

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

GÉSSIKA MENDES VIEIRA

**APRENDIZADO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: (RE)INVENTANDO A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

CAMPUS SANTA MÔNICA

Ana Lúcia
15/05/25

UBERLÂNDIA

2025

GÉSSIKA MENDES VIEIRA

**APRENDIZADO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: (RE)INVENTANDO A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo.

UBERLÂNDIA

2025

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

V658 Vieira, Géssika Mendes, 1991-
2025 Aprendizado da docência de professores bacharéis na
Universidade Federal de Uberlândia [recurso eletrônico] : (re)
inventando a prática pedagógica / Géssika Mendes Vieira. - 2025.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.98>
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, 41/2025/472, PPGED				
Data:	Vinte e oito de novembro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12213EDU017				
Nome do Discente:	GÉSSIKA MENDES VIEIRA				
Título do Trabalho:	"Aprendizado da docência de professores bacharéis: (re)inventando a prática pedagógica"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Aprendizado da Docência de Professores Bacharéis"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, 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: Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM; Vânia Maria de Oliveira Vieira - UNIUBE; Camila Turati Pessoa - UFU; Cirlei Evangelista Silva - 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(as) 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, Usuário Externo, em 30/12/2025, às 17:15, 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 VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA, Usuário Externo, em 02/01/2026, às 20:55, 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 Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior, em 05/01/2026, às 11:06, 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 Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Usuário Externo, em 05/01/2026, às 11:40, 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 Cirlei Evangelista Silva, Professor(a) do Magistério Superior, em 05/01/2026, às 12:56, 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 6851534 e o código CRC E9A4FDF4.

"É justo que muito custe o que muito vale!"
Sta. Teresa D'Ávila (2024)

"A instrução é, sem dúvida, a milagrosa alavanca do progresso. [...] Mas não basta esclarecer a inteligência, repetiremos ainda e sempre. É imprescindível aperfeiçoar o coração nos caminhos do bem. Nero, o tirano, era discípulo de Sêneca, o filósofo. Tito, o príncipe admirável, que costumava dizer "perdi o meu dia", quando a noite o alcançava sem algum gesto excepcional de bondade, mandou massacrar mais de dez mil israelitas doentes, abatidos e mutilados, depois de arruinar Jerusalém.

Marco Aurélio, o imperador virtuoso e sábio, consentiu o morticínio de cristãos indefesos. Inácio de Loiola, maravilhosamente bem-intencionado, tinha o cérebro cheio de letras quando incentivou a perseguição religiosa. Razão sem luz pode transformar-se em simples cálculo. Instrução e ciência são portas de acesso à educação e à sabedoria."

Emmanuel (2016, p. 9)

AGRADECIMENTOS¹

*“Tudo que move é sagrado
E remove as montanhas
Com todo o cuidado, meu amor”
(Beto Guedes, 1978)*

Tem gente que tem cheiro de passarinho quando canta. De sol quando acorda. De flor quando ri. Ao lado delas, a gente se sente no balanço de uma rede que dança gostoso numa tarde grande, sem relógio e sem agenda. Ao lado delas, a gente se sente comendo pipoca na praça. Lambuzando o queixo de sorvete. Melando os dedos com algodão doce da cor mais doce que tem pra escolher. O tempo é outro. E a vida fica com a cara que ela tem de verdade, mas que a gente desaprende de ver. (Ana Jácomo, 2020)

Considero um grande privilégio ter tantas pessoas para agradecer neste momento, que para mim é de alegria pelo dever cumprido. Estou cercada por pessoas generosas. Em um universo tão imenso, tive a sorte de encontrar tanta gente bondosa, que me ensinou, me acolheu e me cuidou. E eu, que não acredito que a vida tenha fim, espero encontrar sempre vocês em alguma esquina cósmica, para que possamos continuar sendo manifestações de coisas boas.

Agradeço a Deus e toda a espiritualidade amiga pela proteção, direção e por me permitir aprender, ser útil e servir as pessoas por meio da minha profissão.

Agradeço a Universidade Federal de Uberlândia- UFU, em especial a Faculdade de Educação – FACED e todos que dela fazem parte. Vocês fazem um trabalho importante e me sinto orgulhosa em fazer parte desse lugar.

Agradeço a Capacitação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa, mergulhada em diversas experiências de aprendizado e crescimento.

