências formativas. Sobre isso, Rachel de Queiroz registra, no diário de bordo, que: “*Os professores têm que ter clareza dos objetivos*”.

Quanto a evidenciar os objetivos de cada atividade/sessão reflexiva, concordamos com Gil (2012, p. 110), ao salientar que:

Definir os objetivos, significa, portanto, definir o que se espera dos estudantes. Muitos professores indagam-se acerca do que farão em aula, mas deveriam preferencialmente perguntar acerca dos resultados que seus alunos devem atingir ao longo do curso.

Nas palavras de Gil (2012, p. 10), definir o que se espera dos alunos é atividade primordial na atividade docente; logo, a aula precisa ser (re) elaborada colaborativamente, e os objetivos necessitam estar claros, pois são “decisões sobre o que e como fazer”. Por isso, definir os objetivos da primeira e segunda sessão reflexiva foi primordial para os professores se sentirem acolhidos naquele espaço colaborativo e, pouco a pouco, fosse estabelecida a “confiança e convivibilidade entre os participantes, um sentido agudo da mediação e da paciência, uma arte da escuta, da parte dos pesquisadores profissionais” (BARBIER, 2007, p. 104-105).

Com vistas a criar um ambiente acolhedor para todos os participantes da pesquisa, no primeiro e nos demais encontros foi oferecido um lanche, uma “atenção a detalhes para um clima favorável o qual contribui para que os participantes se sintam parte do grupo” (FERREIRA, 2014). Além disso, no primeiro encontro, os professores receberam um diário de bordo (Apêndice G) para os registros de impressões e reflexões pessoais acerca de cada etapa

que envolve a investigação, o que permite, ao pesquisador, estar consciente das potencialidades, dificuldades e dúvidas que permeiam o processo da pesquisa (BOSI, 2003).

No primeiro encontro, os professores foram recepcionados com o clipe da música “A nossa casa”, de Arnaldo Antunes e interpretada por Maria Bethânia, com vistas a estabelecer um espaço acolhedor. Os três primeiros versos remetiam e sintetizavam isso, por meio do pronome possessivo “nossa”, o que indica que aquele seria “nosso” espaço de reflexão, escuta, troca de experiências e construção de novos saberes: “A nossa casa até parece um ninho; A nossa casa é onde a gente está; A nossa casa é em todo lugar” (BETHÂNIA, 2013) – tal música se constituiu como elemento estético do primeiro encontro. A proposta feita ao grupo foi de que cada sessão reflexiva se iniciasse com a apresentação de um elemento estético (música, poema, pintura, conto, livro de literatura, dentre outros), sob a responsabilidade de cada um dos professores, alternadamente, para reafirmar a perspectiva colaborativa. Nessa proposta, destacamos a importância da dimensão estética da docência, relacionada à sensibilidade, à emoção e à afetividade.

Em um segundo momento, realizamos uma dinâmica na qual os professores, em pares, conheciam uns aos outros e, posteriormente, se apresentavam aos demais colegas. A partir dessa atividade, também foi possível compreender quais deles haviam participado de ações formativas promovidas pela Difdo/UFU em anos anteriores.

Após a apresentação dos docentes e das mediadoras, foi explicitada a proposta do “curso”, conforme mencionado anteriormente. Desde o início, a mediadora enfatizou que as ações formativas contínuas objetivavam partir das necessidades dos próprios professores:

Nosso encontro hoje tem por objetivo nos conhecermos, conhecermos a proposta colaborativa e fazermos os encaminhamentos dos próximos encontros. Esse processo formativo será construído por esse grupo de forma colaborativa. Não queremos desenvolver pesquisas sobre os professores, mas com os professores. Ao pesquisarmos a prática pedagógica, numa perspectiva crítico-reflexiva, poderemos construir novos caminhos (MEDIADORA).

Dessa maneira, a mediadora esclarece os objetivos do estudo e a proposta de pesquisa-ação crítico-colaborativa, “um modo de se pesquisar que se faz com o outro e não sobre o outro e que está articulado com questionamentos formulados em parceria com os professores” (MORAES; BERNARDES, 2014, p. 8). Também é explicitado o caráter científico da investigação, ao situar o papel de professores e mediadores:

Essa proposta será, ao mesmo tempo, uma ação formativa que será pesquisada por nós. Temos papéis diferenciados como formadoras de professores, como colaboradoras e como professoras, como vocês são. Vamos

pesquisar esse desenvolvimento para produzir um conhecimento sobre ele, que resultará em uma tese de doutorado (MEDIADORA).

Como última proposta para essa sessão, pedimos aos professores que, em uma folha de papel A4, preenchessem os desafios e as crises da profissão, além das expectativas quanto à participação no curso. Com o levantamento inicial, foi possível sistematizar as necessidades formativas dos docentes, “partindo de problemas advindos da prática ou de lacunas formativas que representem demandas do professor por formação, por desenvolvimento de práticas profissionais” (IBIAPINA, 2008, p. 98).

Tal proposta foi elaborada por meio da técnica de grupo *brainstorming* (tempestade cerebral). Althaus e Bagio (2017, p. 91) citam que, a partir dessa proposta, é possível realizar a “construção inicial do conteúdo proposto. Todo o grupo terá um tempo para pensar nas questões propostas, que serão entregues em papéis”. Lopes, Silva e Rivas (2017, p. 8) nomeiam essa técnica como “nuvem de palavras”, isto é:

Representações gráficas usadas para mostrar de forma visual, a frequência com que as palavras aparecem em um texto. Quanto maior for a frequência de aparecimento de uma palavra no texto, maior é o tamanho da fonte usada para exibir essa palavra na nuvem formada que ainda pode trazer as mais diferentes fontes, *layout* e esquemas de cores para facilitar a visualização.

O objetivo principal foi apreender “as ideias de todos os participantes, sem críticas ou julgamentos. O recolhimento de ideias e sugestões viabilizadoras de soluções para determinados problemas ou situações de trabalho” (NÓBREGA NETO; SANTOS, 1997, p. 249). Com o *brainstorming*, promovemos um espaço para que os professores “avaliassem as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais, para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional lhes parecia mais benéfico” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9). A mediadora detalha que o maior objetivo da atividade seria apreender as necessidades formativas daquele grupo por meio de uma técnica que “encoraja e alimenta o pensamento criativo” (HEACOX, 2006, p. 152):

Tivemos a intenção de iniciar o encontro a partir da chuva de ideias ou tempestade cerebral. Sempre que vamos desenvolver alguma atividade, temos que explicar quais são os objetivos dela. Como dissemos no início, a perspectiva das ações formativas é construí-las colaborativamente, e precisamos extrair com vocês quais são as reais necessidades formativas desse grupo. Por isso, na folha recebida, há duas colunas: em uma delas vocês irão descrever, por meio de palavras ou frases, sínteses dos “desafios e crises na docência universitária”; e, na outra, as “expectativas quanto ao processo formativo” (MEDIADORA).

espaço formativo seria, para eles, uma oportunidade de novos caminhos, otimismo, criticidade e troca de experiências.

Muitos deles almejam “atingir a excelência como docente” (IÇAMI TIBA – DEPOIMENTO), o que remete à ideia do bom professor. E completa: “quero conseguir formar um bom profissional” (*idem*). O adjetivo “bom” nos chamou a atenção para a seguinte questão: a prática pedagógica reflexiva permite que o docente universitário esteja engajado em processos de pesquisa, utilizando-a “nas suas ações diárias, podendo obter a partir disso, reflexões que o leve a melhoria da qualidade de ensino” (VOLPATO; RIBEIRO, 2012, p. 203). Certamente, a adjetivação ao verbo “formar” não estaria no sentido de “formar o aluno como mão de obra para o mercado de trabalho, o que empobrece a educação” (*idem*).

Geralmente, os depoimentos expressam o compromisso dos professores com o processo formativo dos estudantes: “quero aumentar o interesse dos alunos” (MAHATMA GANDHI – DEPOIMENTO); e “ser mais atraente que a internet” (NISE DA SILVEIRA – DEPOIMENTO). Ficou evidente o quanto os professores se preocupam com as metodologias desenvolvidas no ambiente acadêmico e, ao mesmo tempo, compreendem que “os alunos estão diante de um novo mundo e de inúmeras possibilidades de aprendizado” (CITOLIN *et al.*, 2012, p. 88). Por isso, processos formativos de DPD permitem que a universidade seja um “lugar de formação não somente para aqueles que estudam, mas também para aqueles que nela atuam” (SANTOS; POWACZUK, 2009, p. 9).

No que se refere ao segundo encontro, a abertura se deu a partir de um trecho do espetáculo “Empodere as Mulheres³⁴”. Com essa apresentação, visamos promover discussões a respeito da identidade profissional docente e, para darmos início às ações formativas de desenvolvimento profissional, não podíamos desconsiderar quem eram aqueles docentes, por que estavam ali e quais eram os seus principais desafios/enfrentamentos no exercício da docência universitária.

Apoiamo-nos em Pimenta (1996, p. 76) para compreender que a identidade profissional docente “se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. Nessa sessão reflexiva, os elementos estéticos foram compostos pela poesia de Álvaro de Campos, intitulada “Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo”; e “O Guardador de Rebanhos”, de Alberto Caeiro, as

³⁴ Esse espetáculo foi criado pela Cia. de Dança Bittencourt (2018). Na performance realizada em frente a um grande espelho iluminado, a bailarina apresentou movimentos que indicavam a reflexão interna, mas também a externa, denotando a importância da identidade como um processo em construção.

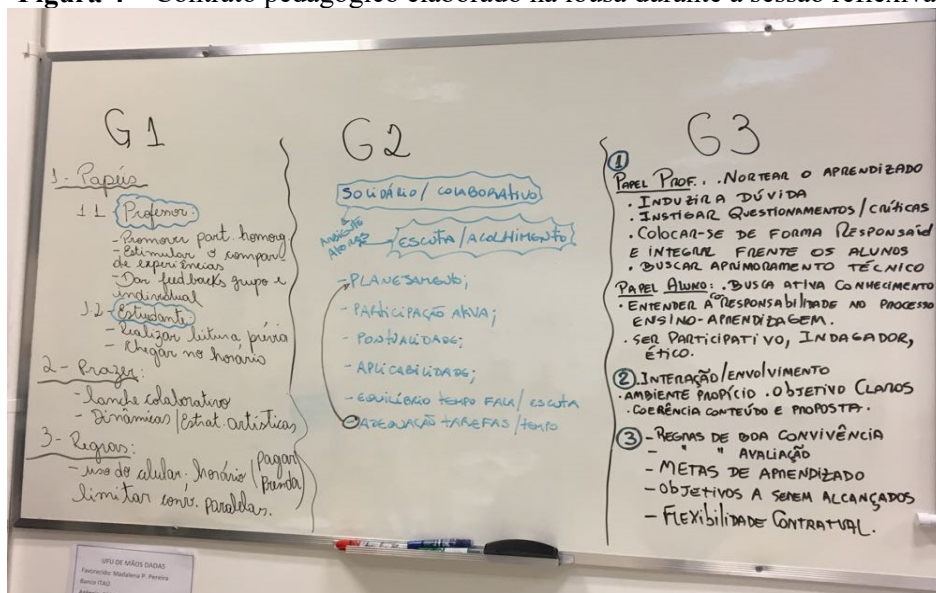
quais contribuíram para reflexões acerca da temática. Sobre essa atividade, Rachel de Queiroz cita, em seu diário de bordo, que “a gente se vê no espelho de várias formas”.

O terceiro encontro foi utilizado para a construção de um contrato pedagógico assumido como a sistematização de regras coletivamente elaboradas e negociadas que determinam e explicitam o que cada componente da relação didática deverá assumir e cumprir, ou seja, é o conjunto de inter-relações estabelecidas entre o mediador e os professores (BROUSSEAU, 1996). Na construção do contrato pedagógico, a mediadora enfatizou que:

É interessante que as regras realmente sejam planejadas coletivamente. Uma coisa é o “professor” chegar no primeiro dia de aula e colocar as regras, de forma impositiva. Isso não produz efeito e nem sensibiliza, como também não cria uma atmosfera de responsabilidade compartilhada (MEDIADORA).

O contrato pedagógico foi uma atividade importante para as sessões reflexivas, pois, por meio dele, os professores puderam construir o cronograma de curso de maneira coletiva e colaborativa. Os docentes se organizaram em três grupos (G1, G2 e G3) e esboçaram alguns critérios a serem (re)estabelecidos no decorrer das ações formativas, conforme o Quadro 9 – tais aspectos foram reorganizados para eliminar as repetições. Como cita a mediadora: “Tem várias questões que coincidiram, o que cada grupo colocou foram dimensões muito próximas, vamos fazer uma síntese e analisar o que coincide para (re)elaborar o contrato pedagógico” (MEDIADORA).

Figura 4 – Contrato pedagógico elaborado na lousa durante a sessão reflexiva



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Quadro 9 – Síntese do contrato pedagógico, a partir das ideias propostas pelos três grupos

Necessidade de <i>feedbacks</i> (grupo e individual).
Dinamização de leituras prévias.
Pontualidade para o início e o término das atividades.
Lanche colaborativo (quando possível).
Dinâmicas que possam ser transpostas para a prática pedagógica dos participantes.
Indicações para evitar o uso do celular.
Manutenção do elemento artístico: poemas, músicas, contos.
Informações para evitar conversas paralelas.
Equilíbrio de tempo (fala/escuta), no sentido de oportunizar a participação de todos.
Pontuações para os participantes serem participativos, indagadores e éticos.
Flexibilidade contratual.

O termo “flexibilidade” suscitou diversas reflexões aos professores. Ao elaborarem o contrato pedagógico, eles puderam repensar a prática pedagógica, como citam alguns deles:

O nosso grupo chegou em um consenso: se tivermos que ler três textos para as sessões reflexivas, talvez não conseguiríamos, tendo em vista o excesso de atividades que temos. Devemos pensar isso para os nossos alunos porque, quando vivenciamos o outro lado, vemos que não é tal fácil assim (CORA CORALINA – DEPOIMENTO).

Compreendemos que o contrato sempre precisa ser revisto. Tivemos opiniões diversas que podem ser importadas para a nossa prática (MABEL COLLINS – DEPOIMENTO).

Se elaboramos esses contratos em sala de aula, isso pode colaborar com a formação tanto do aluno, como para nós, professores. Pensar num âmbito menor, colaborar para pensar em um [contexto] maior, a ética na sociedade (IÇAMI TIBA – DEPOIMENTO).

Logo no início das sessões reflexivas, compreendemos que a construção do contrato pedagógico contribuiu para o grupo ser melhor organizado e para o contexto sala de aula ser repensado. Sobre isso, a mediadora citou:

As ações são tão formativas quanto os conteúdos. A minha postura em sala de aula e a forma como me organizo também contribuem com a formação da identidade profissional do estudante. Isso é chamado de “currículo oculto” e comunica, para o estudante, um determinado modo de ser e estar na profissão. Albert Schweitzer, psicanalista, menciona que “o exemplo não é a melhor forma de educar, é a única” (MEDIADORA).

Portanto, além de contribuir para a (re)construção da própria prática pedagógica, o contrato pedagógico se fez importante na (re)elaboração do cronograma do curso. O termo “flexibilidade contratual” se fez presente na definição das sessões reflexivas que, inicialmente foram definidas como oito sessões, mas, no decorrer do processo formativo, houve a necessidade de acrescentar mais um encontro, justificado pelo fato de que os próprios docentes

mencionaram a importância de verificar colaborativamente os depoimentos do curso e elaborar uma síntese das reflexões e/ou dos estudos. As análises foram fielmente transcritas, e os colaboradores tiveram acesso aos enunciados produzidos por eles, para possíveis correções dos discursos (TOBIN, 1998).

No quarto encontro foi proposto ao grupo que elaborassem um crachá³⁵. Assim, os professores receberam uma folha de papel A4, pincéis, giz de cera e lápis de cor, para que produzissem um desenho ou uma representação gráfica a partir do seguinte questionamento: “Para mim, o que significa ser professor universitário?”. Com essa proposta, os docentes foram levados a refletir, de forma mais aprofundada, sobre os significados da docência em sua vida e como se identificam (ou não) com a profissão. Após a finalização da atividade, solicitamos que eles colocassem seus desenhos no centro da sala e olhassem para cada imagem produzida e pedimos que adotassem um pseudônimo a ser utilizado na transcrição de todos os depoimentos, com a finalidade de assegurar o anonimato dos participantes – aqui, sugerimos que escolhessem educadores, pensadores e artistas que, de algum modo, fossem admirados pelos professores. A mediadora sintetizou todos os detalhes da atividade:

A ideia do crachá é o seguinte: iremos entregar para vocês uma folha, canetinhas, giz de cera e lápis de cor. A partir disso, gostaríamos que vocês pensassem numa imagem que represente o que significa ser professor. Junto dessa imagem, vocês irão escolher um pseudônimo. Não se esqueçam de que, todos os dias, os crachás serão fixados na carteira de cada um e também terão o nome de cada um, para que assim vocês possam ir se conhecendo (MEDIADORA).

Solicitamos, ainda, que cada professor comentasse brevemente sobre a imagem e a escolha do pseudônimo. Nos chamou atenção um dos desenhos com um enorme ponto de interrogação, o qual foi justificado pela docente como a representação de um momento muito delicado da vida pessoal em relação à carreira profissional, inclusive, com a possibilidade de desistir da docência. Convém salientar que, no início de cada sessão reflexiva, os crachás eram colados em frente à carteira de cada professor, com o intuito de que todos, aos poucos, se socializassem com os nomes e pseudônimos do grupo.

No quinto encontro, os docentes fizeram uma reflexão crítica sobre a precarização do trabalho docente e a relação entre professor e aluno, a partir da leitura prévia de artigos científicos enviados por nós. Para isso, empregamos a metodologia ativa³⁶ do Arco de Magueréz (BORDENAVE; PEREIRA, 1982), uma ideia metodológica para experimentar na

³⁵ Conforme apêndice desta pesquisa (p. 190).

³⁶ Para cada sessão reflexiva foi indicado um texto de apoio, que deveria ser estudado com antecedência pelos professores. Os textos, em arquivo eletrônico, foram encaminhados com antecedência.

prática os princípios de uma pedagogia problematizadora, com a finalidade de desenvolver processos formativos transformadores da sociedade, alinhados aos princípios da concepção histórico-crítica de educação. Consiste em um conjunto de procedimentos, atividades e análises organizadas para fazer um todo do arco, no sentido de iniciar e completar o trabalho.

Baseamo-nos na proposta do Arco de Magueréz e sugerimos que, a partir das questões, ideias e reflexões suscitadas na leitura dos artigos, os professores se organizassem em grupos para aprofundar as discussões referentes aos temas. O ponto de partida foi a problematização das temáticas, como proposto por Berbel (1999), considerando os seguintes aspectos:

1. **Contexto** – ponto de partida: observação atenta da realidade; identificação de problemas e discrepâncias; reflexões com a finalidade de identificar os possíveis fatores envolvidos no problema.
2. **Pontos-chave** – momento de síntese: escolha do que terá que ser estudado e aprofundado; definição de aspectos que precisam ser melhor compreendidos, tendo em vista a resolução do problema; como e onde estudar.
3. **Teorização** – momento da investigação: estudo, análise e discussão dos dados colhidos para possíveis conclusões; comparação das impressões iniciais (senso comum) com o conhecimento elaborado; revisão e aprofundamento.
4. **Hipóteses de solução** – ações novas: criatividade para superar conhecimentos e produzir transformações na realidade.
5. **Aplicação à realidade** – ação concreta sobre a realidade: movimento de retorno à realidade compreendida com elementos que contribuam com mudanças por meio do estudo aprofundado, mesmo que sejam modestas.

A partir dessa proposta, pudemos desenvolver uma aula problematizadora, crítica, criativa e com critérios previamente definidos em cinco grupos de três pessoas:

Quadro 10 – Proposta de atividade construída a partir da metodologia “Arco de Magueréz”

- Retomar as ideias centrais referentes ao texto “Precarização do trabalho docente nas federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite” (contexto – identificação de problemas vividos pelos componentes do grupo na realidade de trabalho).
- Definir aspectos que precisam ser melhor compreendidos, tendo em vista a resolução do problema.
- Selecionar imagens que melhor representam a síntese (pontos-chave).
- Organizar as imagens e produzir um cartaz da seguinte forma: na primeira metade, deverá ser apresentada a análise e discussão dos dados colhidos para possíveis conclusões (teorização).
- Na segunda metade do cartaz, de forma criativa, ressaltar ações novas que visem superar conhecimentos e produzir transformações na realidade (hipótese de solução).
- Plenária – apresentação dos aspectos que indiquem possíveis contribuições e movimento de retorno à realidade compreendida (aplicação à realidade – práxis).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas orientações de Berbel (1999).

Por meio do Arco de Magueréz, os professores criaram diversos cartazes que tiveram como problemática a precarização do trabalho docente no ambiente de trabalho, no qual também estavam imersos. A discussão crítico-reflexiva possibilitou o debate amplo sobre a temática, no qual foram destacados aspectos relativos à mercantilização da educação superior; à influência das políticas neoliberais e suas consequências para a universidade; à precarização do trabalho docente; o adoecimento físico e emocional de professores, e à necessidade de construir relações mais afetivas entre docentes e estudantes. Nesse caso, houve orientações para a elaboração de proposições marcadas pela convicção de que é necessário resistir, mas que seja uma resistência propositiva, tendo em vista a especificidade do trabalho docente articulado aos compromissos sociais da universidade.

No início da sessão reflexiva do sexto encontro houve a apresentação dos cartazes. Com essa proposta, os professores foram instados a evidenciar os diversos desafios da docência, vivenciados em seus espaços acadêmicos. O texto de apoio (LEMOS, 2014) contribuiu para os professores fazerem leituras críticas sobre a docência, a universidade, as condições laborais, a precarização do trabalho docente e, por último, o adoecimento dos professores, visto como um fenômeno recente e preocupante.

Em um dos cartazes, os docentes puderam repensar *“algumas possibilidades de enfrentamentos quanto a essa situação [...] Foi difícil pensar em possibilidades de enfrentamento”* (MARIE CURIE – DEPOIMENTO). Eles citaram diversos dilemas vivenciados na atividade profissional docente, o que os motivaram a registrar, nos cartazes, palavras-chave como hegemonia neoliberal, multitarefas/sobrecarga de trabalho, falta de autonomia, isolamento, violência verbal em sala de aula, saúde mental e física dos professores. Quanto às possibilidades de enfrentamentos indicadas por Marie Curie, os docentes relataram aspectos como: diálogo; relação afetiva, para diminuir a distância; respeito ao mundo do outro, porque cada um pensa de uma forma; importância da interatividade; avaliação transparente; uso da tecnologia e informação em prol dos alunos e professores.

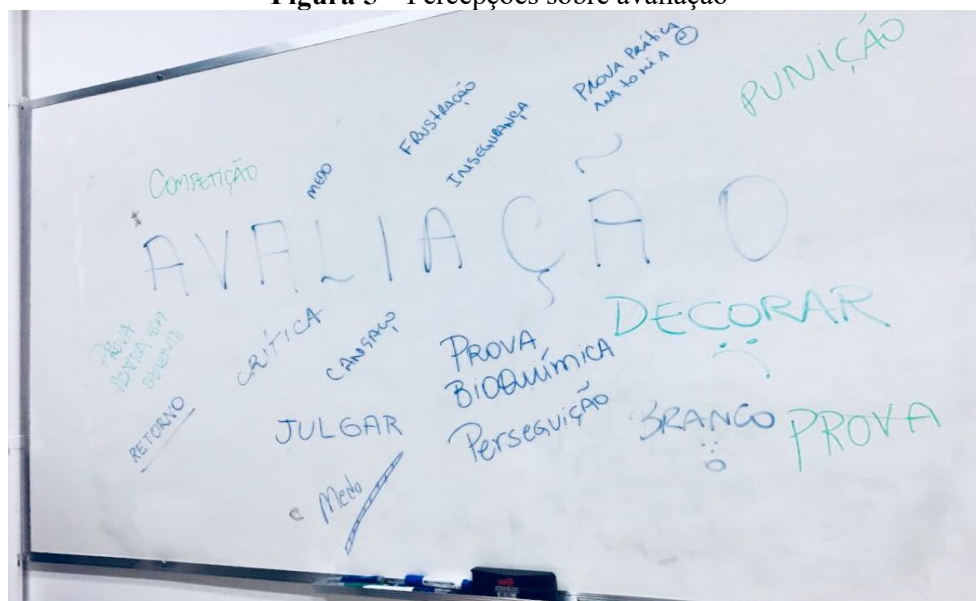
Nesse sentido, ficou explícito nos depoimentos dos professores que, apesar de os desafios serem diversos, repensar os enfrentamentos não foi uma tarefa fácil. Todavia, o processo de (re)pensar a docência os propiciou uma (trans)formação dos saberes e da identidade docente, como explicita Nise da Silveira em seu depoimento: *“Independente se a gente chega em alguma solução ou não, eu acho que nos transformamos ao participar das ações formativas. De todos os cursos que eu participei, neste eu me sinto transformada”*.