Registro minha gratidão, amorosidade, carinho e respeito à minha orientadora, professora Dra. Geovana Melo, pela parceria generosa, formativa e gentil que vivi ao seu lado. Obrigada, por tantos ensinamentos e por me ensinar a buscar sempre excelência, a mesma

¹ O desenho da capa, que representa o muro da Universidade Federal de Uberlândia – campus Santa Mônica, com seus característicos tijolos alaranjados, e o ipê-rosa que embeleza a entrada da instituição, foi elaborado por minha sobrinha Ana Luiza, uma jovem artista por quem tenho profundo afeto. Compartilhamos uma relação muito próxima, e sua sensibilidade me inspira a sonhar com um mundo mais bonito e melhor para se viver. Ao convidá-la para retratar esses dois elementos — a fachada da UFU, espaço que frequentei intensamente, e o ipê que me acolheu em inúmeras manhãs, tardes e noites, ora florido, ora despido —, desejei eternizar o significado que esse lugar carrega em minha trajetória. Entre memórias e afetos, a presença desse desenho é também uma forma de celebrar os processos, os ciclos e as raízes que me formam. Obrigada Ana Luiza, obrigada UFU campus Santa Mônica, obrigada a minha mãe Nilda, que me ensinou a reparar a beleza da natureza.

excelência que você entrega, com generosidade aos seus estudantes e orientandos. Você é uma inspiração para mim!

Às professoras da FACED-UFU, Profa. Dra. Camila Turati Pessoa e Profa. Dra. Camila Lima Coimbra, registro meu agradecimento pelas importantes contribuições durante minha banca de qualificação, que auxiliaram na consolidação deste trabalho. Incluo nesses agradecimentos a Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, amiga que enche meu coração de alegria e amor.

Ao professor Dr. Juanjo Mena, que me recebeu durante o estágio na Universidad de Salamanca – USAL, agradeço por me acolher nessa experiência formativa e pelas aprendizagens compartilhadas.

Às amigas queridas que a vida acadêmica me deu — professoras admiráveis e fontes inesgotáveis de solidariedade, amizade e parceria, deixo aqui minha sincera gratidão. À Laurinha, à FloRaquel, à Nathália Cristina, à Virgínia, à Brunna e ao Eduardo, obrigada pela presença constante, pelo apoio generoso e pelas tantas partilhas ao longo dessa caminhada.

Estendo também minha gratidão às queridas amigas professoras Letícia de Paula Andrade, Anair Araújo, Alzira Ribeiro, Fernanda Quaresma, Luciana Pedro e Denise Giaretta, por nosso encontro de afetos e saberes, que tanto contribuíram para tornar este percurso mais leve e significativo. Vocês ocupam um lugar especial em meu coração.

À minha mãe Nilda: nem todas as mais belas palavras serão capazes de expressar minha gratidão. Estou segura de que estamos conectadas por algo lindo e eterno. A pessoa mais importante da minha vida, que sempre me amparou, me protegeu, me guiou, me deu asas, me incentivou e me preparou para a vida. Honro e enalteço sua importância em minha vida. Recebo sua força e sua proteção divina, enviadas a mim em forma de orações e preces. E me sinto forte. Obrigada mãe!

À minha avó Luzia, meu agradecimento sincero por ser como uma mãe para mim, você é e sempre será muito especial em minha vida. Ao meu avô José Vieira (*in memoriam*), meu obrigada pelas lembranças que ficaram. Você se faz presente.

À minha amada irmã Lorennna, agradeço por ser fonte de amor, solidariedade e apoio incondicional, um sustentáculo fraterno em minha vida, acompanhando meus passos afetuosamente, sempre torcendo por mim e me incentivando. Nossa laço é eterno!

Ao meu querido irmão Álvaro, agradeço pela parceria, pela amizade e pelo apoio de sempre em minha trajetória. Que bom ter você em minha vida.

Ao meu esposo Ivanoé, agradeço por estar comigo em cada ideia, em cada começo e em cada recomeço. Obrigada por dividir a vida comigo e por ser parte apoiadora e essencial de cada conquista.

Ao meu amado amigo da infância, Luís Alberto: Presente nos dias alegres e nos dias desafiadores. Sua amizade foi um alicerce importante nesta caminhada acadêmica. Gratidão.

Às minhas amigas da vida — Nathália Moreira, Lara Siqueira, Amanda Araújo, Ludmila Ítala e Caroll Melo: Gratidão por essa amizade gentil e leal que cultivamos desde meninas. Pensar em vocês é sorrir e lembrar que a vida é um lugar de sentidos e amores. Vocês nem imaginam quantas vezes nossa amizade me sustentou. Obrigada.

Ao meu querido amigo de infância, Padre Luís Sales, agradeço o companheirismo e amizade incondicional durante toda minha vida.

Aos meus sobrinhos Ana Luiza e Pedro, obrigada por fazerem a vida ser mais alegre e colorida. Vocês são sementes de amor e de bondade nesse mundo. Amo vocês.

Agradeço aos colegas de trabalho da Clínica Mental Care pela acolhida, parceria e pelas aprendizagens compartilhadas. Estar com vocês me ensina que “*um mais um é sempre mais que dois*”. Seguimos juntos, somando saberes e propósitos.

Agradeço carinhosamente, aos **professores participantes da pesquisa**, pela confiança e pela partilha de suas experiências. Este trabalho também pertence a vocês, que o tornaram vivo com suas vozes e práticas.

Às professoras que gentilmente aceitaram compor minha banca de defesa: Profa. Dra. Vania Vieira, com quem compartilho uma longa história de aprendizagens desde a orientação no mestrado, agora ampliada na docência que compartilhamos. Gratidão por sua generosidade! À Profa. Dra. Camila Turati Pessoa, minha professora no doutorado, que se tornou uma amiga e grande parceira de jornada acadêmica — minha sincera gratidão pela escuta, incentivo e apoio constante. Às professoras Dra. Maria de Lourdes e Dra. Cirlei, que tenho a alegria de conhecer nesta ocasião e a quem apresento meu trabalho, expresso meu reconhecimento pela contribuição significativa que ambas oferecem à comunidade educativa.

Por fim, estendo minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta caminhada, com orações, palavras de incentivo, partilhas e apoio. Cada presença faz diferença. Que os caminhos da vida me permitam continuar cercada de pessoas que acreditam, acolhem e constroem caminhos coletivos. Sigo com o coração repleto de gratidão, certa de que toda caminhada é mais bonita quando é feita em boa companhia.

Amorosamente,

Géssika

RESUMO

A pesquisa, vinculada à Linha de Saberes e Práticas Educativas, teve como problematização o processo de aprendizado da docência de professores bacharéis na educação superior. O objetivo principal foi analisar as dimensões constitutivas desse processo de aprendizado da docência, buscando, especificamente, compreender as dificuldades e desafios enfrentados por professores bacharéis e as possíveis mudanças em suas concepções de prática pedagógica, a partir das vivências formativas voltadas para a construção do conhecimento profissional da docência. As análises empreendidas foram embasadas, principalmente, nas produções de: Almeida (2012), Chauí (2003), Cunha (2010), Isaia e Bolzan (2008), Marcelo Garcia (2009), Melo (2018) e Pimenta (2012; 1997; 2005; 1999). A opção metodológica da investigação foi pela abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Participaram da pesquisa 17 professores bacharéis, que atuam em diferentes áreas do conhecimento. O corpus de análise foi constituído pela transcrição das seções reflexivas e por registros produzidos pelos docentes bacharéis durante sua participação nas atividades formativas, envolvendo leituras, dinâmicas e depoimentos diversos. A análise de conteúdo do material empírico foi orientada por Bardin (2011), a partir de quatro categorias principais: Desafios da profissão docente, Concepções da prática pedagógica, Tornar-se professor e Desenvolvimento profissional docente. A análise explicita os dilemas e fragilidades nos processos de aprendizado da docência universitária, marcados pela ausência de formação didático-pedagógica e pelo desamparo institucional, sobretudo no início da carreira docente. Destacamos o compromisso e o envolvimento dos professores participantes com o exercício da profissão docente, revelados no decorrer dos processos de reconstrução identitária e pedagógica a partir das ações formativas. Defendemos a tese de que o aprendizado da docência de professores bacharéis deve se constituir em um processo permanente, na medida em que se constitui como dimensão indispensável para a consolidação dos saberes docentes, para a construção da identidade profissional e para a qualificação das práticas pedagógicas na universidade. Evidenciamos, portanto, a responsabilidade das instituições de educação superior, em assumirem o compromisso com a consolidação de políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente, de modo a consolidar a Pedagogia Universitária e, consequentemente, fortalecer o ensino de qualidade socialmente referenciado.