No sétimo encontro, a temática discutida foi o planejamento/currículo. Então, solicitamos aos professores que levassem o plano de ensino de suas disciplinas e pesquisassem

artigos científicos sobre o assunto. Por meio da leitura desses textos, cada docente destacou uma ideia central acerca do tema abordado e, em seguida, foram estimulados a refletirem sobre os próprios planos de ensino, de acordo com alguns questionamentos: qual o sentido do planejamento? Quais as interfaces entre seu plano de ensino e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)? Diante dessas indagações, os planos foram reavaliados e discutidos em pequenos grupos constituídos por professores da mesma área de atuação, sob a perspectiva de metodologia ativa.

O oitavo encontro visou aprofundar discussões sobre a temática “avaliação da aprendizagem no Ensino Superior”. Indicamos referências que explicitaram a importância de superar concepções conservadoras de avaliação, pautadas em práticas autoritárias e que em nada contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Ao registrarmos no quadro o termo “avaliação”, solicitamos que os docentes refletissem sobre as experiências avaliativas que vivenciaram como estudantes e, em uma palavra, pudessem expressar o sentimento ou a impressão que viesse à tona. Após essa atividade, foram convidados a escreverem no quadro suas percepções:

Figura 5 – Percepções sobre avaliação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Registros sobre a avaliação da aprendizagem, majoritariamente em tom negativo, foram expressos pelas seguintes palavras, como explicitado na Figura 4: medo, perseguição, cansaço, decorar, punição, crítica, frustração, insegurança, “branco”. Diante dessas percepções, questionamos o porquê de tais sentimentos e como eles reverberam em nossas práticas pedagógicas avaliativas.

Durante as discussões, Rachel de Queiroz citou o exemplo vivenciado por sua irmã, no decorrer do curso de graduação, que, ao entregar um relatório de pesquisa ao professor, ele a criticou e a ridicularizou de forma cruel perante a turma e, ainda, jogou o documento pela janela. Ao fazer esse depoimento, Rachel de Queiroz foi enfática ao afirmar: *“naquele momento, o professor não jogou somente o relatório pela janela; ele jogou minha irmã e, junto, todos os sonhos e perspectivas profissionais dela”*.

Outros depoimentos também confirmaram que as práticas avaliativas ainda são marcadas por punições e relações autoritárias. Entre os docentes participantes, foi unânime a necessidade de romper com os modelos conservadores de avaliação e construir, juntos, novas perspectivas alinhadas à abordagem formativa.

No último encontro pretendíamos avaliar as ações formativas. Solicitamos que, de forma crítica, avaliassem as principais contribuições, as possíveis transformações e aspectos que merecessem ser destacados³⁷. Além disso, convidamos os professores a reverem seus crachás e refletirem sobre a necessidade (ou não) de modificá-los³⁸.

Para a finalização das atividades nas sessões reflexivas, apresentamos um vídeo com diversos registros fotográficos obtidos no decorrer dos encontros. Além disso, os professores receberam um cartão com mensagens e montagens de fotos, nos quais havia uma citação, conforme os pseudônimos escolhidos por eles. Ao final da última sessão reflexiva, os docentes manifestaram o desejo de dar continuidade às discussões crítico-colaborativas.

³⁷ Os professores também responderam a um questionário final enviado para o *e-mail* de cada um deles.

³⁸ Os crachás modificados pelos professores constam nas páginas 121 a 128, coluna 2.

5 A PESQUISA EM DIÁLOGO

Decompor um todo em suas partes componentes, esquadrihar, examinar criticamente.

(MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 85).

Esta seção pretende apresentar a análise dos dados construídos junto aos professores participantes das ações formativas e as possíveis contribuições dessas ações nas práticas pedagógicas. Para tanto, foi essencial iniciar as sessões reflexivas por meio de aspectos referentes às trajetórias e histórias de vida dos participantes – quem são, de onde vieram, a “escolha” da profissão e o que significa ser professor universitário foram questionamentos realizados a cada um deles.

Tais indagações possibilitaram compreender a história de vida pessoal e profissional desses sujeitos e situar um dos nossos objetos de pesquisa: Quais as interfaces entre a identidade profissional dos professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas no decorrer da participação na pesquisa-ação crítico-colaborativa? Diante desse entendimento, destacamos a importância de superar concepções de formação que tenham como:

[...] foco dos cursos de formação de professores frequentemente recai sobre as produções acadêmicas, esquecendo-se que essas devem estabelecer um constante vínculo com as experiências e relações pessoais que o professor desenvolve ao longo de sua formação e até em momentos anteriores a essa (IZA *et al.*, 2014, p. 289-290).

De fato, as experiências anteriores à carreira dos professores, sejam elas pessoais ou profissionais, influenciam na construção da identidade docente. Conhecer um pouco sobre as realidades de cada um contribuiu para nos aproximarmos dos sujeitos e, a partir daí, estabelecer um trabalho coletivo e colaborativo. O depoimento de uma das participantes das ações formativas revelou que:

Muitas vezes, os professores precisam se construir e reconstruir. E isso me parece um movimento contínuo. O jeito de ser professor antes cai por terra. Por outro lado, eu penso também que, no meu processo de vida, não dá para descartar toda a tinta, porque algumas experiências me trouxeram aqui e me fizeram rever algumas coisas. É uma onda do mar que vai e fica, mas nunca fica como era antes (MARIE CURIE – DEPOIMENTO).

De acordo com Marie Curie, o processo de vida também faz parte da construção profissional docente; logo, “fazem parte dessa constituição todas as representações vividas, seja pessoal ou profissionalmente, todas as ações e interações” (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 97).

A docente, ao mencionar que o movimento das ondas do mar “nunca fica como era antes”, representa o conceito de identidade como “algo mutável e que não é externo, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 76). Nesse mesmo sentido, outra professora cita que:

Acho importante não perder a essência, ser eu mesma na sala de aula. Quando eu estou lá, eu estou junto com todos – de onde eu vim, de onde me criei, da forma como eu vivi. Até conto minha história de vida e acho que esse processo é muito importante, porque o aluno deve te ver como verdadeiro e genuíno (NISE DA SILVEIRA – DEPOIMENTO).

Nóvoa (1992, p. 15) pontua que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Por isso, não é possível desvincular o eu pessoal do profissional, como demonstra Nise da Silveira, ao mencionar que, na sala de aula, “*eu estou junto com todos*”. O pronome pessoal do caso reto “eu” define a singularidade da professora, pois, para ela, explicitar aos alunos sua história de vida possibilita lembrar e reafirmar a bagagem histórica, “seus valores, modo de situar-se no mundo, história de vida, representações, saberes, angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 1999, p. 19). Outra docente também salienta que:

Temos uma essência que está rodeada de várias coisas que vivemos e aprendemos, coisas boas e ruins. Tudo isso nos formou tal como somos hoje. Esse ser docente precisa compreender o eu pessoal e profissional como integralidade (MABEL COLLINS – DEPOIMENTO).

O que de fato influi nessa construção identitária são as diversas vivências ao longo da vida, seja com a família, no período de formação como aluno do ensino básico, da graduação ou da pós-graduação, nas relações interpessoais no trabalho, nos espaços culturais de aprendizagem, dentre outras. Ao se tornarem professores, todos os saberes experienciados em cada um desses ambientes promovem a construção identitária, como mostra Iza *et al.* (2014, p. 277):

A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente.

Uma das maiores preocupações de diversos pesquisadores (MARCELO GARCIA, 2009; CUNHA, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) é que, ao se tornar professor, “o profissional que atua como docente já possui uma vasta experiência de sala de aula, em vários anos como aluno, para além do tempo que atua como professor (PIMENTA; ANASTASIOU,

2014, p. 111), e isso impacta na sua atuação profissional. Quanto a isso, cabe apresentar o seguinte depoimento:

Antes de me tornar docente, fui monitora em uma escola de inglês. Eu também tive exemplo em casa, pois tanto minha mãe, quanto minha tia são professoras. Também tive professores da graduação que me incentivaram muito. Eu tive uma professora inspiradora, tenho recordações fantásticas das aulas dela. Ela foi minha professora de Sociologia no Ensino Médio. Quanto às minhas lembranças dos professores da pós-graduação, tenho certeza que jamais quero ser como alguns deles. Sofria muito de cobranças exageradas que trago para minha atuação profissional, de que eu não posso errar nunca (MAHATMA GANDHI – DEPOIMENTO).

No depoimento de Mahatma Gandhi, podemos compreender que a profissão docente exige rupturas, mas, para isso, os professores precisam refletir sobre as práticas pedagógicas, uma vez que “a família, a escolarização, o trabalho, valores e crenças pessoais podem influenciar no modo de ser professor” (IZA *et al.*, 2014, p. 287). Não se trata de uma reflexão qualquer; é necessário um “pensamento que interpreta, compara, analisa e diferencia parcelas da realidade educativa” (CUNHA, 2007, p. 15), nas quais o docente deixa de ser “reprodutor mecânico que espera soluções de outras instâncias para buscar, em sua situação problemática, a solução para seus impasses” (*idem*). É o que menciona Monja Coen em seu depoimento: “*Precisamos sempre nos ressignificar, e não só reproduzir o que vivenciamos*”.

Nesse entremeio, Nunes (2001, p. 30) resgata a importância de “se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, reelaboração de saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada”. Isso implica em um “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Ainda sobre a identidade docente, lançamos mão da crônica “Um apólogo” de Machado de Assis (1994), que contribuiu em outras discussões acerca da temática. O enredo se desvela a partir de objetos inanimados que ganham vida, na história de uma agulha e linha em que ambas estabelecem um diálogo e discutem sobre o papel de cada uma na feitura de uma roupa. Em vários momentos do texto, a linha se apresenta como superior à agulha ou vice-versa. Em um dos parágrafos finais, surge um novo personagem, o alfinete, que, em poucas palavras, provoca a agulha colocando-a como inferior à linha: “Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Fazes como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico” (ASSIS, 1994).

A partir da leitura do texto “Um apólogo”, duas professoras contribuem para compreender a dimensão subjetiva da aula:

Há uma subjetividade na aula. O mesmo texto produz reflexões diferentes (ELZA FREIRE – DIÁRIO DE BORDO).

Passamos então para textos que evocaram em nosso grupo diversas discussões.... Lá vieram a agulha, a linha e a costura no texto sobre a definição de papéis, a intencionalidade, as técnicas, a troca, o diálogo, a importância (MARIA MONTESSORI – CARTA PEDAGÓGICA).

Outros professores também explicitaram inúmeras interpretações que confirmam a dimensão subjetiva da aula, ao contextualizá-la ao conceito de identidade:

Pensei na agulha e linha, associei a questão do professor e estudante. Sem um, o outro não acontece. O estudante vê o professor como espelho, mas, às vezes, não enxergamos isso. Esse conto me fez lembrar de Paulo Freire: ‘não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes’. Acredito que, independente se é agulha, linha ou alfinete, são saberes diferentes. Nesse sentido, temos que olhar dessa forma para a identidade do professor ou estudante (MONJA COEN – DEPOIMENTO).

São três questões: temos a agulha, o alfinete (que dá sua opinião) e a linha (que se orgulha). Mas, na verdade, tudo é uma decisão de como se veem. A linha se vê daquela forma, a agulha daquela outra forma, e o alfinete dá outra opção ao dizer: por que você fica abrindo caminho aí? Eu fico aqui estancada! Isso faz pensar que também podemos tomar nossas decisões, sempre abrindo caminhos, melhorando (MARIA MONTESSORI – DEPOIMENTO).

Na frase dita por Monja Coen – “o estudante vê o professor como espelho” –, o caráter identitário não está associado a apenas como ela se vê, mas também como os outros a veem. Nesse contexto, Placco e Souza (2010, p. 87) postulam que a identidade “é definida, como um processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social da pessoa, em que se articulam atos de atribuição (do outro para si), e de pertença (de si para o outro)”.

Quanto ao depoimento de Maria Montessori, metaforicamente ela se compara ao papel da agulha e menciona que, no processo identitário, seu objetivo maior seria “*abrir caminhos, melhorar*”. Isso remete à ideia de (re)construção dos saberes inerentes à profissão, sejam eles pedagógicos, disciplinares ou curriculares (PIMENTA, 1999).

Para Monja Coen, a identidade dos professores também é construída a partir da (re)elaboração dos saberes em “um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e, é visto como uma aprendizagem ao longo da vida” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112). Outra docente também apresenta alguns aspectos relacionados à escolha da profissão e, em seu depoimento, indica termos que remetem aos atributos de pertença e atribuição (PLACCO; SOUZA, 2010):

Quando eu falei que ia prestar concurso para ser professora na área médica, eu escutei assim: “Por quê?” “Você vai ser professora?” “Vai parar de ser médica?”. Dependendo do lugar que eu vou e do interesse que eu tenho, ora eu falo que sou médica, ora falo que sou professora (FRIDA KAHLO – DEPOIMENTO).

Para Frida Kahlo, a autoidentificação como médica ou professora pode ser associada ao “benefício” impetrado nas exigências de cada contexto. Com isso, é possível verificar um “déficit de consideração social, baseado segundo alguns, nas características específicas das condições de trabalho que fazem com que a docência se assemelhe mais a ocupações do que a ‘verdadeiras’ profissões” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 114). Ao final das ações formativas, em análise à carta pedagógica de Frida Kahlo, isso ficou ainda mais evidente:

A opção por ingressar na carreira de docente não foi uma decisão fácil, apesar de natural para quem está na área da saúde, pela natureza educadora do ouvir, do orientar e, às vezes, do convencer sobre as vantagens de determinadas opções, próprias da minha profissão-base. Deparei-me muitas vezes com a seguinte pergunta vinda de parentes e conhecidos: “A senhora deixará de ser médica?”. Ou então: “Vai ganhar dinheiro! Ser professor de universidade pública não ganha dinheiro”. Mas por que então ingressar com intensidade numa carreira como essa? Ainda estou tentando responder, da melhor forma, a essa pergunta. Talvez teime em acreditar em utopias e no desenvolvimento humano enquanto civilização.

Em resposta ao questionário final, Frida Kahlo também explicita que o “*espaço ocupado por ser médica na minha identidade é grande demais*”. Por meio dos depoimentos, podemos entender que Frida tem a “profissão-base” de médica e não encontra respostas para atuar como docente. Algo que poderia ser real na escolha da profissão é visto por ela como hipotético: “*desenvolvimento humano enquanto civilização*”. Sobre isso, Campos (2008, p. 68) discorre que:

Podemos encontrar nesse ofício aqueles que assumem que são professores – e aqueles que assumem outra profissão, além do ofício de professor, como a exemplo de um sujeito que pode ser médico e “estar” professor; contudo, o contrário não pode ser admitido.

Para a docente, o *status* social de sua atuação como médica se difere da profissão docente e, por esse motivo, há um conflito de identidades e desvalorização da segunda profissão. Nessa dimensão, Melo *et al.* (2013, p. 49) acrescentam que a identidade é “construída pelos sujeitos sociais em uma perspectiva de interações, na qual as expectativas que os membros de um grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação”.

No âmbito da docência, esses pilares podem ser sustentados com a valorização profissional, na perspectiva do trabalho coletivo e colaborativo que possibilite discutir sobre os aspectos que influenciam na desvalorização da profissão, ao considerarmos os desafios e apontamentos mencionados por professores que vivenciam o contexto universitário. Sobre isso, alguns professores citaram diversos enfrentamentos que fragilizam a profissão:

Carecemos de incentivos e vamos sobrevivendo. Tem horas que tem que ser pesquisador, tem horas que quer só dar aula. Às vezes, sinto que temos que ser um super-homem mesmo (RACHEL DE QUEIROZ – DEPOIMENTO).

As turmas são enormes, tem disciplinas com 100 alunos. As turmas que estou tendo são de 40 alunos, e aqui não consigo fazer isso. Diferente daquela turma que tive um dia, que era de 25 alunos (CLARICE LISPECTOR – DEPOIMENTO).

Apesar de todos os enfrentamentos, temos que estar inteiros e presentes (CORA CORALINA – DEPOIMENTO).

Outro problema que temos muito lá é a cobrança de carga horária como docente. O tempo todo, até quando eu estou na minha casa, eu estou descabelando com as coisas da universidade. O que querem mais de mim? De onde querem tirar mais? (FRIDA KAHLO – DEPOIMENTO).

Eu trabalho muito mais que 40 horas, mesmo assinando menos. Não temos culpa do cenário atual e, ao mesmo tempo, estamos sendo culpabilizados por isso e acabamos nos sufocando (CECÍLIA MEIRELES – DEPOIMENTO).

Desafios mencionados pelos docentes estão diretamente vinculados às condições de trabalho na universidade que, muitas vezes, dificultam o exercício de uma docência da melhor qualidade, como postulado por Rios (2002). É o que cita Elza Freire em seu depoimento: “*Acho que esse olhar tem que ser da universidade; só somos sementes para propagar. Se conseguir fazer um pouquinho meu lá no curso, já estou modificando algo*”. Segundo Soares e Vieira (2014, p. 469-470):

A construção de culturas pedagógicas mais transformadoras exige não só a iniciativa de docentes, mas também medidas institucionais de apoio ao ensino, por meio de políticas de incentivo à inovação e ao desenvolvimento profissional, com a criação de assessoria pedagógica, financiamento de projetos de investigação pedagógica, apoio a publicações sobre pedagogia e dinamização de fóruns pedagógicos.

O olhar atento das universidades para os aspectos didático-pedagógicos da docência, se realizados numa perspectiva de projetos institucionais, promove a (re)construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional daqueles que enfrentam diversos desafios em suas práticas.

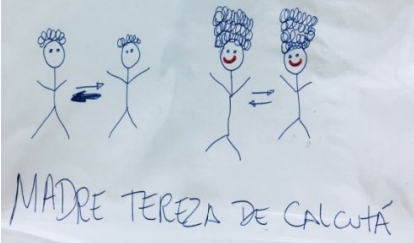
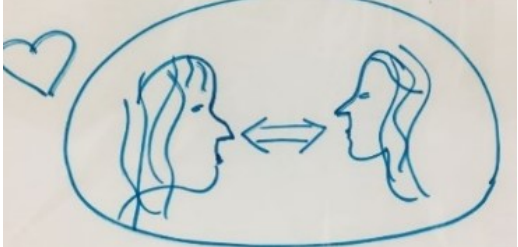
5.1 A construção de crachás como exercício de (res)significação da identidade profissional



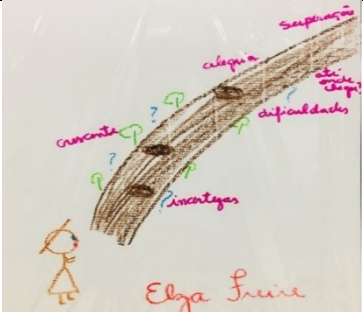
A elaboração de crachás visou propiciar o aprofundamento das reflexões sobre como os participantes da pesquisa se veem docentes universitários, a partir de um exercício com imagens. Consideramos que “linguagem que significa toda e qualquer realização humana e que se enquadra num sistema de representação como uma produção de sentido” (HANAUER, 2011, p. 3).

A proposta possibilitou uma discussão coletiva e um “atributo de pertença” ao longo de todas as sessões reflexivas. Na última sessão, solicitamos aos professores que, diante de todas as questões trabalhadas, das discussões, das reflexões e dos debates, olhassem para os próprios desenhos e indicassem se seria preciso fazer alterações ou mesmo novas configurações.


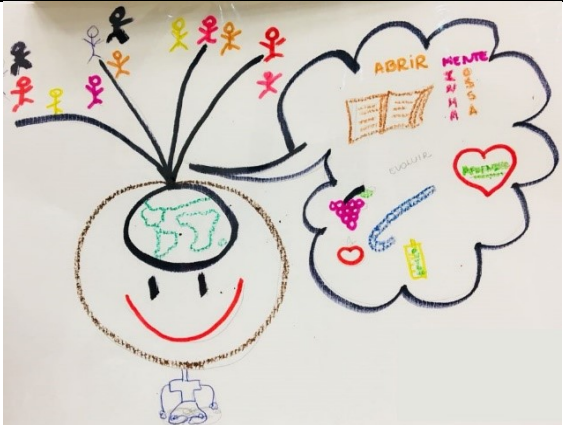
Poucos foram os que apresentaram a necessidade de modificar seus crachás. Grande parte dos docentes reafirmou o sentido do desenho elaborado na primeira sessão, mas ressaltaram que, embora tenham sido inúmeros os aprendizados, não mudariam a essência das imagens construídas.


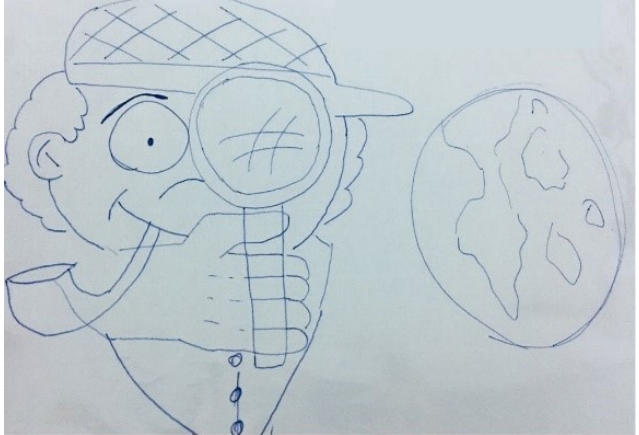
Quadro 11 – Crachás produzidos pelos professores participantes das ações formativas

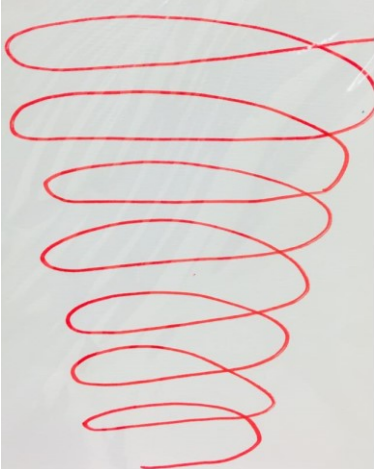

CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	MODIFICAÇÕES REALIZADAS NOS CRACHÁS AO FINAL DO CURSO
Madre Tereza de Calcutá	
 <p>Minha formação como educadora começou quando ainda era criança. Meus pais eram professores. Passei o curso inteirinho para escolher meu codinome e achei muito difícil escolher uma mulher. Escolhi a madre porque fui criada na Educação Salesiana e tive que buscar alguém. Ela ajudava os pobres e era uma educadora intrínseca. Mas tem várias histórias dela que me marcaram muito, e uma delas foi: tinha uma criança do lixão e ela tinha um lugar para acolher crianças, como se fosse um orfanato, e ela levou algumas crianças para o orfanato, deu comida, bebida e roupinha boa. Teve uma que fugiu e voltou para o lixão. Todos acharam um absurdo! Com a menina passando fome, a pegaram e levaram de volta para o orfanato. E a madre pensava: mas ela deixa de viver aqui conosco, com comida, bebida e cama quetinha para viver lá? Aí foram ver que ela tinha uma mamãe que brincava com ela. Então, ela não queria deixar aquilo. A madre contava essas histórias para as pessoas.</p>	
Cora Coralina	
 <p>O meu desenho é uma pessoa olhando para a outra, com um caminho que é de ida e volta. Sinto isso no momento em que estou na sala de aula com o aluno. É um momento de troca e aprendizagem mútua. Sinto que aprendo muito. Coloquei o coração porque acho que isso é realmente uma coisa da minha personalidade, da minha característica, de ter essa coisa de afetividade com todos.</p>	

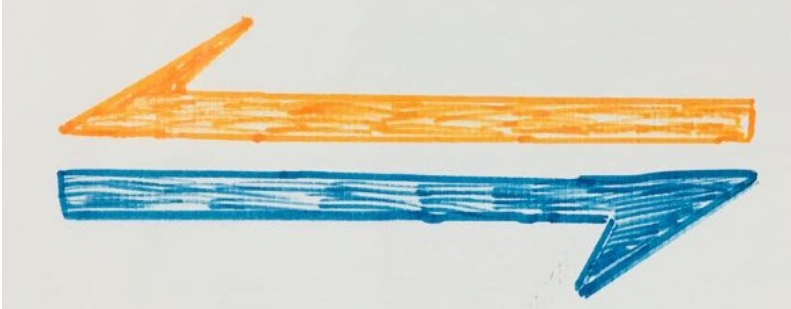

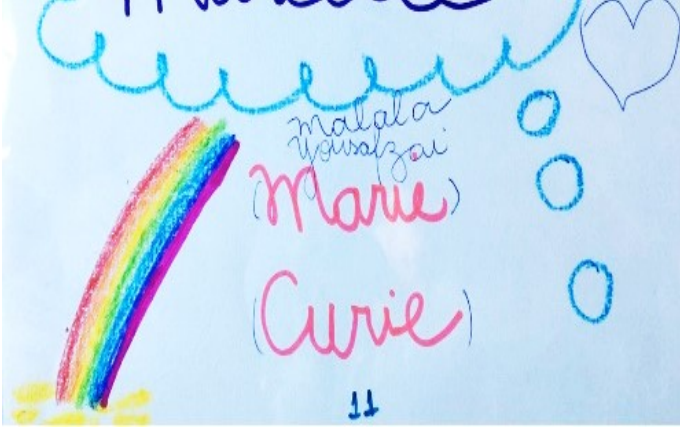
CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	MODIFICAÇÕES REALIZADAS NOS CRACHÁS AO FINAL DO CURSO
Tenzin Palmo	
 <p>Coloquei o desenho de um ponto de interrogação porque não tenho essa identidade com a profissão, não sou apaixonada. Estou num momento de muita dúvida. Se eu me emocionar é porque estou em um momento muito delicado [choro]. A minha opção por escolher a universidade foi financeira. Então, estou em um momento de desistir da carreira e não está fácil lidar com as pessoas. Sempre tive dificuldade de relacionamento, nunca fui uma pessoa extrovertida e, para mim, ser professora é um desafio diário.</p>	 <p>Esse espaço é bacana, porque não temos a oportunidade de olharmos para nós mesmos no dia a dia. Vim para esse curso pensando que seria o último curso de docência que faria. Mas aqui teve muita reflexão, não tem como passar por aqui sem ter modificação. Então, mudei o desenho e já estou até com umas ideias na cabeça, projetos futuros. Mudei muito meu estado de espírito de quando cheguei aqui³⁹.</p>
Elza Freire	
 <p>Desenhei uma estrada [...]. Na verdade, é uma estrada que não começa de canto nenhum e estou na frente dela. É uma estrada que tem pedras, tem muitas incertezas, mas é crescente. Sei que a docência é um lugar em que temos muitas dificuldades com pais e alunos e, às vezes, a gente se sente tão frágil e impotente para poder ajudá-los. Não sei onde termina essa estrada, quando vou me aposentar e se vou morrer no final.</p>	



³⁹ No último encontro, essa professora demonstrou interesse em investir mais na profissão. Inclusive, citou a possibilidade de fazer pós-doutorado na área da Educação.