Palavras-chave: Formação de Professores; Aprendizado da Docência Universitária; Professores Bacharéis; Identidade Docente; Educação Superior.

ABSTRACT

This study, linked to the ‘Knowledge and Educational Practices’ line of research, focused on the learning of the teaching praxis among bachelor’s degree holders who give classes in the higher education setting. The main objective was to analyze the constitutive dimensions of this process of learning how to teach, specifically seeking to understand the difficulties and challenges faced by bachelor’s degree holders and the possible changes in their conceptions of the pedagogical practice resulting from formative experiences aimed at building professional knowledge about teaching. The analyses were mainly based on the works of Almeida (2012), Chauí (2003), Cunha (2010), Isaia and Bolzan (2008), Marcelo Garcia (2009), Melo (2018), and Pimenta (2012; 1997; 2005; 1999). The study had a qualitative methodological approach anchored in the theoretical and methodological assumptions of critical-collaborative action research. Seventeen bachelor’s degree holders from different fields of knowledge participated in the study. The corpus of analysis consisted of transcripts of reflective sessions and records produced by the participants during formative activities, involving readings, group dynamics, and various testimonies. The content analysis of the empirical material was guided by Bardin (2011) based on four main categories: Challenges of the teaching profession, Conceptions of the pedagogical practice, Becoming a teacher, and Professional teaching development. The analysis revealed the dilemmas and shortcomings of the process of learning the teaching praxis among professionals who teach in the higher education setting. There was a remarkable lack of pedagogical training and institutional support, especially at the beginning of the teaching career of the participants. The commitment and engagement of the participants in the exercise of the teaching profession—revealed during the processes of identity and pedagogical reconstruction during the formative activities developed in this study—were noteworthy. We believe that the learning of the teaching praxis among bachelor’s degree holders should be a permanent process, insofar as it is an indispensable dimension for the consolidation of knowledge of the teaching profession, necessary for the construction of professional identity and for the qualification of the pedagogical practice in universities. We therefore highlight the responsibility of higher education institutions to commit to consolidating institutional policies aimed at teacher training and professional development in order to consolidate the Higher Education Pedagogy and, consequently, strengthen socially referenced quality teaching.

Keywords: Teacher Education; Learning of the Teaching Praxis in the University; Bachelor Professors; Teaching Identity; Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Minha família e infância	25
Figura 2 – Minha trajetória acadêmica	26
Figura 3 – Regiões do Brasil onde estão as pesquisas-ação crítico-colaborativas analisadas no presente estudo	51
Figura 4 – Nuvem de palavras-chave mais utilizadas nos estudos acessados	54
Figura 5 – Ciclos de vida profissional por Isaia e Bolzan	60
Figura 6 – Convite disponibilizado na página da DICAP	181
Figura 7 – Capa, mensagens inseridas nos cadernos dos professores e lanche do primeiro encontro.	182
Figura 8 – Nuvem de palavras das necessidades formativas dos docentes	196
Figura 9 – O macaco e o peixe	243
Figura 10 –Durante os Ciclos Formativos 1,2, 3 e 4	254

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produções acadêmicas por ano.....	48
Gráfico 2 – Pesquisas produzidas por gênero.....	49
Gráfico 3 – Áreas do conhecimento que foram investigadas nas pesquisas	56
Gráfico 4 – Número de instituições de Educação Superior no Brasil em 2022	77
Gráfico 5 – Expansão de cursos EAD	142
Gráfico 6 – Vagas oferecidas para graduação presencial e EAD 0 2012-2022	142
Gráfico 7 – Docentes atuantes na rede pública e privada 2012-2022	143
Gráfico 8 – Número de professores por Unidade Acadêmica na UFU: parte 1	162
Gráfico 9 – Número de professores por Unidade Acadêmica na UFU: parte 2	162
Gráfico 10 – Identificação das Unidades Acadêmicas dos professores participantes	186
Gráfico 11 – Categoria funcional dos docentes	188
Gráfico 12 – Formação inicial	189
Gráfico 13 – Formação após a formação inicial dos sujeitos	190
Gráfico 14 – Sobre o planejamento de uma matéria ou de uma aula	191
Gráfico 15 – Sobre a execução de uma aula.....	192
Gráfico 16 – Sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro inicial de trabalhos acessados	43
Quadro 2 – Pesquisas analisadas que tem como objeto de estudo a formação dos professores bacharéis que atuam na Universidade	44
Quadro 3 – Área de concentração e cursos em que as pesquisas foram desenvolvidas	55
Quadro 4 – Dimensões dos ciclos de vida profissional	63
Quadro 5 – Dimensões da complexidade da docência	66
Quadro 6 – Saberes universitários e sua relação com o eixo pedagógico	71
Quadro 7 – Princípios da complexidade por Morin (2005).....	72
Quadro 8 – Saberes pedagógicos e didáticos (D'Ávila e Ferreira, 2020)	81
Quadro 9 – Saberes didáticos (D'Ávila e Ferreira, 2020).....	82
Quadro 10 – Os saberes da docência de acordo com Pimenta	89
Quadro 11 – Pontos em comum dos saberes da docência por Tardif (2002); Pimenta (1999) e Freire (1996).....	93
Quadro 12 – Conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)	109
Quadro 13 – Desenvolvimento Profissional do Professor.....	110
Quadro 14 – A formação como parte do Desenvolvimento Profissional	111
Quadro 15 – Princípios orientadores da Formação	112
Quadro 16 – Nova perspectiva em torno do Desenvolvimento Profissional Docente	114
Quadro 17 – História da Universidade com base em Serrão (1983)	131
Quadro 18 – O ensino na Universidade.....	135
Quadro 19 – Diferenças entre a Universidade como instituição social e instituição administrativa	136
Quadro 20 – Medidas que contribuíram para a precarização do trabalho docente entre 2003-2010	146
Quadro 21 – Finalidades sentido e funções da Universidade.....	157
Quadro 22 – Unidades acadêmicas por Campis	160
Quadro 23 – Identificação dos cursos de bacharelado e licenciatura da UFU	163
Quadro 24 – Especificidades da Formação do docente da Educação Superior.....	179
Quadro 25 – Codinome, área de atuação e tempo de trabalho dos sujeitos participantes	186
Quadro 26 – Tempo de ingresso na UFU	190
Quadro 27 – Cronograma de atividades dos ciclos reflexivos	193
Quadro 28 – Crachás elaborados no início do curso	199

Quadro 29 – Concepção de aula segundo os professores participantes da pesquisa.....	227
Quadro 30 – Concepções de metodologias ativas segundo os professores participantes.....	241
Quadro 31 – Cartazes e falas dos grupos elaborados durante atividade em grupo	246

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM&FBovespa	Bolsa de Valores de São Paulo
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEAD	Centro de Educação à distância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DACIN	Divisão de Acessibilidade e Inclusão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DICAP	Divisão de Capacitação de Pessoal
DIEBP	Divisão de Educação Básica e Profissional
DIFDO	Divisão de Formação Docente
DIREN	Diretoria de Ensino
DLIFO	Divisão de Licenciaturas e Formação Docente
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ESEBA	Escola de Educação Básica
ESTES	Escola Técnica de Saúde
FACED	Faculdade de Educação
FADIR	Faculdade de Direito
FAEFI	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
FAEPU	Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa de Uberlândia
FAGEN	Faculdade de Gestão e Negócios
FAMAT	Faculdade de Matemática
FAMED	Faculdade de Medicina
FAMEV	Faculdade de Medicina Veterinária
FAUED	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design
FECIV	Faculdade de Engenharia Civil
FEELT	Faculdade de Engenharia Elétrica
FEMEC	Faculdade de Engenharia Mecânica
FEMECIU	Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia

GEPEDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior
HSE	Habilidades Sociais Educativas
IBTEC	Instituto de Biotecnologia
ICBIM	Instituto de Ciências Biomédicas
ICHPO	Instituto de Ciências Humanas do Pontal
ICIAG	Instituto de Ciências Agrárias
IES	Instituições de Ensino Superior
IFILO	Instituto de Filosofia
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IGUFU	Instituto de Geografia da UFU
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
INBIO	Instituto de Ciências Biológicas
INCIS	Instituto de Ciências Sociais
INDIE	Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre Inteligencia Digital en Procesos Educativos
INFIS	Instituto de Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NAFTA	Livre Comércio da América do Norte
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não Governamentais
PEA	População Economicamente ativa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINTER	Projetos Interdisciplinares
PROVIFOR	Programa Virtual de Formação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Seilic	Seminário Institucional das Licenciaturas
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
UB	Universidade do Brasil
UEC	Universidade Estadual do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Estadual do Maranhão
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEP	Universidade Estadual do Paraná
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIC	Universidade de Cuiabá
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UnU	Universidade de Uberlândia
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
WoS	Web of Science