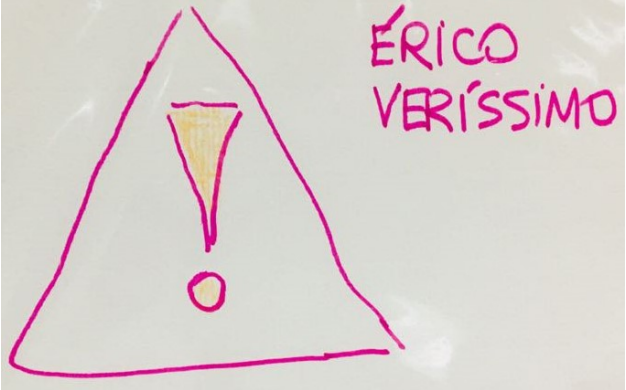
CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	MODIFICAÇÕES REALIZADAS NOS CRACHÁS AO FINAL DO CURSO
Rachel de Queiroz	
 <p>O desenho do girassol não é uma flor, são várias flores. Não sou o sol, sou o girassol! E estou sempre procurando a luz do sol que ora é o conhecimento, ora os meus alunos e ora eu mesma. O girassol é flor de fácil adaptação – professor se adapta, é moldável e instável. Mas acho que o girassol é incansável. Na hora que chega o final do dia, você fala: “morreu!”. No outro dia está lá, com os olhos abertos, em direção ao sol, e vamos de novo.</p>	
Maria Montessori	
 <p>No meu desenho, esse “cabeção”, representei mais a troca, no sentido de ligar a outras pessoas, trocar contato com elas. O coração é a abertura de mente; já a cabeça rachada é sempre estar aberto a novas ideias.</p>	

CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	MODIFICAÇÕES REALIZADAS NOS CRACHÁS AO FINAL DO CURSO
Mabel Collins	
 <p data-bbox="165 735 1028 882">Fiz um desenho como se fossem cebolas, uma maior e uma menor. Elas estão numa órbita, e isso significa que a cebola que está em baixo vai estar em cima e vice-versa. Desenhei algo que não sei se é o rio ou o céu, duas coisas que estão sempre muito modificáveis. São coisas mergulhadas em algo que é inacabado, que é o rio e o céu.</p>	
Içami Tiba	
 <p data-bbox="165 1362 1028 1417">Ser pesquisador da profissão, buscar sempre novos conhecimentos e ser um bom profissional.</p>	

CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	MODIFICAÇÕES REALIZADAS NOS CRACHÁS AO FINAL DO CURSO
Frida Kahlo	
 <p data-bbox="163 786 1025 898">Um espiral é como me sinto. Me sinto um Saci-Pererê no meio desse espiral que é um furacão. O ponto embaixo é mais estreito e, depois, volto nesse ponto numa dialética. Sempre vou nesse mesmo ponto, mas nunca no mesmo lugar, e é assim que me sinto quando estou nesse processo de mediador.</p>	
Nise da Silveira	
 <p data-bbox="163 1345 1025 1425">O desenho da teia é um resgate das minhas origens, de tudo aquilo que a gente é. O que é uma aranha sem uma teia? Nada! Ela não se alimenta e não vive. E o que é um homem sem a sua cultura e história? Nada também.</p>	

CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	MODIFICAÇÕES REALIZADAS NOS CRACHÁS AO FINAL DO CURSO
Clarice Lispector	
 <p data-bbox="163 624 1028 738">Nas duas setas, tentei simbolizar o equilíbrio químico, por ser uma professora da Engenharia. É exatamente o que acontece na nossa vida: tem o comunicar, tem o ensino e a aprendizagem, e, nas equações químicas de equilíbrio, tudo afeta. Pode estar ora deslocado para um lado, ora para outro.</p>	
Marie Curie	
 <p data-bbox="163 1214 1028 1422">Ser professor é uma profissão reflexiva; então, coloquei no desenho um arco-íris com um ouro no final. Sabemos que o pote de ouro não existe ao final no arco-íris, mas, no raciocínio que fiz, pensei na linha do horizonte. A gente caminha rumo a ele para chegar naquele lugar que a gente nunca vai chegar. Logo, a linha do horizonte tem que existir para nos fazer caminhar. Acredito que, para ser professor, tem que ter isso em vista – a linha do horizonte – e vislumbrar esse ouro ao final do arco-íris para continuar caminhando.</p>	 <p data-bbox="1048 1214 1995 1390">Só acrescentei o coração a mais no meu desenho porque acho que talvez faltou esse componente da emoção. Acho que o curso movimentou essa questão da paixão e emoção. Também troquei meu codinome e coloquei a Malala, porque acho que ela é mais contemporânea e traduz mais a paixão, a vontade. Foi isso que o curso me despertou e mobilizou: me (re)apaixonei pela docência, pois o curso aqueceu meu coração para a docência.</p>

CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	MODIFICAÇÕES REALIZADAS NOS CRACHÁS AO FINAL DO CURSO
Cecília Meireles	
 <p data-bbox="165 667 1025 751">Coloquei o desenho de um cérebro porque estamos ligados ao conhecimento. Mas tem muito do coração, porque a relação entre professor e aluno tem que ter essa afetividade, que é a forma como a gente vai conhecer um pouco o aluno.</p>	
Monja Coen	
 <p data-bbox="165 1281 1025 1428">Fiz o desenho como se fosse um olho, de enxergar a realidade. E, nas cores vermelha e verde, pensei no amor e na natureza. Ser docente, para mim, foi um processo muito natural, porque pensar nesses processos de ensino e aprendizagem é algo muito natural. E, mesmo com as angústias e a ansiedade, quando funciona, gera uma sensação muito boa.</p>	

CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	MODIFICAÇÕES REALIZADAS NOS CRACHÁS AO FINAL DO CURSO
Tarsila do Amaral	
 <p data-bbox="163 703 1025 758">Fiz o coração porque acho que minha escolha pela docência foi essa paixão pela vivência com os alunos, o que às vezes é complexo para mim.</p>	
Érico Veríssimo	
 <p data-bbox="163 1193 1025 1370">Tenho muita dificuldade em expor o que penso, parece piada isso. E, quando comecei a minha carreira docente, para mim, me exigia muita atenção, porque comecei a carreira trabalhando simultaneamente em outro emprego. Na verdade, não sei se gostava de ser professor, gostava mais da parte técnica, e isso me fez transitar pela docência sempre com muita atenção. Por isso, desenhei o ponto de exclamação.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora, com base na reprodução dos desenhos elaborados pelos docentes e em seus depoimentos (2018).

Ao elaborar os desenhos, cada docente pôde refletir crítica e coletivamente acerca da própria identidade profissional. Tal atividade permitiu a eles repensar o significado da docência e a falar sobre como se “tornaram” professores universitários. Os pseudônimos escolhidos por esses professores apresentaram características que convergem com as identidades deles e os levou a “compreender as razões e motivações dessa escolha, bem como suas primeiras aproximações com o campo do ensino” (MUHLSTEDT; HAGEMAYER, 2015, p. 31).

Como observam, respectivamente, Madre Teresa de Calcutá e Nise da Silveira em seus depoimentos: “*Minha formação como educadora começou quando ainda era criança. Meus pais eram professores*”; “*O desenho da teia é um resgate das minhas origens, de tudo aquilo que a gente é*”. Ao longo dos depoimentos dos professores “surgem imagens idealizadas e marcadas pela memória afetiva, experiências vividas na infância que permanecem como fortes referências nas formas de ser e agir” (MUHLSTEDT; HAGEMAYER, 2015, p. 32).

Outro docente elaborou o desenho de um ponto de exclamação, símbolo da Língua Portuguesa que expressa situações de grande emoção e que foi o sentido relatado pelo professor universitário em seu depoimento, ao mencionar o início da carreira profissional: “*Quando comecei a minha carreira docente, para mim, me exigia muita atenção, porque comecei a carreira trabalhando simultaneamente em outro emprego*”.

Nos desenhos e pseudônimos, os professores puderam expor as concepções de docência. Em vários deles estava a imagem de um coração, explicitada como símbolo de afetividade em sala de aula:

Coloquei o coração porque acho que isso é realmente uma coisa da minha personalidade, da minha característica, de ter essa coisa de afetividade com todos (CORA CORALINA – DEPOIMENTO).

Fiz o coração porque acho que minha escolha pela docência foi essa paixão pela vivência com os alunos, o que às vezes é complexo para mim (TARSILA DO AMARAL – DEPOIMENTO).

Coloquei o desenho de um cérebro porque estamos ligados ao conhecimento. Mas tem muito do coração, porque a relação entre professor e aluno tem que ter essa afetividade, que é a forma como a gente vai conhecer um pouco o aluno (CECÍLIA MEIRELES – DEPOIMENTO).

O coração é a abertura de mente (MARIA MONTESSORI – DEPOIMENTO).

Nos excertos acima notamos a relevância da afetividade na relação entre professor e aluno em sala de aula, em uma conotação que não se refere à romantização da docência, mas à necessidade de considerar o afeto um componente essencial para o desenvolvimento humano.

Para as docentes, construir um espaço de aprendizagem está diretamente relacionado ao afeto, pois, “do mesmo modo que se propicia na sala de aula o desenvolvimento intelectual, também se permite o afetivo, ambos inseparáveis e interdependentes para se desenvolverem” (SCARPATO, 2008, p. 39).

Para Maria Montessori, a abertura da mente só é possível a partir da afetividade estabelecida entre professor e aluno; Madre Teresa de Calcutá, no depoimento, indica que a “afetividade e inteligência têm que andar juntas. Se a gente admira o professor, a gente aprende tudo com ele, tem até vontade de estudar mais”; e Clarice Lispector, docente do curso de Engenharia, utiliza em seu depoimento o símbolo relacionado ao equilíbrio para representar a afetividade e a aprendizagem em sala de aula: “É exatamente o que acontece na nossa vida: tem o comunicar, tem o ensino e a aprendizagem, e, nas equações químicas de equilíbrio, tudo afeta”.

No que tange a essas questões, Rachel de Queiroz, Cora Coralina e Maria Montessori fizeram considerações em seus diários de bordo:

Docência é uma relação de afetividade, em que afeto meu paciente e sou por eles afetada (RACHEL DE QUEIROZ – DIÁRIO DE BORDO).

A docência é marcada pela afetividade (CORA CORALINA – DIÁRIO DE BORDO).

A frase do afeto (afeto e sou afetada)... meu Deus, essas palavras reverberaram na minha mente. Mas, ela ainda estava lá “tapando os ouvidos”, em uma resistência fingindo a concordância (MARIA MONTESSORI – DIÁRIO DE BORDO).

Sobre a afetividade, a mediadora também fez a seguinte consideração, transposta em diários de bordos de vários professores: “Para o neurocientista Francisco Mora, o cérebro precisa se emocionar para aprender. Sem emoção, não existe aprendizagem” (MEDIADORA).

Outros professores, ao participarem ativamente das discussões, esboçaram desafios da docência universitária, representados pelos seguintes elementos:

Olhos: *enxergar a realidade* (MONJA COEN – DEPOIMENTO).

Estrada e pedras: *não sei onde termina essa estrada, quando vou me aposentar e se vou morrer no final; tem pedras, tem muitas incertezas, mas [a estrada] é crescente* (ELZA FREIRE – DEPOIMENTO).

Espiral: *me sinto um Saci-Pererê no meio desse espiral que é um furacão* (FRIDA KAHLO – DEPOIMENTO).

Ponto de interrogação: *coloquei o desenho de um ponto de interrogação porque não tenho essa identidade com a profissão, não sou apaixonada. Estou num momento de muita dúvida* (TENZIN PALMO – DEPOIMENTO).

Nesse momento, a mediadora faz algumas considerações:

Esse processo mexe muito com os docentes, pois é a ressignificação não só do ponto de vista profissional, como também do pessoal. Nossas concepções, aquilo que acreditamos é muito mexido, porque essas questões, muitas vezes, são deixadas de lado. É como se estivéssemos embarcados em uma onda, porque ela vem e nos joga de forma abrupta. Essa ideia da universidade, como universalidade e processo de humanização, tem sido muito agredida pela ideia do capital humano e educação como mercadoria, uma pressão por publicação, por pesquisar determinados temas e não outros. É muito normal fazermos essas ressignificações; esse é um movimento além dos conteúdos pedagógicos, porque esse grupo tem um elo de confiança e amorosidade (MEDIADORA).

A mediadora e os professores participantes das ações formativas colaboraram para Tenzin se sentir acolhida no espaço de formação. Naquele momento, palavras e gestos afetuosos representavam muito além de uma formação pedagógica, ao fortalecerem os laços de colaboração propostos pela metodologia da pesquisa. A partir disso, Rachel de Queiroz registrou, no diário de bordo, a seguinte frase: *“Um professor triste!? Em busca de ajuda!”*.

Desse modo, o uso de diversas cores, papéis e lembranças possibilitou um emaranhado de reflexões, um espaço de discussões “essenciais em um processo de construção identitária, que exige intencionalidade, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, flexibilidade mental para enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 114).

A oportunidade de refletir criticamente acerca da identidade e dos saberes docentes, com vistas a olhar para nós mesmos no dia a dia, também foi representada em outros desenhos, como o girassol de Rachel de Queiroz; o arco-íris de Marie Curie; as cebolas em uma órbita de Mabel Collins; e a lupa de Içami Tiba.

[...] o girassol é incansável. Na hora que chega o final do dia, você fala: “morreu!”. No outro dia está lá, com os olhos abertos, em direção ao sol, e vamos de novo (RACHEL DE QUEIROZ – DEPOIMENTO).

Sabemos que o pote de ouro não existe ao final no arco-íris, mas, no raciocínio que fiz, pensei na linha do horizonte. A gente caminha rumo a ele para chegar naquele lugar que a gente nunca vai chegar. Logo, a linha do horizonte tem que existir para nos fazer caminhar (MARIE CURIE – DEPOIMENTO).

São coisas mergulhadas em algo que é inacabado, que é o rio e o céu (MABEL COLLINS – DEPOIMENTO).

Ser pesquisador da profissão, buscar sempre novos conhecimentos e ser um bom profissional (IÇAMI TIBA – DEPOIMENTO).

[...] esse “cabeção”, representei mais a troca, no sentido de ligar a outras pessoas, trocar contato com elas (MARIA MONTESSORI – DEPOIMENTO).

Várias expressões citadas pelos professores representam a importância da formação contínua, coletiva e colaborativa para a (re)construção da identidade e dos saberes docentes, como: “no outro dia está lá, com os olhos abertos, em direção ao sol, e vamos de novo”; “a linha do horizonte tem que existir para nos fazer caminhar”; “algo que é inacabado”; buscar sempre novos conhecimentos”; e “trocar contato com outras pessoas”.

Sendo assim, compreendemos que, nas sessões reflexivas de perspectiva crítica e colaborativa, “ao mesmo tempo em que os docentes se formam, também compreendem a importância das trocas e interações entre os participantes do processo, ou seja, a dimensão coletiva da formação docente” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 33).

5.2 Pesquisar a própria prática

Além de os professores refletirem sobre a identidade e os saberes docentes, as ações formativas propiciaram um espaço de debate em relação aos enfrentamentos e desafios vivenciados no dia a dia da profissão, como a falta de preparo para a docência.

Superamos as fragilidades a partir de algum gatilho motivacional; por isso, conhecer essas fragilidades possibilita superá-las. A falha no preparo técnico da formação poderia ser sanada introduzindo esses aspectos, principalmente nos cursos de bacharelado, em que não temos contato com essas reflexões, nem mesmo na pós-graduação. O destino final é ser docente, mas não somos preparados para isso (MARIA MONTESSORI – DEPOIMENTO).

O ingresso do docente na universidade se dá por concursos públicos para a docência, em que contam pontos a titulação, a experiência, os artigos publicados. Isso leva a entender que qualquer pessoa com nível superior poderia se transformar em um professor, desde que aprovado em concurso público. Muitos professores desconhecem teorias pedagógicas e seus desdobramentos no cotidiano da profissão e são contratados como responsáveis por componentes curriculares, não estabelecendo conexão de suas disciplinas com as demais. Assim, muitos não estão dispostos a conhecer sua prática pedagógica, tampouco melhorá-la (ELZA FREIRE – CARTA PEDAGÓGICA).

O depoimento de Maria Montessori demonstra consciência quanto às fragilidades formativas, sobretudo porque, na formação inicial e nos cursos de pós-graduação, não há compromissos com a formação pedagógica. Com isso, ao assumirem a profissão, muitos deles

se sentem despreparados no tocante a questões didático-pedagógicas, por terem “um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 21).

Montessori também afirma que “*conhecer essas fragilidades possibilita superá-las*”, o que, para Imbernón (2009, p. 19) significa “analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos que desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir”. Para Rios (2012, p. 13), trata-se de “uma volta do pensamento para um determinado objetivo – um fato, uma vivência, uma ideia, com a intenção de olhá-lo de um jeito diferente do que se fazia antes, tomar, distância, submetê-lo a uma análise detalhada”.

Sob o mesmo viés, Elza Freire afirma que o ingresso na carreira docente valoriza titulações, mas não exige uma formação didático-pedagógica. Mesmo com os diversos desafios da profissão, muitos professores se fecham em seus currículos, trabalham isoladamente e não buscam (re)construir os saberes da docência. Em outras palavras, Almeida (2012, p. 62) afirma 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”.

Ademais, os programas de pós-graduação oferecem uma:

Preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e conferem visibilidade e *status* ao pesquisador (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 11).

Tarsila do Amaral, em seu depoimento, também acrescenta que, “*quando vão contratar o professor universitário, não seleciona o profissional para ensinar, mas a seleção é centrada no perfil para a pesquisa*”. Desse modo, os cursos de pós-graduação pouco/ nada contribuem com a formação pedagógica, uma vez que:

[...] os professores ingressantes cumprem com os requisitos da titulação requerida para o ingresso e apresentam significativa produção científica em sua especialidade, mas com pouca ou nenhuma preparação pedagógica para assumir a sala de aula (ZANCHET; FAGUNDES, 2012, p. 3).

Por esse motivo, há aqueles se interessam em participar de ações formativas em prol do desenvolvimento pessoal e profissional:

No início deste ano, recebi um convite para participar de um curso de docência com a temática “(Re)inventando a prática pedagógica” e logo me interessei, visto que, em minha formação acadêmica (Bacharel em Engenharia Química) não há, de maneira explícita, conteúdos que contemplam a formação pedagógica para o exercício da docência. Com o

desenvolvimento do curso, fui me encantando por esse (re)inventar das práticas pedagógicas, principalmente pelo fato de esse processo ter sido conduzido a partir de experiências colaborativas (CLARICE LISPECTOR – CARTA PEDAGÓGICA⁴⁰).

Como explicitado no excerto acima, o convite enviado à Clarice Lispector foi uma oportunidade de formação didático-pedagógica, já que, em sua graduação, obteve uma formação muito específica. Contudo, cabe questionar: Quais professores são contemplados por esses convites? Todas as universidades oferecem formação contínua a esses profissionais? Muitos deles são resistentes às mudanças?

Tais indagações necessitam ser repensadas no âmbito da pedagogia universitária, já que as fragilidades refletem na atuação pedagógica do professor universitário. Isso ocorre, principalmente, nos primeiros anos da docência, considerado por muitos deles um período desafiador, repleto de incertezas e medos, como diz Tarsila do Amaral em seu depoimento: *“No primeiro dia da aula, me deu um frio na barriga, me deu um medo, porque todos os alunos estavam me olhando, e eu pensava: “não posso errar”. Acho que só a experiência mesmo, para me dar essa maturidade”*.

Várias pesquisas indicam que os primeiros anos da docência se constituem em um período delicado da carreira, com “uma passagem complexa, de sentimentos ambíguos, de grandes desafios e aprendizagens sobre si mesmo e sobre o que é ser professor” (MUHLSTEDT; HAGEMAYER, 2015, p. 28). Isaia, Maciel e Bolzan (2011, p. 428) completam tal assertiva ao discorrerem que “os professores em início da carreira não estão preparados para atuarem no nível de ensino em que se encontram”. Além disso, esse é um período de muita dúvida quanto à escolha da profissão, especialmente porque os diversos enfrentamentos vivenciados no início da carreira podem se transformar em descrença profissional. Behrens (2007, p. 449) também ressalta que, “em geral, os professores que ingressam na docência em uma universidade são acolhidos pela administração da instituição de ensino no início do ano letivo, recebem boas-vindas e depois são deixados sozinhos”.

Nesse período da carreira, o apoio de outros docentes e o trabalho colaborativo desenvolvido pela universidade auxiliam no processo formativo de cada um deles, ao proporcionarem mais segurança para os diversos enfrentamentos vivenciados na profissão.

No início da carreira, uma docente explicita o apoio e o trabalho colaborativo em favor de seu crescimento profissional:

⁴⁰ As cartas pedagógicas fizeram parte do processo avaliativo das ações formativas. Os professores puderam escolher a quem endereçá-las e os assuntos relacionados ao exercício da docência. Na última sessão reflexiva, eles receberam uma folha com orientações para a elaboração dessas cartas, conforme Apêndice M, p. 208.

Me deparo com alunos que têm uma educação que eu acho que vem um pouco de uma agressão, e isso me machuca muito ainda. Muitos colegas de trabalho conversam bastante comigo: “você tem que deixar de ser assim, parar de ter esse vínculo tão forte com os alunos, porque você vai se machucar”. E eu me machuco bastante, porque amo estar próximo deles, amo esse vínculo, que é de aprendizagem contínua, porque eles me estimulam muito. Mas, nesses dois anos, eu já passei por situações muito ruins também, que me decepcionaram bastante e que me fazem até questionar: será que valeu esse investimento todo na pós-graduação, para me deparar com aluno que não me respeita? Isso é muito triste [choro] (TARSILA DO AMARAL – DEPOIMENTO).

No contexto atual, a relação entre professor e aluno é desafiadora, mas, para Tarsila do Amaral, há mais intensidade, pois, além de se encontrar no início da carreira, ela reconhece que, nos dias atuais, há alguns contextos de agressões verbais e até físicas (ESTEVE, 2009). Em seu depoimento, dialoga com professores universitários que vivenciam os mesmos dilemas – “muitos colegas de trabalho conversam bastante comigo”. Daí:

[...] a importância atribuída, pelos professores iniciantes, ao trabalho coletivo, considerando-o importante para seu desenvolvimento profissional, além de discursos que apontam para o aprendizado com os professores mais experientes (FREIRE; FERNANDEZ, 2015, p. 264).