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	Os caminhos que percorri: o meu Eu em encontro com a pesquisa.....	21
1.2	Delimitação do objeto de estudo	27
1.3	Objetivo geral e objetivos específicos.....	28
1.4	Caminhos metodológicos.....	28
1.4.1	A pesquisa-ação crítico-colaborativa: os professores pesquisando a própria prática ...	29
1.4.1.1	<i>Questionário</i>	38
1.4.1.2	<i>Sessões Reflexivas.....</i>	39
1.4.1.3	<i>Análise de conteúdo</i>	39
1.5	A sequência do trabalho	40
2	A PROFISSÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE.....	42
2.1	O estado da questão	42
2.2	Ciclos de vida profissional.....	58
2.3	A complexidade da docência e seu lugar de atuação e de aprendizado multifacetado.....	65
2.3.1	A complexidade da docência	65
2.4	O lugar da docência: as aprendizagens multifacetadas	75
2.4.1	As condições de trabalho no Ensino Superior: legislação e o lugar em que estamos ..	76
2.5	Saberes da docência	79
2.5.1	Os saberes da docência segundo Pimenta.....	88
2.5.2	Os saberes da docência segundo Freire (1996).....	91
2.5.3	Uma síntese sobre os saberes da docência apresentados	92
2.6	A identidade, a profissionalização e a socialização profissional docente: dialogando sobre o trabalho docente	94
2.6.1	A identidade docente.....	94
2.6.2	A socialização profissional	96
2.6.3	A profissionalização docente	99
2.6.4	Identidade, socialização e profissionalização docente: impactos da precarização na carreira docente.....	101
2.7	Desenvolvimento profissional docente: “evolução e continuidade”	105
2.8	Atribuições da profissão docente na Universidade: o professor-gestor	115

2.9	A docência universitária reduzida à dimensão técnica: desvalorização profissional	118
3	A UNIVERSIDADE – FUNÇÃO SOCIAL, INFLUÊNCIA DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS, SUCATEAMENTO DA PROFISSÃO	123
3.1	A Universidade Europeia e sua influência na América Latina	123
3.2	A Universidade do século XXI: função social, influência de políticas neoliberais e o sucateamento da profissão	134
3.3	Educação e finalidades da Educação Superior	151
4	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	159
4.1	Qual o lugar da Pedagogia Universitária na UFU?	166
4.2	Formação e Desenvolvimento Profissional Docente na UFU: entre contradições e possibilidades.....	176
5	OS CICLOS REFLEXIVOS: (RE)INVENTANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA	180
5.1	Construção dos ciclos reflexivos: docentes em ação	184
5.2	As ações formativas por meio dos ciclos reflexivos.....	192
5.2.1	Desafios da profissão docente: necessidades formativas; “<i>como ensinar se os estudantes não querem aprender?</i>” e ausência de saberes profissionais da docência	204
5.2.1.1	<i>Contrato didático</i>.....	213
5.2.2	Concepções da prática pedagógica – docência artesanal; transmissão de conteúdos e ensino, pesquisa e extensão	214
5.2.3	Tornar-se Professor –Referência da docência; Identidade docente e Dimensão da afetividade na docência.....	229
5.2.4	Desenvolvimento Profissional Docente: das vivências formativas/collaborativas às transformações nas práticas pedagógicas	235
5.2.4.1	<i>Condições concretas do trabalho docente na Universidade: vivenciando a dinâmica reflexiva “Arco de Maguerez”</i>	245
5.3	Síntese das análises: o olhar da pesquisadora	252
6	CONCLUSÕES POSSÍVEIS: (RE)INVENÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGOGICAS.....	255
	REFERÊNCIAS.....	259
	ANEXO A – TEXTO: FORAM MUITOS OS PROFESSORES.....	278

**ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA281**

UMA CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICA DE EDUCAÇÃO

“Uma filosofia de educação cujo princípio básico é a crença no ser humano, na sua capacidade transformadora da realidade na qual se encontra inserido, resguarda uma concepção democrática da educação.