Outra docente iniciante na carreira escreveu a carta pedagógica para o coordenador do curso de Medicina para relatar que:

[...] estou com um aluno no internato de Pediatria que apresenta comportamento incompatível com o exercício da profissão [...]. Tem dificuldade relacional com os pacientes e acompanhantes. Somado a tal, ocorreram diversas modificações com relação ao enfrentamento para com vários professores e preceptores, dificuldade em aceitar ordem e orientações, proferindo, assim, agressões verbais (RACHEL DE QUEIROZ – CARTA PEDAGÓGICA).

Conforme a carta pedagógica de Rachel de Queiroz, identificamos que a docente cita a palavra “ordem”, seguida do termo “orientação”. Os verbos que dão origem a tais vocábulos exprimem significados dicotômicos: enquanto “ordenar” remete à concepção de “determinar que seja cumprido”, “orientar” significa “mostrar a direção a ser seguida; nortear” (MICHAELIS, 2008). Por isso, observamos que a primeira expressão está diretamente ligada ao autoritarismo, em “uma relação que causa dependência e submissão, impedindo o desenvolvimento do indivíduo ou grupo, pois não há espaço para inovação, para o diálogo questionador, para a curiosidade ou para a criatividade individual” (VASCONCELOS, 2012, p. 65). Carvalho, Tivane e Barbosa (2016, p. 121) acrescentam que se trata de “uma relação em que predomina a obediência cega, muitas vezes motivada pelo medo, e não pelo respeito, no qual a pessoa que detém essa autoridade toma decisões sem consultar democraticamente seus

subordinados”. Sobre isso, outra docente relata: *“nós, professores, devemos ser mediadores e nunca autoritários. Aliás, os autoritários são sempre os menos competentes e mais inseguros”* (MADRE TEREZA DE CALCUTÁ – CARTA PEDAGÓGICA).

Compreendemos, porquanto, que os professores iniciantes, desprovidos dos diversos saberes da docência, atuam com uma postura pouco democrática, já que, “em sua maioria, foram formados na escola tradicional, hierárquica e fortemente disciplinadora” (VASCONCELOS, 2012, p. 64). Contudo, não é possível manter a mesma postura de antes ou repetir ações de professores anteriores ao exercício da docência – foram outros tempos, “com corpos e subjetividades bem diferentes da parafernália escolar de hoje” (SIBILIA, 2012, p. 14). Torna-se necessário repensar criticamente os saberes inerentes à profissão, pois os perfis dos discentes são outros, como indica Madre Teresa de Calcutá em seu depoimento: *“dou aula tem 18 anos na Medicina Veterinária e vi uma mudança de perfis nos nossos alunos”*.

Nesse sentido, salientamos a importância de ações formativas contínuas, espaços coletivos e colaborativos que levem os professores a repensar a docência, trocar de experiências e exercitar a confiabilidade. Nessa perspectiva:

Queria colocar isso na discussão para escutar a opinião de todo mundo
(CORA CORALINA – DEPOIMENTO).

Acredito que a reflexão começa a partir de agora. A discussão de hoje termina e começamos a aprender depois. Vamos agora para um processo de reflexão; é algo que mexe muito conosco e, talvez vamos ter mais respostas para saber quem somos daqui a uma semana, quando tivermos insights (NISE DA SILVEIRA – DEPOIMENTO).

Nos depoimentos das professoras, identificamos que as discussões realizadas nas sessões reflexivas contribuem para uma reflexão das próprias identidades, a (re)construção dos saberes e a (re)elaboração das práticas pedagógicas. Em análise à carta pedagógica de Madre Teresa de Calcutá, escrita a uma ex-aluna da pós-graduação que se tornou professora, a docente afirma: *“quanto à insegurança inicial, é normal para todos nós, e os alunos vão te respeitar se você os respeitar. Como? Planejamento e preparando aula, com objetivo e ferramentas interessantes”*.

Contudo, a participação nas ações formativas permitiu que Madre Teresa de Calcutá refletisse, principalmente, acerca dos primeiros anos da profissão docente. Para isso, utilizou a escrita para verbalizar os saberes apreendidos no diálogo colaborativo das sessões reflexivas, em que explicita alguns apontamentos a respeito das inseguranças vivenciadas no início da carreira, além de propostas para superá-las. Por esse motivo, Behrens (2007, p. 448) assevera

que “a entrada na carreira precisa ser preparada para atender aos docentes e deveria ser uma meta contínua das instituições, ou seja, a oferta de acompanhamento pedagógico contínuo aos professores”.

Sendo assim, além dos professores iniciantes, aqueles que se encontram nos anos intermediários da profissão (seis a 15 anos de carreira) apresentam enfrentamentos no exercício da carreira; logo, necessitam de acompanhamento pedagógico, pois muitos deles se prendem ao domínio dos conteúdos específicos de cada disciplina. Içami Tiba, com seis anos de experiência na carreira, afirma, em seu depoimento:

Vou compartilhar minha experiência com vocês. Ministro uma matéria que se chama “Tumores Ontogênicos” e são cinco tumores ontogênicos. Quando entrei na universidade, naquele afã, ficava empolgado e dizia: “nossa, vou apresentar os 15 tumores ontogênicos, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). Depois de uns três anos que eu já estava dando aula, tive a oportunidade de ter colegas com 65 anos de idade e trabalhando comigo, e um dia, conversando com um deles, me perguntou: “mas você está dando todos os tumores? Você quer formar um cirurgião dentista clínico geral, mas, dentro de 15, temos seis bastante prevalentes”. Então, hoje em dia, só abordo aquelas seis doenças mesmo e apresento superficialmente os outros, e hoje eu estou totalmente tranquilo quanto a isso. Tenho, na minha mente, que vou formar um clínico geral. Se ele sair da minha disciplina sabendo o básico dessas seis doenças, eu já fico feliz.

No depoimento de Içami Tiba, notamos que, no início da carreira docente, ele pôde trocar experiências com outros professores da mesma área. Porém, agora, após seis anos na área de atuação, ele se convence de que apenas o domínio dos conteúdos específicos é essencial para a formação dos alunos. Diferentemente de Içami Tiba, mesmo nos anos intermediários da docência, há aqueles profissionais que não se prendem aos conteúdos específicos e reconhecem que “o conhecimento tem que ser como fogo que, quanto mais se divide, mais se multiplica. Nossa função é compartilhar, e a função da universidade é um modelo de comportamento ético” (RACHEL DE QUEIROZ – DEPOIMENTO). Há também aqueles que afirmam: “É preciso ter a sensibilidade de entender o mundo do outro para fazer orientação” (CORA CORALINA – DEPOIMENTO).

No que se refere aos últimos anos de atuação, apesar dos diversos enfrentamentos da profissão, os professores possuem maior consciência da docência, como demonstra a carta pedagógica escrita por Marie Curie:

Aos colegas do Curso de Graduação em Enfermagem

Por alguns meses eu estive assim, e, em certos momentos, ainda me pego arrebatada por esses sentimentos também. Mas aprendi que algumas coisas podem ajudar nesse processo, tais como:

- *Lembre-se sempre do PORQUÊ você está aqui, de toda a sua trajetória e de quais eram os seus sentimentos quando você iniciou.*
- *Procure novos conhecimentos. “Ser professor” é algo muito mais complexo do que se pode imaginar; há novas ideias, teorias, métodos e pessoas legais pensando sobre todo esse processo. Isso vai te estimular a querer sair da “mesmice”.*
- *Compartilhe seus sentimentos com outros colegas docentes. Conversar com outras pessoas, expor suas dificuldades ajudará muito a validar seus sentimentos e, conseqüentemente, vocês entenderão que não estão sozinhos.*
- *Busque ajuda profissional. A maioria de vocês já deve saber que os índices de adoecimento em saúde mental entre professores são enormes; então, não faça parte dessa estatística. Procure profissionais qualificados, caso você perceba que sentimentos negativos parecem estar afetando sua vida.*
- *Não se deixe envolver por essa perspectiva sombria, por mais iminente que ela pode parecer. Há flores que nascem no deserto! E resistir, nesse momento, me parece não ser mais somente um ato político, mas de sobrevivência!*

Na carta de Curie, foi possível compreender os diversos enfrentamentos ainda presentes no exercício da docência. Contudo, as expressões “*não se deixem envolver por essa perspectiva sombria*” e “*há flores que nascem no deserto*” demonstram que a experiência profissional proporcionou a ela maturidade e consciência para enfrentar os diversos desafios da profissão.

Mesmo na fase inicial (zero a 5 anos), intermediária (seis a 15 anos) ou final (16 em diante), compreendemos que os professores necessitam refletir acerca das concepções de educação, planejamento, metodologias ativas e avaliação da aprendizagem. A troca de experiência, a arte de escuta e da fala, além dos “debates” ao longo de cada sessão reflexiva levaram a entender a pesquisa enquanto “cotidiano mais cotidiano; como princípio educativo (DEMO, 2012). Trata-se, portanto, “de atitudes vigilantes e indagativas, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (ANDRÉ, 2012, p. 59).

5.3 Os desafios da docência universitária

Além de analisar e discutir criticamente aspectos relacionados à identidade e aos saberes docentes, os textos “Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite” (LEMOS, 2014) e “Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no Ensino Superior sob a ótica da afetividade” (PORTO; SANTOS; CRUZ, 2006) possibilitaram situar o problema desta pesquisa: Quais as principais dificuldades são enfrentadas por professores bacharéis no contexto da docência universitária?

Para isso, a mediadora propôs uma atividade voltada à discussão crítico-reflexiva dos temas “precarização” e “relação entre professor e aluno”. A proposta partiu do Arco de Maguerez que, como explicitado anteriormente, almejava aprofundar questões relacionadas ao cotidiano universitário dos professores:

Vamos aprofundar nas discussões a respeito da precarização do trabalho docente e da relação entre professor e aluno. Para isso, vamos desenvolver uma proposta a partir do Arco de Maguerez, uma metodologia ativa [...]. A metade da sala irá trabalhar com a primeira temática, e o restante, com a segunda. Vocês irão escolher imagens que selecionamos e que, para vocês, possibilitam refletir sobre essas temáticas. Vale ressaltar que, no Brasil, a autora que se dedica à questão do Arco de Maguerez é Berbel, a qual menciona que essa ideia metodológica pretende experimentar, na prática, os princípios de uma metodologia problematizadora. Então, é olhar para o contexto em que vocês estão imersos e problematizar a partir de processos transformadores que estejam alinhados aos princípios da concepção histórico-crítica da educação. Com qual finalidade? Romper com essa pedagogia transmissiva e bancária. Lembrem-se: não adianta utilizar a metodologia do arco sem que tenhamos a concepção crítica das nossas intencionalidades (MEDIADORA).

Após terem realizado leituras sistematizadas dos textos, os professores elaboraram diversos cartazes sobre os temas. Para isso, foram impressas e disponibilizadas aos participantes cerca de 50 imagens. Eles se organizaram em quatro grupos (G1, G2, G3, G4) e, ao final da atividade, os cartazes foram expostos para um debate coletivo. Maria Montessori relata, em sua carta pedagógica, como foi a experiência em discutir sobre a precarização no contexto universitário:

Sem direito a um breve respiro, vieram outras demandas como a precarização do trabalho docente, e desabafos fizeram parte das nossas noites. Dentro do casulo eu estava – olhei para o lado, tentei ficar inerte ao burburinho, mas conversamos sobre o espaço para a mudança, a resistência ao novo, o olhar criticamente o presente.

Assim como Maria Montessori expressou suas angústias e demonstrou que a participação no grupo foi considerada um “espaço para mudança”, todos os outros professores puderam expor suas concepções a partir de recortes, colagens e escritas, como podemos verificar no Quadro 12:

Quadro 12 – Desafios vivenciados no exercício da docência universitária

GRUPOS	DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
1	
2	
3	
4	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

De fato, há diversas aflições vivenciadas pelos docentes universitários, como salienta Marie Curie em seu depoimento: “*muitas vezes, nossa atividade-fim acaba se perdendo porque estávamos ali em um excesso de coisas*”. Ainda nesse sentido, G1, G2 e G4 evidenciaram alguns enfrentamentos da profissão:

Na figura amarela de cima, colocamos férias e recesso que, muitas vezes, representa o trabalho invadindo a vida pessoal. Muitas vezes, falamos assim: “Que bom, vai ter feriado! Nossa, vou conseguir acabar o artigo”. Que coisa

mais absurda essa lógica que a gente naturaliza (CORA CORALINA (G1) – DEPOIMENTO).

A primeira coisa que vamos mostrar aqui é o cartaz que tem o relógio. Por mais que a gente queira planejar uma aula e colocar a criatividade toda ali, a gente tem horário para terminar (MADRE TERESA DE CALCUTÁ (G4) – DEPOIMENTO).

Conforme os excertos acima, um dos principais desafios da docência é o excesso de tarefas destinadas aos professores universitários, por serem “*pressionados para ter excelência em vários aspectos que são os pilares da universidade – no ensino, na pesquisa, na extensão e também na gestão*” (MARIE CURIE – DEPOIMENTO). Sobre isso, Cora Coralina, em seu depoimento, complementa que:

Tem uma coisa também que é a questão do papel da universidade, do nosso papel. Muitas vezes, acabamos entrando nessa lógica do produtivismo e nos esquecemos da lógica social da universidade. O excesso e a alopração burlam nossa criatividade, nossa capacidade de ter um ócio criativo e dizer: “nossa, é isso que eu quero fazer!”. As vezes ficamos tão atribulados que não conseguimos ter novas ideias, que é uma das nossas funções também.

Cora Coralina se angustia ao mencionar que essa realidade tolhe sua criatividade. Diante disso, ela não consegue desenvolver propostas que corroborem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto, Behrens (2007, p. 451) comenta que “*não é possível fazer uso dos mesmos livros e as mesmas atividades, sem avaliar que o mundo mudou significante nas últimas décadas e que são outras as exigências*”. Em vários momentos da pesquisa, a lógica produtivista é citada por outros professores:

Uma coisa que me incomoda muito é a pressão do imediatismo e da produção acadêmica. Se você não tiver artigos A2, não terá pontos; você tem que publicar, escrever em inglês etc. Você estuda e pensa no seu papel enquanto docente, você é cobrado por isso e, se você não responde a essas demandas, seu curso é descredenciado. Se você não responde a tudo isso, quantitativamente você não é um bom profissional. É um sistema que você tem que seguir as regras e está sendo avaliado o tempo todo. Isso é uma autonomia falsa (MARIE CURIE – DEPOIMENTO).

*Somos muito pressionados por essa questão de publicar. E não é publicar qualquer coisa e em qualquer lugar: é publicar em *Qualis A* (NISE DA SILVEIRA – DEPOIMENTO).*

Hoje temos um modelo de valorização que é exclusivamente de quem produz artigo científico (MABEL COLLINS – DEPOIMENTO).

Os depoimentos de Marie Curie e Mabel Collins reafirmam o valor da pesquisa em detrimento da docência. Exigências para publicar em periódicos, anais, comunicações orais,

dentre outros, são feitas cotidianamente aos professores. Marie Curie menciona que, a todo o momento, os docentes são avaliados e precisam seguir diversas regras, o que a faz perceber uma “*autonomia falsa*”. Tais mecanismos de controle são instituídos por políticas de financiamento que incidem diretamente na profissão:

Apesar da “autonomia” formal de que sempre gozaram na lei, numerosos mecanismos de controle foram sendo gerados nas instituições universitárias em razão de poderes políticos, muitos desses mecanismos foram vinculados às políticas de financiamento de controle de qualidade (ZABALZA, 2007, p. 27).

Outras professoras também citam a falta de autonomia no exercício da profissão:

A primeira figura apresenta a ideia de todas as coisas acontecendo ao mesmo tempo e a pessoa ali, caindo e levantando. No início da carreira, vemos nosso nome publicado no Diário Oficial [da União], quando assumimos o concurso. Com isso, trazemos sonhos, sensação de autonomia, de liberdade para poder exercer a docência do jeito que queremos, gostamos e imaginamos. Mas, com o tempo, percebemos que o caminho cheio de flores coloridas e verdejantes não é exatamente assim. Nos deparamos com as dificuldades dentro da universidade pública, nas quais vários processos vão dizendo: “não, não e não” (MARIE CURIE – DEPOIMENTO).

Até que ponto temos autonomia? (MONJA COEN – DEPOIMENTO).

Nos depoimentos das docentes, o termo “autonomia” foi fortemente evidenciado, o que leva entender que o “supercontrole institucional sobre o cotidiano do professor e sobre o padrão de qualidade do seu trabalho representa uma importante fonte de tensão e estresse, mas que, em geral, passam despercebidos” (LEMOS, 2014, p. 101). Nise da Silveira salienta que o excesso de trabalho, as normas e regras impostas por sistemas avaliativos muitas vezes passam despercebidos, e a leitura reflexiva de textos sobre a temática a fez estabelecer contrapontos, conforme seu depoimento: “*Quando estava lendo o texto, até fiz uma anotação (“discutir com os colegas”), porque, muitas vezes, me sinto com autonomia, mas não tinha feito esse contraponto de que a gente é regida por normas e acaba tendo que obedecer”*.”

Ademais, Nise da Silveira profere que, em relação às imagens do cartaz, os componentes do G2 escolheram o desenho de uma tesoura, ferramenta de corte que, metaforicamente, representa os “cortes” na autonomia do professor universitário. Diante disso, ficou evidente o que afirmam os autores quanto à sobrecarga de trabalho e à precarização das condições para exercer a docência universitária:

Aliada à demanda de quantidade de produção tem-se uma política avaliativa que valoriza a produtividade apresentada. Essa lógica do financiamento

transforma o docente-pesquisador em um empreendedor e o leva a adequar a sua criação intelectual aos editais, a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, restringindo os temas e metodologias a serem adotadas. Essas acomodações podem ser mais ou menos distantes das expectativas originais do pesquisador, mas certamente exigirão uma intensificação considerável do seu trabalho, particularmente na pós-graduação (FERENC, BRANDÃO; BRAÚNA, 2015, p. 346).

Por sua vez, os membros do G3 citam diversas consequências da falta de autonomia para a profissão docente, como competitividade, isolamento e adoecimento físico e mental. Tais aspectos são comprovados pelos excertos subsequentes:

A figura ao lado, que tem uma pessoa beijando uma gilete, representa a lógica de prazer e um limite de risco. Acho que isso representa muito a questão da pesquisa, porque ela tem uma coisa de muito prazer e, por outro lado, de sufoco, que envolve a saúde. E aí colocamos a frase: “qual o limite? O quanto precisamos dizer não para dar conta das coisas”. A figurinha da saúde é justamente isto: o cuidado, o prestar atenção no quanto pode estar passando dos limites, porque, muitas vezes, as pessoas adoecem. Quantos professores a gente vê adoecidos psicologicamente e também fisicamente? (NISE DA SILVEIRA – DEPOIMENTO).

Aqui são as ilhas na foto. Cada pessoa na sua ilha quadrada, isolada, cada uma na sua realidade. Você só tem força quando você se une (MABEL COLLINS – DEPOIMENTO).

A foto do rebanho, eu imaginei o seguinte: será que somos tão diferentes assim? Será que somos aquela ovelha que está no tapete vermelho lá? Nos “achando” e somos, na verdade, igual às outras ovelhas, vítimas do sistema (FRIDA KAHLO – DEPOIMENTO).

Ainda sobre a precarização do trabalho docente, alguns docentes apresentaram questionamentos:

Será que dá tempo de viver e de ter família, amigos e ser feliz? Nesse desenho com as mãozinhas amarradas, roubamos a ideia das mãos atadas para dizer que estamos de mãos atadas! Como romper com isso? Como a gente faz? (NISE DA SILVEIRA – DEPOIMENTO).

Precisamos ter vida além da universidade, não é verdade? (ELZA FREIRE – DEPOIMENTO).

Sobre essas questões, Bernheim e Chauí (2003, p. 13) postulam que:

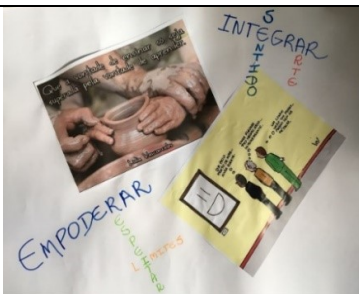



[...] não há tempo em uma organização para reflexão, a crítica e a análise do conhecimento instituído e as possibilidades para transformá-lo e superá-lo. Em uma organização, não há sentido ou justificativa para exercer atividade cognitiva. Pelo contrário, no jogo estratégico da competição no mercado, a organização se mantém e se afirma, se é capaz de propor áreas de problemas, dificuldades e obstáculos sempre renovados, o que se faz fragmentando velhos

problemas em novos microproblemas, sobre os quais parece haver ainda maior controle.

O questionamento de Nise da Silveira relaciona-se diretamente ao que indicam os autores referidos, quanto a possibilidade de romper com essa estrutura imposta e buscar possibilidades de transformação. Nessa perspectiva, o grupo entendeu que examinar os problemas é essencial no sentido de elaborar propostas transformadoras.

Em outro momento da dinâmica, os docentes desenvolveram um segundo cartaz com propostas que visam superar os diversos desafios da docência universitária:

Quadro 13 – Propostas para superar desafios no exercício da docência universitária

GRUPOS	PROPOSTAS PARA SUPERAR DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	
1		
2		
3		
4		

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Todos os grupos evidenciaram a importância do trabalho coletivo e colaborativo no ambiente universitário. Além disso, destacaram que planejar melhor as atividades, selecionar prioridades, respeitar o espaço do outro e estabelecer avaliações diagnósticas aos docentes são propostas para superar os desafios da profissão.

Podemos nos organizar em relação ao tempo, às prioridades e aos limites (MONJA COEN – DEPOIMENTO).

Respeitar o mundo do outro, porque cada um pensa de uma forma. E vemos isso, a riqueza que é a diversidade do olhar, e isso é uma riqueza. Vejam na foto dos pratos: temos que receber feedbacks porque, se a gente dá, a gente recebe. A avaliação discente formal não é transparente (MABEL COLLINS – DEPOIMENTO).

Uma proposta que colocamos é ter o trabalho colaborativo e coletivo, com o compartilhamento de funções, atividades, ideias e dificuldades (NISE DA SILVEIRA – DEPOIMENTO).

A gente queria ilustrar uma corrente, em que cada elo fosse representado por nós aqui, pela Cora, pelo Gandhi, pela Nise da Silveira, pelo Érico Veríssimo. Cada um de nós trazendo algo, por exemplo, a inteligência de um, a perspicácia do outro, a sensibilidade do outro... a gente ofereceu ao grupo aquilo que a gente tem de melhor, para que a gente consiga, com a soma dos melhores dons e valores que a gente tem, lidar com essa situação. Então, a gente não tem outra saída que não seja se integrar de alguma forma, formar uma corrente para conseguir resistir, nadar contra a maré, estar junto, dar as mãos e se fortalecer (MARIE CURIE – DEPOIMENTO).

Em destaque, o depoimento de Marie Curie se refere à ilustração feita por G2. No cartaz, os docentes elaboraram desenho de uma corrente e, junto a ela, inseriram os pseudônimos de todos os professores participantes das ações formativas. Para eles, a dimensão coletiva no trabalho docente requer “*se integrar, formar uma corrente para conseguir resistir, nadar contra a maré, estar junto, dar as mãos e se fortalecer*”.

Nesse contexto, os professores participantes das ações formativas destacaram a importância do trabalho coletivo e colaborativo para o fortalecimento e reconhecimento da profissão. Os docentes reconheceram que é possível (trans)formar a docência por meio da troca de experiências, do coleguismo, da tolerância, da interação, da escuta sensível e do respeito aos colegas pertencentes à mesma universidade, mas, até então, isolados em suas unidades acadêmicas. Muitos deles não possuíam a dimensão de que havia os mesmos enfrentamentos e informaram que só é possível resistir se eles se unirem e se fortalecerem.

Nesse movimento e por meio dos diálogos e debates, ficou evidenciado o fortalecimento dos vínculos afetivos construídos no grupo colaborativo. A dimensão afetiva, muitas vezes

negligenciada, é de suma importância nos contextos profissionais, sobretudo na universidade, por ser uma instituição formativa.

5.4 Resignificações das práticas pedagógicas

A resignificação da prática pedagógica pressupõe ampla compreensão de ambos os termos que compõem a expressão. Antes mesmo de praticar uma ação, o docente possui características individuais, faz parte de um contexto sociocultural e domina saberes concernentes à profissão. Franco (2009, p. 4) afirma que “a prática docente não se subsume ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. A prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula”. Portanto, quando a prática é desenvolvida sem nenhuma reflexão teórico-metodológica, há a imitação de experiências vivenciadas no percurso formativo, como também tentativas de erros e acertos. No âmbito universitário, torná-la pedagógica significa refletir crítica e cotidianamente acerca das concepções educacionais, ao articular os processos de ensino, pesquisa e extensão. Assim, há “um ensino que em sua concepção seja a vivência dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, mas também um ensino que forneça dados à pesquisa e que, por serem relevantes e integrados à prática social, já são por si mesmo, uma atividade de extensão” (*ibidem*, p. 24).