Ao transformarmos a realidade na qual estamos inseridos, também transformamos nosso corpo, nossa forma de ser e, sobretudo, nossa maneira de nos relacionar com a realidade e com as pessoas. Ou seja, como seres humanos somos, de certa forma, ‘programados’ para aprender com o mundo, com as pessoas, nas relações que construímos nas diferentes fases e momentos de nosso percurso de vida.

Paulo Freire costumava dizer que o que nos torna seres programados para aprender é uma característica fundamental do ser humano: o fato de sermos seres inacabados – e termos consciência disso. Uma concepção democrática de educação abarca uma visão humanista do ser humano, segundo a qual todos têm direito ao saber e à cultura, não havendo, assim, o “saber mais” que o outro, como instrumento de dominação.

O educador democrático utiliza o seu ‘saber mais’ para que o outro, a quem educa, possa saber tanto quanto ele e até superá-lo.

A toda filosofia de educação corresponde, pois, uma concepção de educador, de educando, de aprendizagem, de escola e de metodologia, que lhe dá suporte. Portanto, o educador, ao assumir determinadas posturas pedagógicas por meio das quais direciona e dá sentido à sua prática pedagógica, apoia-se forçosamente numa concepção de educação.”

Durante a disciplina “Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III: o pensamento de Freire para a formação de professores/as” orientada pela professora Dra. Camila Lima Coimbra, da Faculdade de Educação da UFU, tive a oportunidade de conhecer a obra “Quem educa marca o corpo do outro” de Fátima Freire Dowbor. Fui profundamente marcada pela forma com que Fátima escreve sobre as marcas que são feitas em nós durante nossa trajetória. Ao iniciar o processo de desenvolvimento e escrita desse trabalho, me vi tocada a compartilhar a minha concepção de educação a partir dos escritos da autora. Constatei que essa tese tem muito das minhas marcas, da minha trajetória e da minha concepção educativa, desse modo, não seria possível desenvolvê-la sem considerar a construção desse eu, marcado pelas tantas pessoas que participaram da minha formação.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Os caminhos que percorri: o meu Eu em encontro com a pesquisa

O lugar de origem é algo muito importante na vida de uma pessoa. Somos todos, de certa forma, determinados, alimentados e norteados por esse lugar. A origem dorme um sono gostoso no nosso corpo. E, no entanto, é interessante como algumas situações, odores, cores ou luzes costumam acordá-la com muita facilidade...E quem fala de corpo fala de história de vida. Das marcas que cada um traz consigo (Dowbor, 2008, p. 30-47).

Revisitar a própria trajetória é um exercício de reconhecimento e consciência. Entre lembranças e aprendizados, há caminhos que se transformam e outros que permanecem como referência. Minha história começa em Patos de Minas, no interior de Minas Gerais, na última segunda-feira do ano de 1991. Fui criada por três mulheres, minha mãe, minha irmã e minha avó, que me ensinaram o valor do cuidado e da solidariedade. Como lembra bell hooks (2000), o amor nasce nas redes de apoio que mulheres constroem entre si. Na infância, imersa em um quintal com lindas árvores na casa dos meus avós, nas brincadeiras de rua e nos banhos de chuva, eu vivia o tempo das descobertas. Não sonhava com uma profissão — essa era uma realidade distante, conhecida apenas por meio dos professores que cruzaram meu caminho.

Estudei em escolas públicas desde os anos iniciais até concluir o ensino médio e, hoje, comprehendo o significado da educação pública e sua resistência. Quando me formei no ensino médio, aos 17 anos, decidi cursar Comunicação Social – Jornalismo no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), movida pelo gosto pela leitura e por conversas.

Durante a graduação, construí novos aprendizados e experiências e, após trabalhar na área da comunicação, percebi a necessidade de me redirecionar. Foi então que decidi me preparar para os processos seletivos de mestrado acadêmico em Educação, buscando uma conexão entre o que eu acredito e o cotidiano profissional.

Em 2018, fui aprovada no processo seletivo da Universidade de Uberaba, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na linha de pesquisa “Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processos de ensino-aprendizagem”. Nesse período, cursei duas disciplinas no mestrado profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), que ampliaram minhas reflexões sobre trabalho e identidade docente. Minha pesquisa investigou a avaliação da aprendizagem em um curso de bacharelado, buscamos compreender as percepções dos estudantes sobre o processo avaliativo, entre representações negativas e positivas, desde à época

considero pensar um enfrentamento bastante atual, a ausência de formação pedagógica dos docentes. O curso de mestrado marcou minha formação, proporcionando aprofundamento na pesquisa acadêmica e maior entendimento sobre os desafios da educação superior.