No decorrer da pesquisa-ação crítico-colaborativa, pudemos provocar a reflexão dos docentes universitários em relação à prática pedagógica. Então, analisamos as contribuições da pesquisa-ação crítico-colaborativa para o DPD. A sistematização dos conceitos apreendidos se deu com a análise das cartas pedagógicas, dos depoimentos dos docentes durante a última sessão reflexiva e do questionário final enviado e respondido por eles por meio de formulário *on-line*.

Diante disso, os docentes citaram expressões que sintetizaram as experiências no decorrer das sessões reflexivas, como espaço acolhedor, aprendizagens coletivas, trocas de experiências com professores de outros cursos, formação pedagógica, dentre outras.

Estamos angustiados em cenários diferentes com coisas muito semelhantes. Acho que é esse despertar, mesmo. Esse grupo é um acolhimento. Tive uma sensação de conforto ao estar aqui, mesmo correndo, chegando atrasada e furando pneu no meio do caminho (RACHEL DE QUEIROZ – DEPOIMENTO).

Em relação ao curso, já fiz vários, mas cada um que nós fazemos, aprendemos mais um pouco, e essa troca de experiência é bastante rica. Foi bom porque tivemos diversidades de curso, pessoas de várias áreas. No fundo, temos os

mesmos problemas e as mesmas dúvidas para resolver (CECÍLIA MEIRELES – DEPOIMENTO).

Cresci no grupo, achei as pessoas diferentes, cada uma de um curso, e acho que a gente sempre aprende. Não é o mesmo curso, mas acho que a gente sempre aprende. Infelizmente, quando a gente faz o curso, a gente não consegue tirar todas as pedras do nosso caminho. Mas isso aqui é um cantinho que a gente almejava ter, um espaço para que pudéssemos ouvir e ser ouvidos (ELZA FREIRE – DEPOIMENTO).

O grupo também proporcionou isso, pelo acolhimento, pela capacidade colaborativa que o grupo trabalhou nesse momento (MONJA COEN – DEPOIMENTO).

Acho que ele representou bem a expectativa que senti, que é a abertura da mente, de evoluir, refletir, fazer melhor (MARIA MONTESSORI – DEPOIMENTO).

Rachel de Queiroz, Cecília Meireles e Elza Freire destacam que a troca de experiências entre os professores de diversas áreas as fizeram compreender que os cenários são diferentes, mas os desafios, semelhantes. Portanto, trata-se de uma “oportunidade de conviver, conhecer e compartilhar mais e melhores experiências de outros setores, departamentos ou unidades” (ANASTASIOU, 2009, p. 44).

Convém salientar que Rachel de Queiroz e Monja Coen se sentem acolhidas naquele espaço formativo; Maria Montessori menciona ter evoluído e refletido sobre suas práticas; e Elza Freire destaca que nem todas as pedras são removidas do seu caminho, mas as ações formativas a possibilitaram ouvir e ser ouvida. Nessa perspectiva, a dimensão coletiva, na formação docente, permite:

Valorizar a tolerância no trabalho coletivo, a capacidade de escuta e de interação, a sensibilidade para questionar os outros e a si próprio, estabelecer relações de confiança profissional e parceria, instalar um clima que favoreça as trocas e o diálogo (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 41).

O diálogo com outros docentes também possibilitou reconhecer “*pontos de vistas, às vezes, antagônicos. Isso me fez refletir e revisar pontos de vista meus acerca da docência*” (ÉRICO VERÍSSIMO – DEPOIMENTO). Sobre isso, Anastasiou (2009, p. 45) enfatiza que, em um grupo de pesquisa-ação colaborativa:

É fundamental sentir-se bem no grupo, à vontade com as atividades propostas, seguro que pode divergir em ideias, mas que é adequado buscar o princípio unificador dos trabalhos docentes para conciliar a existência sadia e natural do pensamento divergente.

Assim como Érico Veríssimo, Frida Kahlo, em seu depoimento, reconhece que as

divergências enriquecem o espaço formativo e contribuem para a elaboração de novos saberes docentes: *“Foi muito bom estar no grupo. Acho que somos carentes de espaços em que conversamos e divergimos. Temos poucos espaços reflexivos”*.

No depoimento de Frida Kahlo, identificamos que as sessões reflexivas possibilitaram “a paciência para ouvir e esperar a vez, ampliando o ânimo para enfrentar os desafios da docência, alterando o sentimento de solidão com os problemas, levando a percepção de que é possível fazer diferente” (ANASTASIOU, 2009, p. 44).

Sob a perspectiva de que “é possível fazer diferente”, recorremos à carta pedagógica de Clarice Lispector, que a endereça aos professores que teve durante sua formação e que são os atuais colegas de trabalho. Nesse caso, ela os agradece por terem feito parte de seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas, junto a isso, não indica qualquer formação didático-pedagógica:

No início deste ano, recebi um convite para participar de um curso de docência com a temática “(Re)inventando a prática pedagógica” e logo me interessei, visto que, em minha formação acadêmica (Bacharel em Engenharia Química) não há, de maneira explícita, conteúdos que contemplam a formação didático-pedagógica para o exercício da docência [...]. Caros colegas, nos quase 10 anos de minha formação acadêmica, vocês contribuíram muito, não só na minha formação como engenheira, mas também para meu crescimento pessoal. Hoje, como colega de trabalho, aprendo a ensinar a partir de experiências colaborativas [...] (CLARICE LISPECTOR – CARTA PEDAGÓGICA).

O fragmento acima coaduna com os estudos de Pimenta e Almeida (2011, p. 36), ao mencionarem que as “análises teóricas que vêm sendo construídas no campo da docência no Ensino Superior apontam que raramente se exigiu dos docentes que aprendessem a ensinar”. Como reforça a docente, o curso de graduação não a proporcionou nenhuma formação para a docência, com prevalência de saberes específicos, desprovidos dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Nas últimas linhas de sua carta pedagógica, Clarice Lispector explicita que a vivência no grupo de pesquisa-ação crítico-colaborativa a permitiu reavaliar a formação inicial e modificar as ações pedagógicas em sala de aula: *“as experiências colaborativas constituem-se em um caminho para (trans)formar a docência na universidade, bem como colaborar com a formação de pessoas melhores”*.

Além de Clarice Lispector, Cora Coralina direciona uma carta pedagógica a docentes, mas, dessa vez, para os profissionais da própria universidade onde está inserida, com o tema “responsabilidade social do professor de uma universidade pública” para abordar os pilares ensino, pesquisa e extensão:

- No que se refere à pesquisa, há uma supervalorização da produtividade científica, extremamente incentivada pelas instituições e que gera muita pressão social e emocional entre pares (competitividade, angústia, baixa autoestima, exclusão) [...]. A população tem sido beneficiada pelos resultados das pesquisas científicas? Como vocês divulgam e como isso impacta na vida das pessoas da sua cidade, estado ou país?

- A extensão é a entrada na mente, nos braços e nas pernas da universidade na sociedade [...] vocês têm conseguido fazer isso de maneira constante?

- Um dos principais papéis da universidade é a formação acadêmica dos estudantes para atuarem com profissionais na sociedade. Formar para atuar como profissional e impactar na vida das pessoas por meio dos indivíduos aqui formados. Como temos feito isso? A base da formação é puramente técnica ou temos trabalhado outras dimensões?

Nos apontamentos da docente, notamos que não há respostas para seus questionamentos. As ações formativas contribuíram para Cora Coralina evidenciar, por meio de perguntas, as dificuldades vivenciadas no contexto acadêmico. Para ela, a pesquisa tem sido uma atividade desgastante, dada a exigência por publicações constantes; quanto à extensão, há apenas questionamentos; e no que se refere ao ensino, se preocupa com a formação meramente técnica dos estudantes. Sobre isso, Pimenta e Almeida (2009, p. 15) destacam o papel da universidade e a importância do amálgama dos eixos ensino, pesquisa e extensão:

A universidade é uma instituição cuja finalidade permanente é o exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e a extensão. Ou seja, na problematização do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que se coloca.

A preocupação atinente à articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário também foi citada por outra professora. Mesmo sem ter entrado em contato com a carta pedagógica dos colegas participantes das ações formativas, ela estabelece um diálogo com a produção anterior, pois “partilha em alguns momentos linhas intensivas e afetivas, ou seja, figuras conceituais, que criam zonas de vizinhança entre os autores” (TAVARES; MORAES; BERNARDES, 2014, p. 10). Para ela:

Ensinar é um ato político e emancipatório que deve ser exercido de forma integrada com a pesquisa e a extensão, mas não pode ser levado como menos essencial na vida docente ou como mera obrigação, pois é uma das funções primordiais da universidade (TENZIN PALMO – CARTA PEDAGÓGICA).

É interessante destacar como os docentes se apropriaram de um discurso fundamentado teoricamente no campo da pedagogia crítica. Tenzin Palmo, ao afirmar que “*ensinar é um ato político e emancipatório*”, explicita sua concepção progressista de educação, construída a partir do acesso ao referencial teórico estudado e dos debates no grupo. Além disso, ela evidencia a

importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no trabalho do professor universitário, os quais não devem se sobrepor aos demais. Menciona, ainda, que o ensino não é menos essencial que nenhum outro eixo. Em contrapartida, constatamos que a carreira dos docentes universitários tem sido marcada pelo:

Privilégio significativo às atividades de pesquisa sobre as de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria (CUNHA, 2007, p. 18).

Dessa maneira, são necessárias propostas que priorizem a formação contínua de professores universitários, pois o despreparo didático-pedagógico advém de uma formação muito específica, que não possibilita refletir sobre os inúmeros saberes da docência. Para muitos deles, a formação contínua é uma possibilidade para apreender propostas metodológicas e reelaborar o planejamento das aulas:

Nesse momento final, parei para olhar tudo que estudamos, os materiais, as coisas que vivemos. Vi o quanto foi proveitoso e rico, o tanto que instrumentalizamos várias coisas, como contrato pedagógico, Arco de Maguerez, chuva de palavras, organização das ideias e dinâmica da bexiga. São vários instrumentos que pudemos aplicar e que a gente viveu, e a gente vivendo, com certeza, a gente vai levar. Em algumas aulas, foi possível implementar aprendizados sobre o planejamento de ensino, inclusive utilizando algumas ferramentas vivenciadas no curso (CORA CORALINA – QUESTIONÁRIO FINAL).

As trocas de experiências e atividades podem ser usadas em sala de aula (TENZIN PALMO – QUESTIONÁRIO FINAL).

Já até utilizei algumas propostas que presenciei no grupo, como divisão em grupos e questões para dinamizar o debate (MADRE TEREZA DE CALCUTÁ – QUESTIONÁRIO FINAL).

Segundo os depoimentos acima, podemos reconhecer o quanto a troca de experiências entre os professores levou a ampliar as concepções pedagógicas e reavaliá-las. As inúmeras vivências propiciadas pelas ações formativas e “os elementos teóricos foram buscados e relacionados com os dados da prática trazidos pelos docentes” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 52). Esse percurso fez com que os docentes alterassem as “práticas docentes tradicionalmente usadas em aula” (*ibidem*, p. 52-53). Contudo, mesmo com a participação nas ações formativas, alguns professores ainda citaram alguns enfrentamentos a serem superados:

Estou tentando inserir [outras atividades], mas, em alguns conteúdos, ainda tenho dificuldade (ELZA FREIRE – QUESTIONÁRIO FINAL).

Desenvolvi pouca coisa sobre a relação entre professor e aluno (MONJA COEN – QUESTIONÁRIO FINAL).

Sobre as metodologias ativas, ainda tenho que melhorar muito. O conteúdo apresentado em sala de aula durante as sessões reflexivas contribuiu para minha reflexão sobre o que tenho a melhorar (ÉRICO VERÍSSIMO – QUESTIONÁRIO FINAL).

Observo ainda a necessidade de aprofundamento na questão do planejamento. Percebo lacunas na minha formação sobre esse item (RACHEL DE QUEIROZ – QUESTIONÁRIO FINAL).

Tais depoimentos reforçam a necessidade de continuar com o processo formativo dos professores, uma vez que houve transformações em suas práticas. A complexidade das atividades docentes e a falta de preparo didático-pedagógico para o exercício da profissão requerem contínuas discussões crítico-reflexivas, como podemos verificar na carta pedagógica de Tenzin Palmo:

Para que essa realidade mude, não basta sabermos o que ensinar, mas como ensinar e, principalmente, para que ensinar. O docente precisa ser valorizado; as ações reflexivas sobre os conteúdos de graduação precisam ser estimuladas; os processos seletivos para contratação de docentes precisam ser revistos e ampliados; e a pós-graduação precisa abranger mais os conteúdos pedagógicos, não apenas as disciplinas de seminários.

No depoimento de Tenzin Palmo sobressai o conceito de “valorização do trabalho docente” que, segundo Pimenta e Almeida (2009, p. 24), requer a “existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com esforços apreendidos para a melhora da docência e desenvolvimento da inovação no ensino”.

Desse modo, os espaços precisam se constituir como política formativa contínua que permita amplas discussões teórico-metodológicas e corroborem o DPD. Para os participantes da pesquisa, é possível transformar a docência, mas, para isso, são necessários alguns elementos, a saber:

Incentivo institucional: acredito que deve haver interesse e empenho institucional com ações de desenvolvimento docente (MONJA COEN – QUESTIONÁRIO FINAL).

Mobilização dos professores: precisamos mobilizar colegas que não se sensibilizam em participar em momentos como esse (MADRE TEREZA DE CALCUTÁ – QUESTIONÁRIO FINAL); é preciso sensibilização da comunidade docente (RACHEL DE QUEIROZ – DEPOIMENTO).

Trabalho coletivo, colaborativo e contínuo: acredito que essa transformação só virá a partir de experiências colaborativas que nos ajudam na percepção do que é preciso mudar e como mudar (CLARICE LISPECTOR –

QUESTIONÁRIO FINAL); *a partir da pesquisa colaborativa, podemos aprender com as experiências de outros e melhorar as nossas* (MARIA CRISTINA – QUESTIONÁRIO FINAL); *com cursos permanentes como os que vocês oferecem* (IÇAMI TIBA – QUESTIONÁRIO FINAL).

Érico Veríssimo sintetiza, no questionário final, que a vontade de mudança e o trabalho constante são essenciais para transformar as concepções pedagógicas dos professores universitários: *“Muitos docentes precisam querer mudar, e isso demanda esforço e boa vontade por parte do docente. O trabalho de longo prazo e constante é a saída para transformar a docência na universidade”*.

Em tons poéticos, Maria Montessori afirma, em seu depoimento, que é possível transformar a docência por meio de ações formativas: *“Como uma lagarta que estava no casulo, lá estava minha mente bem protegida! Agora, ela virou borboleta e está livre para ir de flor em flor e sem resistências, visitar outros campos”*.

Tenzin Palmo também salienta, em depoimento:

Esse espaço é bacana, porque não temos a oportunidade de olhar para nós mesmos. Vim para esse curso pensando que seria o último curso de docência que faria. Mas aqui teve muita reflexão, não tem como passar por aqui sem ter modificação. Então, mudei o desenho e já estou até com umas ideias na cabeça, projetos futuros. Mudei muito meu estado de espírito de quando cheguei aqui.

O depoimento de Tenzin Palmo foi marcante, pois, no início das ações formativas, ela desenhou um ponto de interrogação em seu crachá, símbolo de dúvida quanto à escolha e à permanência na profissão docente. A mediadora registrou impressões sobre o ocorrido quando a referida docente apresentou a ilustração:

Provocou um momento de repleto silêncio. Ao apresentar seu crachá, a professora chorava incessantemente. Repensar a docência e os aspectos que levaram à “escolha da profissão”: “A minha opção por escolher a universidade foi financeira. Então, estou em um momento de desistir da carreira”. Durante o depoimento, o choro da professora trouxe um momento de profunda reflexão a todos os docentes participantes das sessões reflexivas. Isso esteve estancado nos olhares de cada um deles. No final do encontro, todos se aproximaram dela, de forma acolhedora, para acalento e troca de experiências (MEDIADORA).

Ao final das ações formativas, Tenzin Palmo, em depoimento, pôde refletir sobre a identidade profissional, compartilhar suas angústias com outros professores e revisitar a prática pedagógica, visto que tais ações a fizeram “mudar” o estado de espírito. Se, no início das ações formativas, mencionava estar *“em um momento de desistir da carreira”*, no final, ela explicita que possui projetos futuros.

Em análise aos depoimentos iniciais e finais de Tenzin Palmo, compreendemos que é possível (trans)formar a prática pedagógica a partir de ações formativas. O resgate à identidade profissional, a persistência, o apoio coletivo e colaborativo de professores, e as ações formativas permitem ressignificar a docência.

No questionário final, Tenzin Palmo relata: “*Estou em processo de reavaliar a minha identidade como docente, mas não me sinto angustiada mais*”; Marie Curie, em depoimento, afirma que “*o curso aqueceu meu coração para a docência, porque, com a dureza do dia a dia, a gente acaba perdendo um pouco de tudo*”; e Clarice Lispector depõe que o trabalho colaborativo deve ser ampliado para além das atividades relacionadas à docência, pois a vivência no grupo a fez perceber a importância de desenvolver ações colaborativas em diversas situações cotidianas:

Experiências colaborativas me marcaram e quero usar isso em todas as amplitudes, em casa, no trabalho etc. Com todos nossos relacionamentos, devemos tentar usar essas práticas colaborativas para agregar na nossa vida, não só na docência, mas em tudo que a gente faz.

Em sua carta pedagógica, Clarice Lispector acrescenta: “*continuo a aprender sobre ensinar a partir das experiências colaborativas. Agradeço por todas as experiências vividas e por tudo que já pude construir por meio delas*”. Com a análise dos depoimentos dela e dos demais docentes participantes das ações formativas, podemos evidenciar que a pesquisa-ação crítico-colaborativa propiciou a reflexão das práticas pedagógicas, a partir de expressões como: troca de experiência, acolhimento, reflexão, conforto, evolução/crescimento pessoal e profissional, (trans)formação da docência e aprendizados.

Nesse entremeio, alguns professores puderam ressignificar o sentido da docência, outros demonstraram apreender a importância do trabalho colaborativo em variados espaços e houve aqueles que utilizaram o espaço formativo para evidenciar diversos enfrentamentos da profissão. Em geral, pontuaram que, mesmo com a experiência das ações formativas, é preciso pesquisar continuamente a prática pedagógica.

Durante o percurso metodológico da pesquisa, os resultados obtidos, “por mais parciais e provisórios que sejam, certamente, em alguma dimensão, e de alguma maneira, podem contribuir para tornar melhor o mundo e nossa vida dentro dele” (COSTA, 2002, p. 155). Portanto, devemos destacar a construção de políticas institucionais que valorizem o DPD, a fim de fortalecer a profissão e reinventar a prática pedagógica em uma perspectiva emancipatória para docentes e estudantes do ensino superior.

CONCLUSÕES DA PESQUISA

Na dimensão coletiva da formação docente, o modo como o trabalho formativo vem sendo desenvolvido busca sempre a produção, a contextualização e a análise de experiências que possam ser compreendidas e trabalhadas por todos.

(PIMENTA, 2009, p. 35)

Construir esta tese foi um exercício de longos meses, marcado pela responsabilidade e pelo compromisso político com a relevância social e científica. Buscamos explicitar os resultados de um trabalho coletivo e colaborativo que não se limitou a uma pesquisa desenvolvida somente por mim e, tampouco, uma atividade realizada sobre professores, mas com docentes que se dispuseram e se engajaram para investigar a própria prática.

Nesse sentido, o trabalho investigativo resultou em uma tese de doutoramento que, embora tenha sido escrita pela pesquisadora, é fruto de muitas mãos, pois se trata de uma investigação colaborativa. Nela, há indícios e manifestações da pluralidade de concepções, pensamentos e experiências que, ao serem compartilhadas, possibilitaram a ressignificação da docência universitária de professores bacharéis.

O percurso de pesquisa se centrou na análise das contribuições de uma proposta de pesquisa-ação crítico-colaborativa para o desenvolvimento profissional dos professores universitários bacharéis da UFU. Outras questões também compuseram nossa problemática e incidiram em intenções específicas do estudo: compreender as dificuldades e os principais dilemas vivenciados pelos professores universitários; apreender as interfaces entre a identidade profissional dos professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas; compreender os significados construídos pelos professores participantes do grupo colaborativo, com relação às temáticas que envolvem a prática pedagógica na universidade; e ampliar os debates referentes à necessidade de criar políticas institucionais que fortaleçam a pedagogia universitária.

Para responder a esses objetivos, optamos por aportes teóricos que nos possibilitassem realizar profundas discussões sobre a temática (CUNHA, 2007, FRANCO, 2011; IBIAPINA, 2008; MARCELO GARCIA, 2009; MELO, 2018; PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Com isso, buscamos construir novos conhecimentos para a área pesquisada, com interpretações e inferências de uma realidade desafiadora: a profissão docente.

Logo no início da pesquisa, consideramos relevante realizar o estado da questão, pois analisar construtos teóricos de outras pesquisas nos permitiria ir além. Concomitantemente, nos tornou oportuno mapear os programas de formação contínua existentes nas Ifes, para situar

experiências formativas de outras instituições e construir novos conhecimentos. Os resultados indicaram que, das 107 universidades brasileiras, aproximadamente 22 possuem programas de formação contínua, o que denuncia fragilidades e certo descaso com a formação contínua de docentes universitários – nessas iniciativas, algumas são direcionadas apenas para a formação contínua de professores no início da carreira. As experiências formativas de outras universidades nos possibilitaram novas sínteses e reflexões, com uma preocupação ainda maior por promover ações formativas contínuas e explicitar a importância da constituição de políticas institucionais que priorizem o DPD.

O DPD foi uma de nossas principais categorias analíticas. Esse termo é relacionado ao campo da pedagogia universitária, ciência da educação superior que se dedica a reflexões sobre os processos educacionais na universidade. Nesse contexto, as sínteses e interpretações de diversos autores (ALTHAUS, 2016; ÁVILA; LEAL, 2015; CUNHA, 2005; MELO, 2018; MOROSINI, 2006; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; SOARES, 2009) contribuíram para situar nossos objetos de pesquisa e realizar novas discussões teóricas sobre o assunto.

Após realizarmos o estado da questão e o mapeamento das Ifes, buscamos explicitar experiências formativas que ocorreram na UFU para dar sequência a mais um processo formativo que, inicialmente, buscou compreender os principais desafios enfrentados por docentes universitários da UFU. Nesse contexto, obtivemos o apoio da Dicap, órgão responsável pela capacitação de professores e técnicos da instituição. Tal auxílio foi primordial, já que nos propiciou espaço e materiais didáticos para desenvolvermos a pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Ao longo do percurso investigativo, constatamos que todos os sujeitos que se dispuseram a participar das ações formativas eram bacharéis nas mais variadas áreas do conhecimento. De forma abrangente, relataram que obtiveram uma formação muito específica, e, mesmo com os cursos de mestrado e doutorado, destacaram as fragilidades formativas, no que diz respeito ao domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos.

As primeiras sessões reflexivas foram primordiais para investigarmos os principais enfrentamentos presentes no cotidiano profissional dos professores universitários, a saber: concepções da educação, relação entre professor e aluno, currículo, planejamento das aulas, metodologias de ensino e construção de avaliação da aprendizagem.

Os professores também indicaram outros desafios que não estão diretamente relacionados ao trabalho docente, mas às áreas de pesquisa e extensão. A cobrança por inúmeras publicações em pequenos intervalos de tempo traz uma sobrecarga profissional e se configura em intensificação das atividades, com prejuízo para a saúde física e emocional dos docentes.

Para eles, há uma sujeição das universidades a agências de fomento – o aspecto quantitativo se sobrepõe ao qualitativo, mediante o controle realizado por avaliações externas. Logo, a docência é recorrentemente negligenciada em detrimento das atividades de pesquisa que, por sua vez, se tornam prioridade no ambiente acadêmico. Ficou também evidenciado o quanto a profissão docente tem sido marcada por práticas individualistas. Há uma solidão acadêmica generalizada que gera desmotivação e descrença profissional, principalmente aos professores que se encontram no início da carreira.

Em suma, a investigação realizada possibilitou a (re)leitura dos diversos contextos relacionados à educação superior brasileira: dificuldades e dilemas vivenciados pelos professores; novos olhares para a reconstrução do campo da pedagogia universitária, com interface para a identidade e os saberes docentes.

Diante do percurso investigativo realizado, identificamos que:

- Os principais problemas enfrentados pelos professores bacharéis referem-se às fragilidades formativas no campo didático-pedagógico. Algumas temáticas foram recorrentemente evidenciadas como desafiadoras na profissão: relação entre professor e aluno, currículo, planejamento, metodologias ativas e avaliação. Esses dilemas são marcados por falta de autonomia, excesso de trabalho e de pesquisas em detrimento da docência, carência de incentivo para pesquisas, competitividade, isolamento, excessivo número de alunos em sala de aula, adoecimento físico e mental e desconhecimento de aspectos didático-pedagógicos;
- Com a discussão crítico-reflexiva desses desafios, os professores constataram que o trabalho coletivo e colaborativo, baseado em discussões ancoradas por referenciais teóricos, pode fortalecer a profissão, reafirmar suas identidades profissionais e possibilitar a (re)elaboração de novos saberes para o enfrentamento das problemáticas apontadas;
- Apesar de os professores participantes das ações formativas serem de diversas áreas do conhecimento, os desafios por eles apontados são bastante semelhantes; por conseguinte, as mesmas problemáticas os unem;
- O trabalho colaborativo cria um “elo” entre pesquisadores e professores, de modo que não haja distanciamento entre ambos. Nessa proposta, o objetivo do estudo não é uma responsabilidade da pesquisadora, mas, sobretudo, um processo investigativo de todos imersos na pesquisa, centrada na corresponsabilidade;
- A participação dos docentes no processo investigativo foi constante e propiciou um

crecente envolvimento. Alguns instrumentos mobilizam e direcionam as responsabilidades, como: organização do lanche colaborativo e da sala de aula; leituras sistematizadas; elaboração de *slides*; confecção de cartazes, crachás e diários de bordo; seleção de trechos de textos (poemas, livros, citações, vídeos) que deram início às discussões; dentre outros;

- Ao longo das sessões reflexivas, as discussões teóricas de cada temática contribuíram com a formação didático-pedagógico dos professores, pois lhes possibilitaram refletir criticamente sobre suas decisões pedagógicas;
- Os docentes participantes de ações formativas anteriores afirmaram que o ensejo por participar continuamente das sessões reflexivas advém da complexidade da profissão. Ademais, muitos destacaram que a falta de formação sistematizada no campo didático-pedagógico, comum nas trajetórias acadêmicas dos cursos de pós-graduação, é uma das questões que os mobilizam a participar das ações formativas contínuas. Muitas vezes, durante o mapeamento das necessidades formativas, são evidenciadas as mesmas temáticas; porém, os professores indicaram que, a cada encontro, há uma nova aprendizagem;
- É profícua a troca de experiências entre professores iniciantes e experientes. Por isso, ações formativas contínuas que não se limitam a um determinado público proporcionam a partilha de conhecimento daqueles que já possuem diversos saberes experienciais e dos que ainda estão no início da profissão;
- O papel da mediadora é essencial. Muitos professores universitários repetem ações conservadoras de experiências anteriores à docência. Por isso, cabe a ela o domínio de um arcabouço teórico relacionado à pedagogia universitária para a condução de um trabalho coletivo, colaborativo e crítico-reflexivo;
- Nem sempre há consenso nas discussões realizadas pelos professores durante as ações formativas. As opiniões são diversas em um grupo de profissionais que se encontram no mesmo espaço acadêmico. Entretanto, o vínculo, a conversa democrática e o conhecimento teórico da mediadora os provocaram a repensar as concepções educacionais e reconstruir novos saberes;
- Propostas elaboradas a partir de metodologias ativas contribuem para a proximidade do grupo colaborativo. Além disso, a diversidade de instrumentos didáticos pode ser reelaborada e transposta a novos contextos educativos;
- Mesmo exauridos com o desgaste diário da profissão, a motivação dos professores para

a participação nas ações formativas contínuas se além à discussão de questões vivenciadas no cotidiano acadêmico;

- Evidenciamos a importância das discussões relacionadas à construção da identidade profissional docente. A atividade dos crachás nos permitiu compreender o quanto as ações formativas foram marcantes na vida de muitos professores, a exemplo de Tenzin Palmo que, no início das sessões reflexivas, apresentou dúvidas sobre a escolha e a permanência na profissão. Mas, ao final, evidenciou que participar desse processo formativo ressignificou fortemente a própria identidade profissional;
- Um grupo menor mobiliza novos grupos. Mesmo que as ações formativas não alcancem todos os professores da universidade de uma só vez, a experiência vivenciada por alguns deles é divulgada nos diversos *campi* e possibilita novas experiências crítico-colaborativas;
- Além do DPD, as experiências formativas propiciadas pela pesquisa foram marcadas por afetividade, amorosidade e acolhimento entre os participantes. O fortalecimento de laços afetivos, que foram construídos e consolidados a cada encontro, ficou evidenciado em várias manifestações dos docentes, assim como nos depoimentos. Portanto, a pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional e humano;
- Ao final da última sessão reflexiva, os docentes manifestaram o desejo em dar continuidade às discussões crítico-colaborativas. Sendo assim, os próprios professores compreenderam e evidenciaram a importância de encontros reflexivos cotidianos a prática docente;
- O espaço de formações contínuas da UFU propiciado pela Divisão de Formação Docente (DIFDO) e Divisão de Capacitação Docente (DICAP), tem corroborado com a continuidade de ações formativas. Entretanto, por não se tratar de ações pautadas em políticas institucionais, ficam fragilizadas, pois dependem das intencionalidades políticas dos gestores.

Diante das ideias expostas, afirmamos que, além do teor certificativo, as ações formativas propiciaram um espaço de colaboração, confiança, reflexão, partilha e ressignificação das concepções que orientam as práticas pedagógicas dos participantes. Professores de diversas áreas se colocaram como pesquisadores da própria prática e, juntos, refletiram sobre as atitudes profissionais, mergulhados em suas práxis e engajados no propósito colaborativo de (re)elaborar os saberes e a identidade docente.

A tese defendida está expressa na seguinte asserção: é possível (trans)formar a docência

universitária a partir da pesquisa-ação crítico-colaborativa com professores bacharéis. Essas mudanças foram evidenciadas ao longo do processo formativo, pois, a cada encontro, os professores mencionavam que as discussões teóricas realizadas nas sessões reflexivas contribuíram para a (re)elaboração das aulas. Segundo os depoimentos desses profissionais, houve maior acuidade em planejar a aula, uso de metodologias diversas e elaboração de avaliações pautadas em uma perspectiva somativa, mas, sobretudo, formativa.

Compreendemos também que, a dimensão humana foi fortemente evidenciada ao longo das sessões reflexivas. Se antes, os professores se encontravam isolados em suas unidades acadêmicas, esse contexto se inverteu com o desenrolar da pesquisa-ação crítico-colaborativa, a qual permitiu que o afeto, o respeito, a colaboração e o vínculo perpassassem aquele espaço formativo.

As contribuições evidenciadas pela pesquisa-ação crítico-colaborativa apontam para a responsabilidade da universidade em consolidar políticas institucionais de formação permanente para os docentes, direcionadas tanto aos professores iniciantes quanto aos experientes. Ao se constituírem em espaço de aprendizagem, as IES poderão consolidar o compromisso com o desenvolvimento humano de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

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: Liber Livro, 2007.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>
- ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2017.2342>
- ALTHAUS, M. T. M. **Docência universitária: saberes e cenários formativos**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a morte do PNE (201-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAAE**, [s.l.], v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.70262>
- ANASTASIOU, L. das G. C. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: PIMENTA, S.; ALMEIDA, I. (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2009.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Formação de Professores**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

ANGULO, L. M. V.; DE LA ROSA, O. M. A. **Manual para la excelencia en la enseñanza superior**. Madrid: McGraw Hill, 2004.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, T. A. **Docência no Ensino Superior: trajetórias e saberes**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

ASSUNÇÃO, C. G. de. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015.

ÁVILA, C.; LEAL, L. A. B. Saberes pedagógicos e docência universitária. In: MELO, G. F.; MALUSÁ, S. (Orgs.). **Profissão docente na Educação Superior**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

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

BARRETO, R. G. **Português: ensino médio – 1º ano**. 1. ed. São Paulo: SM, 2010.

BARNETT, R. **Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad**. Girona: Pomares, 2002.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

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

BENEDITO, V.; CERVERO, V. F.; PAVÍA, V. F. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: Unesco, 2008.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Editora da UEL, 1999.

BETHÂNIA, M. **A nossa casa**. 2013. (3min52s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fTfv0UzlpNk>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

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

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-1971-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-1961-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei n. 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei n. 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição n. 241, de 15 de junho de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.

BROUSSEAU, G. **Os diferentes papéis do professor – didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CABRAL, M. B. L. Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7.; ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1.; SIMPÓSIO: GESTÃO DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 2., 2012, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2012.

CAMAS, G. S.; BRITO, N. P. V. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do Ensino Superior. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS01>

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: Estef, 2012.

CAMPOS, M. Z. de. A profissionalização do professor: formadores e formandos no Ensino Superior. In: CARLINI, A. L.; SCARPATO, M. (Orgs.). **Ensino superior**: questões sobre a formação do professor. São Paulo: Avercamp, 2008.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

CAMPOS, V. 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. 292f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ofício Circular n. 28, de 26 de fevereiro de 1999**. Brasília, 1999.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 65, de 11 de novembro de 2002. Aprova o novo Regulamento do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2002. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=184302>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CARVALHO, J. W. S.; TIVANE, E. M.; BARBOSA, A. G. A prática docente na educação superior e o desafio da autoridade sem autoritarismo. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 109-134, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-6>

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHACON, J. M. T.; CALDERÓN, A. I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, [s.l.], v. 6, p. 78-100, 2015. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.17.163>

CHAIGAR, V. M. A. *et al.* Docentes não pesquisadores: construtos e contribuições na qualidade do ensino e da graduação In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, [s.l.], ano 3, n. 3, [n.p.], 2005.

<https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>

CITOLIN, C. B. *et al.* A relação entre ensinar/aprender/pesquisar: os professores pesquisadores qualificam o ensino de graduação? In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

COCHRAN-SMITH, M. Stayers, leavers, lovers, and dreamers: insight about teacher retention. **Journal of Teacher Education**, [s.l.], v. 55, n. 5, [n.p.], 2004.

<https://doi.org/10.1177/0022487104270188>

CONCEIÇÃO, J. S. da; NUNES, C. M. F. O desenvolvimento profissional docente na universidade: relato do programa institucional “Sala Aberta”. In: BARBOSA, M. A. F.; TEIXEIRA, I. A. C.; COSTA, M. do P. S. de L. **Territórios da docência no Ensino Superior**. Curitiba: CRV, 2017.

CONTE, K. M. **Espaço formativo da docência do Ensino Superior**: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) da Universidade de São Paulo. 2013. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CORRÊA, K. A. *et al.* Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, M. I. da. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

CUNHA, M. I. da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011

CUNHA, M. I. da. **O campo da pedagogia universitária**: legitimidades e desafios para a profissionalidade docente. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

CUNHA, M. I. da. Trabalho docente na universidade. In: MELLO, E. B. *et al.* (Orgs.). **Pedagogia universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

CUNHA, M. I. da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas, Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, M. I. da; LUCARELLI, E. Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. In: CUNHA, M. I. da; LUCARELLI, E. (Orgs.) **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: reconhecendo experiências em universidade iberoamericanas. Criciúma: Unesc, 2014.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: Cunha, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: São Paulo, 2007.

CUNHA, M. I. da. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: Inep, 2006. v. 2.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

DAY, C. **Developing teachers**: the challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, 1999.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **Eccos**, [s.l.], v. 10, n. esp., [n.p.], jul. 2008. <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1353>

DOURADO, L. F. Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle? **RBP AE**, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

ESTEVE, J. M. Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro. In: MEDRANO, C. V. de; VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009.

FÁVERO, M. de L. de A. **A universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

FERENC, A. V. F.; BRANDÃO, A. C. P.; BRAÚNA, R. C. A. Condições de trabalho docente em uma universidade pública. **Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 14, p. 358-384, jul./dez. 2015.

FERNANDÉZ CRUZ, M. **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

FERNANDO PESSOA, A. C. O guardador de rebanhos. In: FERNANDO PESSOA, A. C. **Poemas de Alberto Caeiro**. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993.

FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 13-28.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, [n.p.], ago. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

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

FERREIRA, M. S. Sobre escrever cartas. In: FERREIRA, M. S. **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: Edufes, 2014.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, [s.l.], v. 5, n. 8, [n.p.], jan./jun. 2013.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa on-line: a utilização da internet. In: FONSECA, J. J. S. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.

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. <https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>

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. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo de ensino e aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, [s.n.], [n.p.], 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas ou outros escritos**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010016>

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FULLAN, M. Staff development innovation and institutional development. In: JOYCE, B. (Ed.). **School culture through staff development**. Virginia: ASCD, 1990.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no Ensino Superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac, 2013.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008.
<https://doi.org/10.7213/rde.v8i23.4003>

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o Ensino Superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 9-17, maio/ago. 2015.

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.

HAAS, C. M.; PARDO, R. S. Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 718-740, nov. 2017. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300008>

HANAUER, F. Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil. **Revista de Educação do Ideal**, [s.l.], v. 6, n. 13, [n.p.], jan./jul. 2011.

HEACOX, D. **Diferenciação curricular na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2006.

HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. In: BURKE, P. **Programming for staff development**. London: Falmer, 1990.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, [s.l.], v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3424>

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, [s.l.], v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011. <https://doi.org/10.5902/198464442978>

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. <https://doi.org/10.14244/198271999978>

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEITE, D. LIMA, E. G. dos S. Políticas de avaliação e inovação da educação superior: influências na produção do conhecimento. In: LEITE, D.; FERNANDES, C. B. **Qualidade da educação superior**: avaliações e implicações para o futuro da Universidade. Porto Alegre: Edipucrs, 2012

LEMOS, D. V. da S. Precarização do trabalho docente nas federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i1.7028>

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, [n.p.], dez. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>

LIBÂNIO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, E. G. dos S.; LEITE, D. Políticas de avaliação e inovação da educação superior: influências na produção do conhecimento. In: LEITE, D.; FERNANDES, C. B. **Qualidade da educação superior**: avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

LIMA, M. da G. S. B. Formação docente e desenvolvimento profissional: conceitos em expansão e em confluência. In: DIAS, M. I.; LIMA, M. da G. S. B. **O cenário docente na educação superior no século XXI**: perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina: Edufpi, 2013.

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.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOPES, N. M. C.; RIVAS, N. P. P.; SILVA, G. M. Pedagogia universitária no Brasil: desafios de programas institucionais em universidades públicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 1., 2018. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 2018.

LUCARELLI, E. (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: reconhecendo experiências em universidade ibero americanas. Criciúma: Unesc, 2014.

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

MACIEL, E. M.; MENDES, B. M. Especificidades da docência no Ensino Superior: o professor universitário, sua formação e os saberes docentes. In: LIMA, M. da G. S. B.; DIAS, M. I. **Cenário docente na Educação Superior no século XXI**: perspectivas e desafios. Teresina: Edufpi, 2013.

MALUSÁ, S.; OLIVEIRA, G. S. de; MIRANDA, G. J. Concepções de pedagogia universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de administração de empresa, ciência contábeis e direito no Brasil. In: MELO, G. F.; MALUSÁ, S. (Orgs.). **Profissão docente na Educação Superior**: múltiplos enfoques. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176927>

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 60, [n.p.], jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200004>

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, [s.l.], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura conceptual da formação de professores. In: MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (Orgs.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

MAUÉS, O. O docente do Ensino Superior: condições, precarização, intensificação do trabalho e formação. In: MELO, G. F.; MALUSÁ, S. (Orgs.). **Profissão docente na Educação Superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBP**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, G. F. *et al.* A construção da docência na educação superior. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. **Profissão docente na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2013.

MELO, G. F. **Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. 2007. 230f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO, G. F.; NAVES, M. L. de P. Desenvolvimento profissional de professores universitários: reflexões a partir de experiências formativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s.l.], ano 19, n. 31, [n.p.], jul./dez. 2014.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 14, [n.p.], maio/ago. 2000.

MERCADO, L. P. L. Pesquisa qualitativa on-line utilizando a etnografia. **Teiais**, [s.l.], v. 13, n. 30, 169-183, set./dez. 2012.

MESQUITA, B. A biografia Humboldt por Andrea Wulf. **Finisterra**, [s.l.], v. 52, n. 105, p. 139-142, 2017. <https://doi.org/10.18055/Finis10861>

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 2008. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MORAES, M.; BERNANDES, A. G. Apresentação. In: TAVARES, G. M.; MORAES, M.; BERNANDES, A. G. (Orgs.). **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: Edufes, 2014.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: Inep, 2006. v. 2.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. O professor do Ensino Superior em contexto. In: DIAS, M. I.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: Edufpi, 2013.

MUHLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. de C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos da Pedagogia**, [s.l.], ano 8, v. 8, n. 16, p. 28-39, jan./jun. 2015.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>

NÓBREGA, M. de M.; LOPES NETO, D.; SANTOS, S. R. dos. Uso da técnica de *brainstorming* para tomada de decisões na equipe de enfermagem de saúde pública. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [s.l.], v. 50, n. 2, p. 247-256, abr./jun. 1997.
<https://doi.org/10.1590/S0034-71671997000200009>

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. <https://doi.org/10.18222/ea153020042148>

NOGUEIRA JÚNIOR, A. **Epigrafia de Gregório de Matos**. [s.l.]: Projeto Releituras, 2018.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, [n.p.], abr. 2001.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], [s.n.], [n.p.], abr. 2016.
<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface**, [s.l.], v. 15, n. 39, p. 1011-1024, out./dez. 2011.
<https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000024>

ORDORIKA, I. Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. **Educación Superior y Sociedad**, [s.l.], n. 12, p. 172-190, jul. 2007.

PERRENOUD, P. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>

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

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1997.

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

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. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>

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

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

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Identidade de professores: considerações sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: GATTI, B. A. *et al.* **Trabalho docente: formação práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010.

PORTO, C. de M.; SANTOS, F. M. F.; CRUZ, M. A. da. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no Ensino Superior sob a ótica da afetividade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR, 9.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10., 2006, Aracaju. **Anais...** Aracaju, 2006.

PRETTO, N. de L. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas: Papirus, 2008.

RIOS, T. A. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da Filosofia. In: MELO, G. F.; NAVES, M. L. de P. (Orgs.). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: Edufu, 2012, p. 11-27.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, M. A. A Universidade de Coimbra e a elite intelectual brasileira na última fase do período colonial. **Revista de História das Ideias**, [s.l.], v. 12, [n.p.], 1990. https://doi.org/10.14195/2183-8925_12_5

RUDDUCK, J. **Innovation and change**. Milton Keynes: Open University, 1991.

SAMPAIO, H. O setor privado de Ensino Superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 4, [n.p.], out. 2011.

SANTOS, E. A. G. dos; POWACZUK, A. C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior. **Políticas Educativas**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 100-111, dez. 2009.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, [n.p.], jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SCARPATO, M. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem. In: CARLINI, A. L.; SCARPATO, M. (Orgs.). **Ensino Superior: questões sobre a formação docente**. São Paulo: Avercamp, 2008.

SELBACH, P. T. S. **Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior: o movimento nas Universidade Federais do Rio Grande do Sul**. 2015. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, C. F. “**Ações formativas**” desenvolvidas em universidades federais mineiras: estratégias de aprendizagem e (re)elaboração dos saberes docentes? 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SOARES, S. R. **Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade**. Salvador: Edufba, 2009.

SOARES, S. R. Relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente: potencialidades e constrangimentos numa universidade portuguesa. In: CUNHA, M. I. da; LUCARELLI, E. (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas**. Criciúma: Unesc, 2014. <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.v23.n41.834>

SOARES, S. R.; VIEIRA, F. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.v23.n41.834>

SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A profissão docente no contexto histórico: os caminhos da profissionalização. In: LIMA, M. da G. S. B.; DIAS, M. I. **Cenário docente na Educação Superior no século XXI: perspectivas e desafios**. Teresina: Edufpi, 2013.

SOUZA, M. E. G. **Docente na Educação Superior e os núcleos de formação pedagógica**. 2010. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 13, [n.p.], jan./abr. 2000.

TAVARES, G. M.; MORAES, M.; BERNARDES, A. G. **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: Edufes, 2014.

TEDESCO, J. C. **Educar na sociedade do conhecimento**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2016.

TEIXEIRA, A. S. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], n. 95, [n.p.], 1964.

TOBIN, K. **Questões éticas associadas à pesquisa em ensino e aprendizagem**. Tradução livre de Adir Luiz Ferreira. Montréal: Université du Québec à Montréal, 1998. v. 1.

TORRES, A. R. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. 2014. 295p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Resolução do Consun n. 2, de 11 de maio de 2012**. Dispõe sobre os procedimentos básicos para a realização do Inventário Físico Patrimonial Descentralizado de Bens Móveis, no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONDIR-2012-2.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

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

VASCONCELOS, M. L. M. C. Docência e autoridade no Ensino Superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. (Orgs.). **Ensinar e aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VILELA, N. S. **Docência universitária**: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

VOLPATO, G.; RIBEIRO, M. L. Representações de estudantes universitários sobre qualidade na educação superior. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

VOLPI, M. T. **A universidade e sua responsabilidade social**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.1996.161.36040>

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

ZANCHET, B. B. A.; RIBEIRO, G. M.; BOÉSSIO, C. P. D. Estratégias de qualificação do trabalho acadêmico: um olhar sobre a experiência da Udelar/Uruguai. In: CUNHA, M. I. da; LUCARELLI, E. (Orgs.). **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico**: reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. Criciúma: Unesc, 2014.

ZANCHET, B. M. B. A.; FAGUNDES, M. V. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 1, [n.p.], abr. 2012.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “É possível (trans)formar a docência? Compreensões a partir de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa com professores bacharéis”, sob responsabilidade das pesquisadoras Geovana Ferreira Melo e Naiara Sousa Vilela.

Nesta pesquisa nós buscaremos analisar o potencial formativo da pesquisa colaborativa para a formação e o desenvolvimento profissional de docentes universitários. Por meio do trabalho coletivo, troca de experiências e apoio pedagógico colaborativo, a pesquisa poderá contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores participantes, podendo refletir diretamente na melhoria da qualidade socialmente referenciada da Educação Superior.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Naiara Sousa Vilela no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores inscritos nas ações formativas desenvolvidas pela Divisão de Capacitação Docente (DICAP) para serem participantes do estudo.

Os dados serão obtidos por meio de sua participação nas ações formativas, constituídas do ponto de vista metodológico como sessões reflexivas. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia a pesquisa colaborativa, sendo que as sessões serão gravadas em gravador digital. Assim que analisarmos os dados das gravações, eles serão deletados.

Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, as pesquisadoras tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfanuméricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso das pesquisadoras com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme aqui declarado.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Naiara Sousa Vilela PPGED/FACED (034-3239-4212) Endereço profissional: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco G, sala 118, *Campus* Santa Mônica, Uberlândia/MG, ou com Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (Orientadora da Pesquisa – FACED – 34-3239-4163) ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFU. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, n. 2121, Bloco A, sala 224, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde”.

Uberlândia, 20 de março de 2018.

Assinatura das Pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da Pesquisa

Apêndice B – Primeira carta de apresentação da pesquisa e questionário *on-line*

Uberlândia, 10/4/2016.

Prezado(a):

Sou aluna do doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, da linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFU. Estou pesquisando o desenvolvimento profissional de docentes universitários no âmbito de ações/núcleos e programas de formação pedagógica nas instituições de Educação Superior Federal. Ressalto a importância da participação da instituição para a construção da pesquisa, sobretudo para o campo de conhecimento investigado, e afirmo a participação como voluntária. Peço sua colaboração fornecendo as seguintes informações.

Esta instituição possui algum programa para formação contínua e desenvolvimento profissional dos docentes universitários?

Se sim, há algum *site* específico das informações?

Desde que ano desenvolvem tais ações?

Há dissertações ou teses relacionadas a esse programa?

Desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Naiara Vilela

Graduada em Letras

Especialista em Docência Universitária

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia

Doutoranda em Educação

Orientadora da Pesquisa

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo

Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia

Programa de Pós-graduação em Educação

Líder do GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior

Apêndice C – Projeto de pesquisa apresentado à Dicap



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS
 DIRETORIA DE PROVIMENTO,
 ACOMPANHAMENTO E ADMINISTRAÇÃO DE CARREIRAS
 DIVISÃO DE CAPACITAÇÃO DE PESSOAL

CURSO	(RE)INVENTANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA
PROPONENTES	Profa. PhD. Geovana Ferreira Melo; Me. Naiara Vilela.
JUSTIFICATIVA	<p>A proposta justifica-se pela relevância política, social e científica no território, ainda restrito, ocupado pelo tema da docência no Ensino Superior, comparativamente aos demais estudos sobre a formação de professores. Ao propor a temática a “(Re)inventando a Prática Pedagógica”, a ser desenvolvida a partir dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação crítico-colaborativa com professores bacharéis, almeja-se construir conhecimentos que possam subsidiar ações de promoção e valorização da profissão docente no contexto universitário. Essa proposta surge a partir de investigações realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), com temas referentes a formação de professores, especificamente de professores universitários que tiveram formação inicial em cursos de bacharelado. Os estudos já realizados demonstraram a necessidade da construção de uma cultura formativa que consolide a Pedagogia Universitária, principalmente, porque, em grande maioria, os docentes universitários, com formação inicial em bacharelado, pautam suas práticas pedagógicas em um saber técnico-científico, desprovido de reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas. Em função de uma cultura formativa que prioriza a formação pós-graduada de Pesquisadores em detrimento da formação de Professores, a docência universitária é marcada por fragilidades formativas quanto à dimensão didático-pedagógica. Sendo assim, os docentes dominam o conteúdo, mas, comumente enfrentam sérias dificuldades quanto ao ensino e a mediação pedagógica dos objetos de aprendizagem. Diante da compreensão que a docência é uma profissão complexa, que exige o domínio de diversos saberes profissionais, visto que não basta o conhecimento específico da disciplina a ser ministrada, é preciso “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36) é que justifica-se a realização dessa proposta formativa com a finalidade de (re)elaboração crítica de saberes e da identidade docente. A constituição de um espaço profícuo de debates e reflexões sobre a prática pedagógica, irá proporcionar significativas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores universitários da UFU.</p>

OBJETIVOS	<p>O objetivo geral consiste em: analisar as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência universitária pelos professores bacharéis.</p> <p>São objetivos específicos:</p> <p>a) apreender as interfaces entre a identidade profissional, os saberes docentes e as práticas pedagógicas no decorrer da participação em uma pesquisa-ação crítico-colaborativa; b) investigar as temáticas que envolvem a prática pedagógica na universidade mais significativas para os professores participantes; c) analisar as contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa para o desenvolvimento profissional de docentes universitários bacharéis; e d) ampliar os debates referentes à necessidade de criar políticas institucionais que fortaleçam a pedagogia universitária.</p>								
SÍNTESE DO CONTEÚDO	<p>Conforme as necessidades formativas apresentadas pelos participantes.</p>								
METODOLOGIA	<p>A presente proposta será desenvolvida no período de dois meses. Serão oito encontros, com duração de 2 horas e 30 minutos cada. A data de início será no dia 20/03/2018 e encerrará no dia 15/05/2018. Conforme calendário:</p> <table border="1" data-bbox="978 869 1090 1160"> <tr><td>20/3</td></tr> <tr><td>27/3</td></tr> <tr><td>3/4</td></tr> <tr><td>10/4</td></tr> <tr><td>17/4</td></tr> <tr><td>24/4</td></tr> <tr><td>8/5</td></tr> <tr><td>15/5</td></tr> </table> <p>Ciclos de Estudos Reflexivos</p> <p>A proposta consiste em desenvolver Ciclos de Estudos Reflexivos. Esses ciclos são entendidos como espaços efetivos de formação, na perspectiva apontada por Ibiapina (2008, p. 72) com a finalidade de desencadear “processos formativos que servem de referencial para o aprendizado profissional e o desenvolvimento do conhecimento científico”. Tendo em vista que os ciclos se pautam por estudos, reflexões e debates, permitirão o aprofundamento na compreensão sobre os saberes/fazeres docentes.</p> <p>Desenvolvimento das Atividades Formativas</p> <p>1 - Sondagem das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios dos professores</p> <p>Tem a finalidade de desvelar as necessidades formativas dos docentes, tendo-as como ponto de partida para desencadear e ampliar as reflexões e aprimorar as práticas. Segundo Aguiar e Ferreira (2007, p. 77) sem essa adesão, os processos continuarão a ser inócuos. “O professor poderá cumprir a obrigação, porém o fará contra sua necessidade”. As estratégias para esse mapeamento inicial serão desenvolvidas a partir de rodas de conversa, dinâmicas de grupo, de modo que permitam às pesquisadoras terem acesso aos conhecimentos internalizados pelos docentes, sejam eles espontâneos, empíricos ou científicos e sistematizados.</p>	20/3	27/3	3/4	10/4	17/4	24/4	8/5	15/5
20/3									
27/3									
3/4									
10/4									
17/4									
24/4									
8/5									
15/5									

	<p>2 - Construção de novos pressupostos teórico-metodológicos de Prática Pedagógica</p> <p>Serão assegurados, no decorrer das ações formativas, espaços de estudo e reflexão de referenciais teóricos importantes sobre a docência universitária, a inserção na carreira, dificuldades enfrentadas por professores bacharéis. Na abordagem sócio-histórica, um conceito é elaborado mediante atividades complexas do pensamento, o que requer processos que envolvam funções intelectuais básicas, do ponto de vista cognitivo, mas mediado pela linguagem, responsável por mediar como as tarefas mentais serão conduzidas tendo em vista a resolução de problemas. Dessa forma, os conceitos apresentam características fundamentais para atribuir significado a um fenômeno, suas relações, particularidades, seus nexos e movimentos. De acordo com Aguiar e Ferreira (2007, p. 80): “A característica principal dessa forma alternativa de elaboração conceitual é que este processo não acontece de modo quantitativo, mas numa perspectiva de desenvolvimento contínuo marcado pelo aspecto qualitativo”.</p> <p>Sendo assim, haverá a organização de material de apoio – artigos científicos, que aprofundem as temáticas trabalhadas, para leitura e produção de registros escritos com a finalidade de potencializar a elaboração de novos conceitos e novos saberes profissionais. Essas atividades serão contabilizadas como carga horária 20 horas de “Estudos Orientados”.</p> <p>3 - Elaboração das Cartas Pedagógicas</p> <p>A finalidade de produção escrita das Cartas Pedagógicas será aprofundar a compreensão a respeito das temáticas e dos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos no decorrer das sessões reflexivas. O exercício de escrever Cartas Pedagógicas contribui para incentivar a prática de reflexão sobre o que se faz como professor, como se faz, porque se faz. Trata-se de uma metodologia que contribui para a prática de comunicar pedagogia. Uma experiência iniciada há séculos, especialmente nos cárceres e exílios, continuada por Paulo Freire, e hoje ressignificada por pesquisadores e professores. Há diversas e inúmeras formas de redigir as Cartas Pedagógicas, que se proponham anunciar ou denunciar algum fato a alguém individual, ou a um coletivo. No entanto, o ponto de partida para a produção de uma Carta Pedagógica é a intencionalidade, pois se trata de explicitar uma posição político-pedagógica que orienta nossas concepções e ações. Ao final do curso cada professor participante deverá ter elaborado sua Carta Pedagógica.</p>
<p>AValiação</p>	<p>A avaliação será realizada ao longo das atividades formativas e terá como princípio a abordagem formativa. Serão considerados os aspectos qualitativos da participação dos docentes nas atividades propostas presenciais e nos Estudos Autônomos, por meio de registros escritos. Além disso, será avaliada a produção final de uma Carta Pedagógica.</p>

Apêndice D – Carta encaminhada aos professores para participação na pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Projeto de pesquisa: *É possível (trans)formar a docência? Compreensões a partir de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa com professores bacharéis*

Você está convidado(a) a participar do curso de docência com a temática “*(Re)inventando a prática pedagógica*”, que será desenvolvido sob a responsabilidade da Profa. Geovana Ferreira Melo e a pesquisadora Me. Naiara Sousa Vilela da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pretendemos constituir um espaço para a profissionalização docente por meio da co-construção de conhecimentos entre professores e pesquisadoras a partir de estudos de textos, reflexões críticas sobre a prática, realização de vivências e diálogos colaborativos.

Para isso, realizaremos sessões reflexivas com um grupo de 15 professores bacharéis. Os temas serão organizados a partir das necessidades formativas de interesses dos participantes. Serão oito sessões reflexivas, com encontros semanais, que ocorrerão durante os meses de março e abril/2018 e terão aproximadamente duas horas de duração. Os encontros ocorrerão no espaço físico da Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP) (prédio novo da FAU – Rua Francisco Vicente Ferreira, 126 – 3º andar), tendo início às 18h e término às 20h30. Os participantes que completarem no mínimo 75% de frequência serão certificados pela Dicap como carga horária de 40 horas, sendo 20 horas presenciais e 20 horas de estudos autônomos. Na primeira sessão reflexiva explicitaremos detalhadamente como as atividades serão desenvolvidas. Em anexo encontra-se uma síntese do *folder* do curso.

Para que as sessões reflexivas possam ser desenvolvidas precisamos que nos informem qual o melhor dia da semana. Aguardamos o contato e desde já, agradecemos por sua colaboração e destacamos a importância de sua participação para o desenvolvimento profissional docente do grupo que se constituirá a partir desta proposta.

A efetivação da inscrição se dará mediante o preenchimento do formulário abaixo:

INSCRIÇÕES ATÉ 12/3/2018

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScz0-8iY0U_SvUxto0WkbvwOedyH3ehtyk7VpgQm4froskLfA/viewform?usp=sf_link>.

Apêndice E – Folder do curso



O curso irá se constituir como espaço colaborativo – reflexivo que se preocupa com uma atuação crítica e socialmente comprometida. Dará ênfase aos dilemas e desafios que surgem na vida diária da prática pedagógica na Universidade, problematizando os aspectos didáticos da profissão.

OBJETIVO

Constituir um espaço para a profissionalização docente por meio da co - construção de conhecimentos de professores e pesquisadores por meio de estudos de textos, reflexões críticas sobre a prática, realização de vivências e diálogos colaborativos.

PÚBLICO ALVO

Docentes da Universidade Federal de Uberlândia, com formação inicial em cursos de bacharelado.

POSSÍVEIS TEMÁTICAS

Desafios da Docência Universitária; Estratégias de Ensino-aprendizagem; Planejamento; Avaliação da Aprendizagem; Retenção e Evasão na Universidade; Relação Professor-estudante; Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Superior.

INSCRIÇÕES ATÉ 10/03/2018 (15 vagas)

Serão oito encontros, que acontecerão semanalmente, nos meses de Março e Abril de 2018.

Carga Horária Total: 40 horas (com certificado) – sendo 20 horas presenciais e 20 horas de estudos autônomos.

Local: Espaço físico da Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP) (prédio novo da FAU - Rua Francisco Vicente Ferreira, 126 – 3º andar)

Horário: 18h às 20h30min

Responsáveis: Prof. Drª Geovana Ferreira Melo e Profª Ms. Naiara Sousa Vilela

REALIZAÇÃO:



GEPDEBS

Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior

Apêndice F – Formulário elaborado a partir do *Google Forms*: efetivação da inscrição nas ações formativas

(RE)INVENTANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS

Ao preencher o questionário, você estará inscrito para participar das sessões reflexivas.

*Obrigatório

Nome:*

E-mail:

Sexo:*

- Feminino
 Masculino

Unidade – Curso:*

Telefone:*

Faixa etária:*

- 26 a 30
 21 a 35
 36 a 40
 41 a 45
 46 a 50
 51 a 55
 56 a 60
 Acima de 60

Formação na graduação (área e curso):*

Modalidade:*

- Presencial
- Educação a Distância (EaD)

Formação na pós-graduação:*

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Qual o melhor dia da semana?*

- Segunda-feira
- Terça-feira
- Quarta-feira
- Quinta-feira
- Sexta-feira

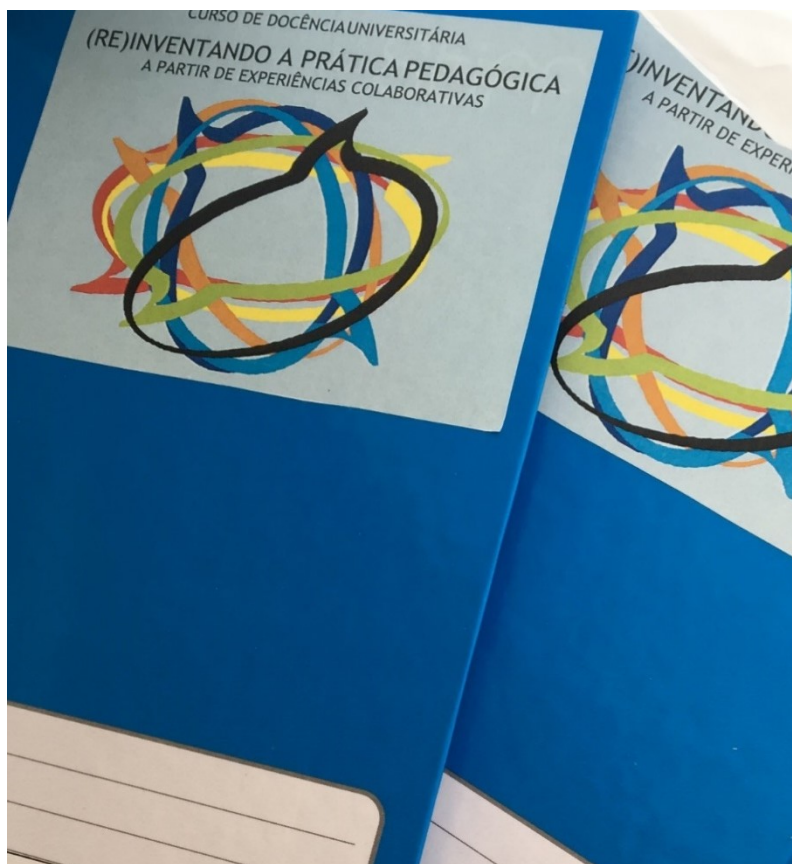
Você tem interesse em participar das sessões reflexivas?*

- Sim
- Não

Esse espaço é seu, caso queira utilizá-lo para registrar mais alguma informação! *

--

Apêndice G – Diários reflexivos entregues aos professores participantes no primeiro dia das ações formativas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Apêndice H – Cronograma do curso elaborado a partir do levantamento de temas de interesse dos docentes participantes

Cronograma de atividades	Referenciais teóricos que subsidiaram as discussões
10/4 – Desafios da docência universitária.	SOARES, S. R.; VIEIRA, F. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança. Revista da FAEEBA , Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014.
17/4 – Condições de trabalho – valorização, adoecimento de docentes e alunos, estrutura de equipamentos e espaço físico.	LEMOS, D. V. da S. Precarização do trabalho docente nas federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. Entreideias , Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014. <i>Texto complementar:</i> DIAS SOBRINHO, J. D. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. Avaliação , Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.
24/4 – Relação entre professores/ relação com alunos; metodologias ativas.	MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens . Ponta Grossa: FocaFoto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2. <i>Texto Complementar:</i> BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações . Londrina: Editora da UEL, 1999. PORTO, C. de M.; SANTOS, F. M. F.; CRUZ, M. A. da. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no Ensino Superior sob a ótica da afetividade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR, 9.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10., 2006, Aracaju. Anais... Aracaju, 2006.
8/5 – Currículo/ planejamento.	Textos selecionados pelos próprios professores: 1º texto selecionado por Cecília Meireles; 2º texto selecionado por Frida Kahlo; 3º texto selecionado por Monja Coen; 4º texto selecionado por Cora Coralina e 5º texto selecionado por Mabel Collins. ARRUDA, H. P. B. Planejamento e plano de aula na educação: histórico e a prática de dois professores. Educativa , Goiânia, v. 18, n. 1, [n.p.], jan./jun. 2015. LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. Revista Iberoamericana de Educación , [s.n.], p. 1-6, 2006. LIRA, M. N. N.; BEZERRA, M. A. O planejamento no processo de ensino/aprendizagem: concepções e desafios. Letras Raras , ano 4, v. 6, n. 1, [n.p.], 2015. REIS, F. J. C.; PANÚNCIO-PINTO, M. P. V. Planejamento educacional. Medicina , Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 280-283, 2014. SCARINCI, A. L.; PACCA, J. L. A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. Educação em Revista , Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 253-279, abr./jun. 2015.
15/5 – Planejamento e avaliação (sequência do encontro anterior).	SORDI, M. R. L. de. A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem consequente. Revista de Educação PUC-Campinas , Campinas, n. 25, p. 47-58, nov. 2008. RIOS, T. A. A dimensão ética da avaliação. Pró-posições , v. 9, n. 3, p. 27, nov. 1998.
22/5 – Avaliação	RIOS, T. A. A dimensão ética da avaliação. Pró-posições , v. 9, n. 3, p. 27, nov. 1998.

Apêndice I – Plano de trabalho das sessões reflexivas

1ª Sessão Reflexiva

Data: 20/3/2018

Duração: 2h30

Participantes: 18 pessoas – Madre Tereza de Calcutá; Cora Coralina; Tenzin Palmo; Elza Freire; Rachel de Queiroz; Maria Montessori; Mabel Collins; Içami Tiba; Frida Kahlo; Nise da Silveira; Clarice Lispector; Marie Curie; Cecília Meireles; Monja Coen; Érico Veríssimo e dois professores que só compareceram nesta primeira sessão reflexiva.

Atividades

1. Lanche.
2. Entrega dos diários reflexivos, canetas, pastas e projeto de pesquisa.
3. Elemento estético – Naiara e Geovana e apresentação da música “A nossa casa”, de Arnaldo Antunes, representada por Maria Bethânia.
4. Apresentação das mediadoras das ações formativas.
5. Apresentação dos docentes participantes.
6. Apresentação do projeto de pesquisa.
7. Dinâmica realizada com docentes – uma folha de papel A4, será dividida em dois lados. De um lado serão colocados os termos desafios e crises da docência, de outro, as expectativas em relação à participação nas ações formativas. Os docentes irão refletir e preencher esses dados, o que irá corroborar para a construção das temáticas a serem discutidas nas sessões reflexivas, partindo das necessidades formativas apresentadas pelos próprios docentes.
8. Orientações para o próximo encontro.

Referências

BETHÂNIA, M. **A nossa casa**. 2013. (3min52s). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=fTfv0UzlpNk>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FERNANDO PESSOA, A. C. O guardador de rebanhos. In: FERNANDO PESSOA, A. C. **Poemas de Alberto Caeiro**. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993.

2ª Sessão Reflexiva

Data: 27/3/2018

Duração: 2h30

Participantes: 14 pessoas – Madre Tereza de Calcutá; Cora Coralina; Tenzin Palmo; Elza Freire; Rachel de Queiroz; Maria Montessori; Mabel Collins; Frida Kahlo; Clarice Lispector; Marie Curie; Cecília Meireles; Monja Coen; Tarsila do Amaral; Érico Veríssimo.

Atividades

1. Lanche.
2. Elemento estético – Apresentação de dança da Cia de Dança Bittencourt, um trecho do espetáculo “Empodere as Mulheres”, o qual trabalha o aspecto da identidade da docência;
3. Discussão do conto “Um apólogo”, de Machado de Assis.
4. Discussão da temática “identidade docente”.
5. Dinâmica do espelho – Todos os docentes receberão uma caixinha de fósforo decorada, com um espelho em seu interior. Ao abrirem a caixinha, apenas três professores serão “premiados” com um questionamento sobre a temática discutida na sessão reflexiva:
 - *Ao refletirmos sobre a docência quais lembranças são recuperadas?*
 - *O que significa ser professor?*

Os docentes irão discutir a respeito de tais questionamentos. Relacionar com as reflexões sobre o conto “O apólogo” de Machado de Assis e os poemas sobre Identidade. Além do mais, iremos pedir para que os docentes abram as caixinhas e se olhem no espelho. Quem virão? Como se veem? (A partir disso, discutir que a identidade é algo construído de forma individual, mas também a partir das atribuições dos outros).

Referências

ASSIS, M. de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

BRITO, V. L. F. A identidade docente: um processo de avanços e recuos. In: BRITO, V. L. F. **Professores: profissionalização, identidade e formação**. 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

CICILLINI, G. A. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: Fapemig, 2010.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades profissionais e sociais**. Porto: Ciência da Educação, 1999. v. 24.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

3ª Sessão Reflexiva

Data: 3/4/2018

Duração: 2h30

Participantes: 14 pessoas – Madre Tereza de Calcutá; Cora Coralina; Tenzin Palmo; Elza Freire; Maria Montessori; Mabel Collins; Içami Tiba; Frida Kahlo; Nise da Silveira; Clarice Lispector; Marie Curie; Cecília Meireles; Monja Coen; Tarsila do Amaral.

Atividades

1. Lanche.
2. Abertura do encontro com a “chuva de ideias”, elaborada a partir da dinâmica realizada na primeira sessão reflexiva anterior.
3. Elaboração do contrato pedagógico.

Referência

BROUSSEAU, G. **Os diferentes papéis do professor** – didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

4ª Sessão Reflexiva

Data: 10/4/2018

Duração: 2h30

Participantes: 11 pessoas – Madre Tereza de Calcutá; Cora Coralina; Rachel de Queiroz; Maria Montessori; Mabel Collins; Içami Tiba; Frida Kahlo; Clarice Lispector; Cecília Meireles; Tarsila do Amaral; Érico Veríssimo.

Atividades

1. Lanche.
2. Sistematização do contrato pedagógico.
3. Apresentar as alterações realizadas no cronograma.
4. Discutir o texto “Desafios da docência na universidade e precarização do trabalho docente”.
5. Elaboração dos crachás, a partir do seguinte questionamento: Para você, o que significa ser professor (a) universitário?
6. Escolha de pseudônimos (nome de poeta ou escritor).

Referências

DIAS SOBRINHO, J. D. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

LEMOS, D. V. da S. Precarização do trabalho docente nas federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014.

SOARES, S. R.; VIEIRA, F. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014.

5ª Sessão Reflexiva

Data: 17/4/2018

Duração: 2h30

Participantes: 13 pessoas – Cora Coralina; Tenzin Palmo; Elza Freire; Maria Montessori; Mabel Collins; Frida Kahlo; Nise da Silveira; Clarice Lispector; Marie Curie; Cecília Meireles; Monja Coen; Tarsila do Amaral; Érico Veríssimo.

Atividades

1. Lanche.
2. Elemento estético – “O desenho de ensinar e a arte de aprender”, de Rubem Alves.
3. Apresentação dos desenhos realizados nos crachás e escolha dos pseudônimos.
4. Discutir o texto “Precarização do trabalho docente” por meio de metodologias ativas.

Referências

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização:** fundamentos e aplicações. Londrina: Editora da UEL, 1999.

LEMOS, D. V. da S. Precarização do trabalho docente nas federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens. Ponta Grossa: FocaFoto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2.

6ª Sessão Reflexiva

Data: 24/4/2018

Duração: 2h30

Participantes: 13 pessoas – Madre Tereza de Calcutá; Cora Coralina; Tenzin Palmo; Elza Freire; Rachel de Queiroz; Mabel Collins; Içami Tiba; Frida Kahlo; Nise da Silveira; Marie Curie; Monja Coen; Tarsila do Amaral; Érico Veríssimo.

Atividades

1. Lanche.
2. Construção de cartazes a partir das temáticas “Precarização do Trabalho Docente” e “Relação professor-aluno”, por meio de metodologias ativas.

Referências

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização:** fundamentos e aplicações. Londrina: Editora da UEL, 1999.

LEMOS, D. V. da S. Precarização do trabalho docente nas federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens. Ponta Grossa: FocaFoto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2.

PORTO, C. de M.; SANTOS, F. M. F.; CRUZ, M. A. da. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no Ensino Superior sob a ótica da afetividade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR, 9.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10., 2006, Aracaju. **Anais...** Aracaju, 2006.

7ª Sessão Reflexiva

Data: 8/5/2018

Duração: 2h30

Participantes: 13 pessoas – Madre Tereza de Calcutá; Tenzin Palmo; Elza Freire; Rachel de Queiroz; Maria Montessori; Içami Tiba; Frida Kahlo; Clarice Lispector; Marie Curie; Cecília Meireles; Monja Coen; Tarsila do Amaral; Érico Veríssimo.

Atividades

1. Lanche.
2. Discussão crítico reflexiva dos cartazes realizados a partir das temáticas “Precarização do Trabalho Docente” e “Relação professor-aluno”, por meio de metodologias ativas.
3. Apresentar a proposta de “Carta Pedagógica” e pedir para que os docentes possam construí-las até o último encontro.

Referências

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Editora da UEL, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

LEMOS, D. V. da S. Precarização do trabalho docente nas federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: FocaFoto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2.

PORTO, C. de M.; SANTOS, F. M. F.; CRUZ, M. A. da. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no Ensino Superior sob a ótica da afetividade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR, 9.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10., 2006, Aracaju. **Anais...** Aracaju, 2006.

8ª Sessão Reflexiva

Data: 15/5/2018

Duração: 2h30

Participantes: 13 pessoas – Madre Tereza de Calcutá; Cora Coralina; Tenzin Palmo; Elza Freire; Rachel de Queiroz; Maria Montessori; Mabel Collins; Frida Kahlo; Nise da Silveira; Clarice Lispector; Marie Curie; Monja Coen; Tarsila do Amaral.

Atividades

1. Lanche.
2. Realizar discussões das Resoluções n. 30/2011 e 31/2011, do Conselho de Graduação da UFU.
3. Aprofundar as questões sobre planejamento de ensino. Analisar a importância da avaliação da aprendizagem na educação superior. Discutir as seguintes questões sobre planejamento: A partir da leitura do artigo que vocês selecionaram, apresente reflexões sobre:
Qual o sentido do planejamento?
Quais as interfaces entre o plano de ensino e o PPC – Projeto Pedagógico de Curso?
Os objetivos elaborados alcançam as finalidades formativas do PPC? (estas finalidades estão presentes em várias dimensões do PPC: princípios, objetivos, perfil e organização curricular)
4. Discutir questões que serão construídas pelos próprios professores (baseada em suas práticas pedagógicas avaliativas) a partir da leitura dos seguintes textos: “A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem consequente” e “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?”.
5. No quadro iremos registrar o termo “AVALIAÇÃO” e pedir para que cada um rememore as experiências avaliativas que tiveram quando estudantes e, em uma palavra ou frase síntese registrem no quadro.
6. Dinâmica dos balões – cada um coloca a questão dentro do balão, enche o balão. Assim que todos encherem colocar uma música divertida para bater o balão. Quando a música parar. Estourar o balão, ler a pergunta e tentar responder.
7. Retomar a atividade de escrita da carta pedagógica.

Referências

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, ano 3, n. 12, [n.p.], fev./abr. 2000.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Resolução do Congrad n. 30, de 15 de junho de 2011**. Disponível em:

<<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/16354489384f4a09?projector=1&messagePartId=0.1>>. Acesso em: 17 maio 2018.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Resolução do Congrad n. 31, de 15 de julho de 2011**. Disponível em:

<<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/16354489384f4a09?projector=1&messagePartId=0>>. Acesso em: 17 maio 2018.

SORDI, M. R. L. de. A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem consequente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 47-58, nov. 2008.

9ª Sessão Reflexiva

Data: 22/5/2018

Duração: 2h30

Participantes: 15 pessoas – Madre Tereza de Calcutá; Cora Coralina; Tenzin Palmo; Elza Freire; Rachel de Queiroz; Maria Montessori; Mabel Collins; Frida Kahlo; Clarice Lispector; Marie Curie; Cecília Meireles; Monja Coen; Tarsila do Amaral.

1. Lanche.
2. Realizar dinâmica dos balões, já que não foi possível de ser realizada no encontro anterior em decorrência do tempo. Para a dinâmica cada um coloca a questão dentro do balão, enche o balão. Assim que todos encherem colocar uma música divertida para bater o balão. Quando a música parar. Estourar o balão, ler a pergunta e tentar responder. O tema a ser discutido será “avaliação de aprendizagem no contexto universitário”.
3. Retomar os desenhos de cada crachá. Pedir para que os professores revejam suas representações e caso necessitem pedir para que realizem alguma alteração.
4. Apresentar vídeo de encerramento, que será composto por atividades e dinâmicas realizadas ao longo das sessões reflexivas.

Referência

RIOS, T. A. A dimensão ética da avaliação. **Pró-posições**, v. 9, n. 3, p. 27, nov. 1998.

Apêndice J – Desafios e expectativas em relação ao curso – dinâmica de *brainstorming*

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
D - Avaliação do processo ensino aprendizagem	- Atencional sobre docência e
C - Sobrecarga de papéis	despertar para práticas novas.
D - Organização do tempo	- Entrega do processo do curso
D - Inovação em métodos de ensino	sem grandes expectativas
C - Rotina do trabalho em disciplinas	
D - e modo de inovar suas práticas.	
D - Lidar com demandas emocionais dos	
alunos. (estresse, dependência, crises de ansiedade).	
D - Atualização de conhecimentos na área relevante e inovador.	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
- Diminuí a ansiedade / preocupação	- aprendeu com profs experientes de que tinham
- Fazer / proporcionar ao aluno o caminho de reflexão	crítica diferenciada da minha, o que funciona
- Compreendi como os alunos pensam em "gavetas" e fazer	cl de.
os conteúdos ^{interrelacionarem}	- Iniciei / aprendei a metodologia ativa.
- Fazer planos que atingem a expectativa e que o/a	Desenvolver competência e habilidades para
aluno e conteúdos dados de forma mais assimida	- motivar alunos em sala de aula.
- Atender aos horários das aulas / ^{saber} resumir o conté	- Compreendi como outros profs planejam suas prá-
do necessário	ticas pedagógicas.
- Iniciei a metodologia ativa	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
TEMPO	
NÚMERO DE ALUNOS	DESPERTAR PARA NOVAS FORMAS DE ENSINAR-
CENÁRIOS	CURIOSIDADE.
RESPONSABILIDADE	INSTRUMENTALIZAR
MOTIVAÇÃO	CAMINHOS (NOVOS)
FORMAÇÃO	CONHECIMENTO: COMPARTILHADO
ENSINO	PRAZER EM APRENDER
PATENTE.	DESCOBRIR
PRAZER.	PENSAR
AVALIAÇÃO: //Encontra prazer, motivação, diante	CRITICAR.
ANGUSTIA do nº de alunos, dificuldade de cenários	
NOVO no tempo disponível, diante do novo	
CURRÍCULO: reunião. Angústia diante	
TEORIA	vda impossibilidade de formar seus alunos e de ensinar o presente (seus alunos)!"
PRÁTICA.	Pesquisa! Falta de mentoria!

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
Inferências	
Avaliação	- SUMO no aprendizado dos pesquisadores
Atualização	- desmontamento de pesquisas com dados brutos
prognosis - metodologia	- pesquisa de etnografia em métodos abertos
relatório - fontes etnográficas	- fontes pesquisando nos periódicos e revistas
leitura de textos básicos X pesquisas	para o trabalho de aula
metodologia científica	
"método de fabricação"	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
* Processo Andiativo	Conhecer formas para ensinar e aprender
* Como usar das práticas pedagógicas abordando conteúdos da área de estudo	como um todo
* Conexão "não ocidentais" com o "nã", ansiedade, sem comprometimento (in vivo)	Trazer experiências com outros docentes
* Qualidade (Formar um aprendiz de qualidade)	(Re) inventar práticas pedagógicas melhores e novas
* Excesso de aulas	Formar um aprendiz de qualidade

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
④ • Cansaco Física de atender bem a todos	② Conseguir formar um profissional "o conteúdo teórico que se espera dele.
③ • trabalhar "a burocracia" acadêmica e não deixar atrapalhar o real sentido da docência	③ Manter o entusiasmo e a chama acesa, ser um motivador e um agente transformador
② • Superar as diferenças (diferenças) entre colegas em prol do bem comum	④ Atingir a "Excelência" como docente de conteúdo que motivar
① • A frustração de formar recursos humanos em um país que se encontra um "caos".	
↳ Como motivar o aluno diante de um futuro "in vivo" desanimador (ESTÍMULO)	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-Requisitos dos alunos. Finaliza os conteúdos exigidos. Turmas heterogêneas. • Ensino Básico necessário para a leitura e a escrita na Graduação. Desinteresse <p style="text-align: center;">— // —</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento. Experiência (trabalhar) Agregar profissionalmente. Melhorar como profissional. <p style="text-align: center;">— // —</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Um dos meus desafios na docência universitária é trabalhar com turmas dos primeiros períodos, fora as disciplinas que leciono é necessário em que os alunos possuem uma "capacidade" de ganhar pré-requisitos. 	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
Proposta metodológica	Como utilizar metodologias ativas?
Conciliar teoria - prática	O que ou quais estratégias para o aluno articular teoria e prática?
Interdisciplinaridade	Como fazer interdisciplinaridade com poucos docentes?
Transversalidade	Como fazer?
Projeto pedagógico do curso	Como elaborar de forma que seja a cara do curso?
Falta docentes	
Compromisso e responsabilidade docente / discente.	Em universidade pública como fazer para motivar docentes e discentes
Parcerias	para ter um prêmio e responsabilidade com as atividades docentes / discentes

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
<ul style="list-style-type: none"> • TRANSPARÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO • MUDANÇA DE POSTURA DO DOCENTE • POSTURA DO ESTUDANTE PERANTE O PROCESSO DE E/A. • TORNAR O CONTEÚDO ENSINADO ATRAENTE 	<ul style="list-style-type: none"> • AULAS COM METODOLOGIA DIDÁTICA QUE ENFATIZEM EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS • METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
<p>Alunos que estudam pelo Google</p> <p>Formas de avaliação</p> <p>Medicalização dos alunos / ansiedade</p> <p>Exaustão de professores (devido a muitas atividades)</p> <p>Pressão dos índices / Lattes / Publicações</p> <p>Espago físico obsoleto / Salas quentes</p> <p>Conteúdo que necessita ser atualizado / reatualizado</p> <p>Grade horária enrijecida nos 50 minutos</p> <p>Freq. aulas práticas</p> <p>Dificuldade na compra de material de consumo</p>	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
<ul style="list-style-type: none"> - motivar o estudante - avaliação de desempenho/aprendizado - tipo de aula ministrada hoje - currículo (tipo) - vontade de aprender/tempo dos docentes/entusiasmo - ensino centrado no professor - olhar da universidade p/ educação 	<ul style="list-style-type: none"> - aprender + e sempre - chegar se aproximar + do estudante - implantar um curso com currículo integrado - criar um núcleo de auxílio nos cursos de graduação → aproximação

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
<ul style="list-style-type: none"> Gestão de tempo / MÚLTIPAS FUNÇÕES TRABALHOS COLABORATIVOS INTEGRAÇÃO SOCIEDADE - SERVIÇO - GUSTO. PRÁTICAS PROFISSIONAIS AUSÊNCIA DO CONHECIMENTO SABERES DA EDUCAÇÃO 	<ul style="list-style-type: none"> desenvolvimento partilha de soluções / problemas colaboração - sensibilização consolidação parcerias motivação

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
<ul style="list-style-type: none"> * Interprofissionalidade * Intersetorialidade * Falta de "estímulo" e "interesse" do docente (motivação?) * Imediatismo e produtivismo * Deficiências de aprendizagem no ensino fundamental e médio 	<ul style="list-style-type: none"> * Como trabalhar interprofissionalidade? * Sensibilização a intersetorialidade * Estímulo a leitura e auto-gestão do conhecimento docente * Como lidar com pressões "externas" e "internas" sem perder a essência? * Limites da "inclusão" e da "exclusão" profissional

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Desafios e crises na docência universitária.	Expectativas quanto ao processo formativo do curso "(Re) inventando a prática pedagógica a partir de experiências colaborativas."
<ul style="list-style-type: none"> • limite alunos / professor (sombria) • limitações estruturais físicas • dificuldade de se adaptar frente a professores que fazem mais profissões • dificuldade de atingir NAO • má vontade do aluno * • falta de respeito com o docente / área • evasão * 	<ul style="list-style-type: none"> • PBL • mais trabalhos • aumentar interesse dos alunos pela disciplina • formação continuada • aprendizagem • crescimento profissional • maior organização ^{planejamento} de ^{aulas} aulas

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Apêndice K – Questionário final respondido pelos professores

Curso (re)inventando a prática educativa

1 - Nome

2 - Pseudônimo

3 - Qual o principal motivo de sua escolha em participar do curso “(Re)inventando a prática educativa”?

4 - Você considera que houve mudanças em suas concepções (educação, ensino- aprendizagem, planejamento, avaliação, etc.) a partir das vivências no curso?

- Sim
- Não

5 - Enumere, em ordem de importância, as contribuições do curso “(Re)inventando a prática educativa” para sua prática pedagógica:

6 - Em relação às temáticas desenvolvidas no Curso, quais as principais modificações ocorreram em sua prática pedagógica quanto:

Saberes e identidades da docência

Relação professor-aluno

Planejamento

Metodologias ativas e ferramentas de ensino e aprendizagem

Avaliação (abordagem e instrumentos)

Concepção de educação

7 - Você teria algum exemplo de atividade realizada em sala de aula que tenha sido influenciada pelas vivências nas sessões reflexivas?

8 - Você considera possível e necessário (trans)formar a docência na universidade? Como?

9 - Quais sugestões você deixaria para os próximos cursos de formação contínua de docentes universitários?

Agradecemos sua participação! Gostaríamos de saber se você tem interesse com continuar participando da pesquisa em atividades como entrevistas, observação em suas aulas, conversas sobre suas metodologias:

Caso queira, deixe um recado para as mediadoras da pesquisa colaborativa.

Apêndice L – Cronograma de ações formativas mediadas pelas Divisão de Formação Docente da Universidade Federal de Uberlândia desde o ano de surgimento, em 2013

Ano de 2013

Ações planejadas e desenvolvidas
Fevereiro de 2013 1ª Roda de Conversa – Docência Universitária: nossos desafios.
Março de 2013 2ª Roda de Conversa – Planejamento: a aula universitária.
Junho de 2013 3ª Roda de Conversa – Planejamento, Ficha de Disciplina e Plano de Ensino; Avaliação da Aprendizagem: abordagens e instrumentos.
Julho de 2013 4ª Roda de Conversa – O professor e os recursos audiovisuais: aprendizagem no século XXI.
Agosto de 2013 5ª Roda de Conversa – Psicologia Pedagógica: os processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva dialética.
Setembro de 2013 6ª Roda de Conversa – O Diário Eletrônico.
Outubro a dezembro de 2013 1ª Turma do I Curso de Docência Universitária – <i>Campus</i> Santa Mônica.
Novembro de 2013 7ª Roda de Conversa – Portal Saúde Baseada em Evidências.
1º semestre de 2013 Publicação do volume 1, número 2, da Revista Eletrônica DiversaPrática (< http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica >) – ISSN 2317-0751.

Ano de 2014

Ações planejadas e desenvolvidas
Janeiro de 2014 8ª Roda de Conversa – Aproveitamento de estudos para dispensa de componentes curriculares”.
Abril de 2014 9ª Roda de Conversa – “Moodle para Professores: desvendando dificuldades e conhecendo possibilidades”.
Mai a julho de 2014 2ª Turma do I Curso de Docência Universitária – <i>Campus</i> Santa Mônica.
Outubro de 2014 a fevereiro de 2015 3ª Turma do I Curso de Docência – <i>Campus</i> Monte Carmelo.
Outubro de 2014 a fevereiro de 2015 II Curso de Docência Universitária – <i>Campus</i> Santa Mônica.
Novembro de 2014 a fevereiro de 2015 I Curso em Docência na Educação das Relações Étnico-Raciais.
1º semestre 2014 Publicação do volume 2, número 1, da Revista Eletrônica DiversaPrática (< http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica >) – ISSN 2317-0751 – 7 artigos publicados.

Ano de 2015

Ações planejadas e desenvolvidas
Abril de 2015 10ª Roda de Conversa – Diálogos Interculturais: Indígenas da Etnia Xavante.
Setembro de 2015 Minicurso de Avaliação das Aprendizagens – Classificação ou melhoria das aprendizagens? A avaliação a serviço do trabalho pedagógico, em favor de professores e estudantes. Carga Horária: 6h/a.
Agosto a dezembro de 2015 4ª Turma do I Curso de Docência Universitária – <i>Campus</i> Santa Mônica com transmissão por videoconferência para os <i>Campi</i> de Monte Carmelo, Patos de Minas e Pontal.
2º semestre 2015 Publicação do volume 2, número 2, da Revista Eletrônica DiversaPrática (http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica) – ISSN 2317-07516 – artigos publicados.

Ano de 2016

Ações planejadas e desenvolvidas
Abril de 2016 a junho de 2016 III Curso de Docência Universitária – <i>Campus</i> Santa Mônica.
Junho 2016 1ª Turma da Oficina da Plataforma SIGAMI para Aquisição de Livros pelo Sistema de Bibliotecas.
Junho 2016 2ª Turma da Oficina da Plataforma SIGAMI para Aquisição de Livros pelo Sistema de Bibliotecas.
Setembro de 2016 Ciclo de Oficinas de Formação Pedagógica para Docentes Universitários – 1ª Oficina – A relação professor-estudante: a afetividade em questão.
Setembro de 2016 Ciclo de Oficinas de Formação Pedagógica para Docentes Universitários – 2ª Oficina – Metodologias ativas de ensino e aprendizagem e o processo avaliativo.
Outubro de 2016 Ciclo de Oficinas de Formação Pedagógica para Docentes Universitários – 3ª Oficina – Aspectos relevantes da legislação pública e acadêmica na carreira do docente público universitário.
Setembro de 2016 1ª Turma – Oficina de Publicações Periódicas: Submissão e Indexação.
Setembro de 2016 2ª Turma – Oficina de Publicações Periódicas: Submissão e Indexação.
Outubro de 2016 Oficina de Formação Pedagógica para Docentes Universitários com o tema “Reinventando a aula universitária (técnicas de ensino)” no <i>Campus</i> de Monte Carmelo.
Outubro de 2016 Oficina de Formação Pedagógica para Docentes Universitários com o tema “Formação do professor do Ensino Superior: desafios e possibilidades” no <i>Campus</i> Pontal.

Apêndice M – Orientações para construção das cartas pedagógicas

Carta Pedagógica

A finalidade de produção escrita das Cartas Pedagógicas é aprofundar a compreensão a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos no decorrer das sessões reflexivas. O exercício de escrever cartas pedagógicas contribui para incentivar a prática de reflexão sobre o que se faz como professor, como se faz, porque se faz.

Trata-se de uma metodologia que contribui para a prática de comunicar pedagogia.

Uma experiência iniciada há séculos, especialmente nos cárceres e exílios, continuada por Paulo Freire, e hoje ressignificada por pesquisadores e professores. Há diversas e inúmeras formas de redigir as Cartas Pedagógicas, que se proponham anunciar ou denunciar algum fato a alguém individual, ou a um coletivo. No entanto, o ponto de partida para a produção de uma Carta Pedagógica é a *intencionalidade*, pois se trata de explicitar uma posição político-pedagógica que orienta nossas concepções e ações.

Primeiro passo: escolher um fato, se possível ligado diretamente à realidade do grupo para o qual se escreve a carta;

Segundo passo: descrever o fato e mostrá-lo como reflexo de uma realidade maior, com incidência na universidade, na sociedade;

Terceiro passo: construir a carta (pode ser individualmente ou coletivamente), buscando refletir sobre a realidade escolhida, e intencionada a provocar mudanças;

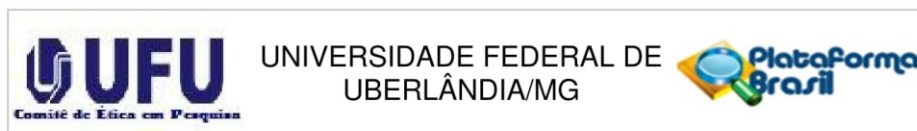
Quarto passo: reler a carta, cuidadosamente, aprimorando as ideias que não estão bem claras, especialmente aquelas que não dizem bem o que se quer dizer.

Boas reflexões!

Geovana e Naiara

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O potencial formativo da pesquisa colaborativa para a formação e o desenvolvimento profissional de docentes universitários

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64191516.4.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.023.136

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: A proposta a ser desenvolvida teve como premissa dar continuidade a estudos realizados em uma pesquisa de Mestrado em Educação na linha de "Saberes e Práticas Educativas", intitulada: "Docência universitária, um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores". A pesquisa surgiu de um projeto maior denominado "Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa", trabalho investigativo que se referiu à formação contínua de docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por intermédio da Divisão de Formação Docente (DIFDO).

As pesquisadoras se propõem fazer uma pesquisa-ação para analisar o potencial formativo da pesquisa colaborativa para a formação e o desenvolvimento profissional de docentes universitários. Por meio do trabalho coletivo, troca de experiências e apoio pedagógico colaborativo, a pesquisa poderá contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores participantes, podendo refletir diretamente na melhoria da qualidade socialmente referenciada da Educação Superior.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.023.136

O objetivo do estudo é analisar o potencial formativo da pesquisa colaborativa para a formação e o desenvolvimento profissional de docentes universitários.

A problemática da pesquisa será orientada por questionamentos: Qual o potencial formativo de uma proposta colaborativa de pesquisa para o desenvolvimento profissional dos professores universitários? Em que sentido a pesquisa realizada pelos professores pode ser considerada como princípio metodológico? Quais as influências da pesquisa desenvolvida pelos docentes no ensino de graduação? É possível modificar as concepções e crenças dos professores universitários a respeito de suas práticas pedagógicas por meio de sua participação em uma proposta colaborativa de pesquisa?

Os participantes da pesquisa serão os professores do quadro efetivo, que se fizeram presentes nas ações formativas anteriormente propiciadas pela Divisão de Formação Docente (DIFDO) da Universidade Federal de Uberlândia.

O estudo será de abordagem qualitativa do tipo colaborativa. Os dados serão obtidos por meio da participação dos docentes nas ações formativas, através de sessões reflexivas.

Através do trabalho coletivo, troca de experiências e apoio pedagógico colaborativo, a pesquisa poderá contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores participantes, podendo refletir na melhoria da qualidade socialmente referenciada da Educação Superior.

Metodologia Proposta: Será adotada a abordagem metodológica qualitativa para responder os questionamentos da investigação. A pesquisa será do tipo colaborativo, tanto docente quanto participes, mediante trabalho colaborativo, terão atribuições específicas que serão negociadas no início das ações, sendo essa cooperação primordial para o processo de formação e produção do conhecimento. As pesquisadoras terão o papel de mediadoras para organizar e intercambiar ideias, fortalecer o apoio mútuo entre os pares e encorajar os professores a participar do processo dialógico.

O processo de desenvolvimento profissional de docentes universitários será permeado por 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

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.023.136

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.

As ações serão elaboradas mediante o esclarecimento das intenções do estudo a ser realizado, a problematização da prática, o levantamento de material metodológico que contribua para as discussões e questionamentos levantados, a retomada de objetivos iniciais a fim de verificar se os mesmos foram alcançados.

Para garantir a qualidade das discussões, serão convidados para a participação na pesquisa colaborativa quinze docentes universitários.

A divulgação da proposta será feita amplamente no sítio da Universidade, elaborada para docentes que participaram de ações formativas oferecidas pela DIFDO. A pesquisa será realizada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde se situa o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) do qual faz parte. Aos docentes serão feitos todos os esclarecimentos do projeto a ser desenvolvido de forma colaborativa como também, das opções metodológicas, a fim de obter dos participantes o consentimento informado e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, que se configura na adesão voluntária à pesquisa. Dessa forma, pretende-se explicitar o compromisso e a responsabilidade das pesquisadoras e equipe DIFDO, além de dar início ao estabelecimento de confiança mútua. No sítio da instituição também serão divulgadas as especificações referentes às sessões reflexivas, a confirmação da inscrição se dará por meio do preenchimento de uma ficha (em anexo) que resguarde a identificação dos participantes, elaborada pelos pesquisadores.

Critério de Inclusão:

Serão participantes da pesquisa os professores do quadro efetivo, que atuam como docentes na Universidade Federal de Uberlândia e tenham participado de ações formativas oferecidas pela Divisão de Formação Docente da instituição, no período entre 2013 a 2016.

Critério de Exclusão:

A participação nas ações formativas oferecidas pela pesquisa é de caráter voluntário, portanto,

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.023.136

serão excluídos os professores que não manifestarem o desejo de participar da investigação.

Tamanho da Amostra no Brasil: 15

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é Investigar o potencial formativo de uma pesquisa colaborativa para o desenvolvimento profissional dos professores.

Os objetivos secundários são:

- a) Apreender o sentido da pesquisa realizada pelos professores universitários como princípio metodológico na prática pedagógica;
- b) Analisar as influências da pesquisa desenvolvida pelos docentes no ensino de graduação;
- c) Analisar as principais mudanças que ocorrem nas concepções e crenças dos professores universitários a respeito de suas práticas pedagógicas, por meio de sua participação em uma proposta colaborativa de pesquisa;
- d) Ampliar os debates referentes às contribuições da pesquisa como princípio metodológico para a formação de professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Risco: Existe o risco de identificação dos participantes; mas, todos os cuidados serão tomados para que isso não ocorra. Serão criados códigos alfa numéricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. As pesquisadoras prometem sigilo absoluto das identidades, conforme declarado no TCLE, e em outros documentos do Protocolo.

Benefícios: Nesta investigação, os professores participantes das ações formativas de construção do corpus irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, como colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à sua atuação profissional, no que se refere à pesquisa enquanto princípio metodológico para a construção de saberes inerente a profissão docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de pesquisa apresenta fundamentação e relevância científica.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.023.136

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos foram apresentados de acordo com as orientações do CEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.938.485, de 22 de Fevereiro de 2017, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Fevereiro de 2018.

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Fevereiro de 2019.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Fevereiro de 2020.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.023.136

em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_809199.pdf	24/03/2017 14:16:52		Aceito
Outros	Pendencias.docx	24/03/2017 14:15:16	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	MODELODEFICHA.docx	15/03/2017 16:50:57	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoatual.docx	15/03/2017 16:49:15	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/01/2017 15:57:29	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Modelooletaanalisadosdados.docx	13/10/2016 19:43:15	Geovana Ferreira Melo	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br