Essa investigação despertou em mim o interesse de continuar pesquisando a formação dos professores bacharéis, pela perspectiva docente. Meu objetivo era compreender os desafios enfrentados por esses professores, as formações oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior, e como se preparam para ensinar após saírem de programas que formam pesquisadores, mas não necessariamente professores. Concluí o curso mestrado em março de 2021, durante a pandemia de COVID-19.

No final do ano de 2021, fui aprovada no curso de doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Optei por iniciar meus estudos na UFU, em 2022, na linha de pesquisa “Saberes e práticas educativas”, sob a orientação da minha querida orientadora, Dra. Geovana Melo, com quem tive a oportunidade de aprofundar os estudos iniciados no mestrado e de aprender por meio de diversas experiências no campo da pesquisa e da docência.

Em meio a essa trajetória, finalizei também o curso de Pedagogia. Recordo-me de ler a obra “Pedagogia e Pedagogos, para quê?”, de Libâneo (2010), onde o autor ressalta a importância da Pedagogia como campo de estudo sistemático da educação.

Compreender a Pedagogia como ciência que fundamenta a prática educativa a partir de teorias pedagógicas me levou a refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores bacharéis. Ao ingressarem na docência, muitos podem assumir a sala de aula com uma abordagem intuitiva e reproduutiva, sustentada em experiências vividas, mas sem uma base pedagógica consistente. Nesse sentido, a formação e o desenvolvimento profissional desses docentes são fundamentais, não só para qualidade do ensino no contexto universitário, mas também para sustentar processos de construção identitária, fortalecer a segurança no exercício da docência e promover a consolidação de saberes que atravessam dimensões pessoais e profissionais indispensáveis ao trabalho educativo.

Nessa caminhada, sou bolsista CAPES e vivenciei experiências enriquecedoras, como o estágio docente em uma turma de mestrado na UFU, acompanhando e aprendendo com a experiência da professora Geovana na disciplina "Fundamentos da Pesquisa em Educação". Nesse período, realizei também a pesquisa de campo por meio do curso “(Re)inventando a prática pedagógica”, que é o foco deste trabalho e parte do projeto desenvolvido e assinado pela professora Geovana Melo, intitulado "Aprendizado da docência de professores bacharéis". No segundo semestre de 2023, realizei um estágio doutoral na Universidad de Salamanca, na

Espanha², sob a orientação do professor Dr. Juan José Mena, diretor do departamento de *Didáctica, Organización Y Métodos De Investigación* e também pesquisador do campo da Formação de Professores e membro do *Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre Inteligencia Digital en Procesos Educativos (INDIE)*³.

Na oportunidade, além dos profícuos diálogos sobre as necessidades formativas que atravessam a docência no Brasil e na Espanha, vivenciei em Salamanca uma experiência concreta de inclusão. Impressionou-me a presença de pessoas com deficiência circulando e usufruindo dos espaços públicos e de lazer com autonomia e pertencimento — uma vivência que materializou, no cotidiano, os princípios de acessibilidade e participação social que esperanço para a realidade de todas as pessoas que precisam.

Além disso, participei de inúmeros congressos, seminários e fóruns sobre a formação docente. Em 2022, integrei a comissão de monitoria do XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), organizado pela Faculdade de Educação (FACED) da UFU. Em 2024 fiz parte da comissão organizadora do “O uno e o diverso na educação escolar”, um evento da linha de Pesquisas Saberes e Práticas Educativas da FACED-UFU. Essas experiências têm sido fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico e para a consolidação da minha trajetória profissional como educadora.

Minha jornada acadêmica e profissional tem sido enriquecida também pela participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), coordenado pelas professoras Geovana Melo e Vanessa Bueno Campos. Paralelamente, me dediquei a cursos de extensão e participei de formações oferecidas pela UFU: **1-** Práticas educacionais inclusivas para estudantes com altas habilidades ou superdotação; **2-** Educação em Direitos Humanos e Diversidades: educar-se e educar para a construção de uma sociedade fundamentada em direitos humanos; **3-** Gestão Educacional e em Práxis Pedagógicas na Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva; **4-** Transtorno do Espectro Autista: saberes e práticas educacionais inclusivas; além de ser convidada para dialogar sobre a formação de professores e práticas pedagógicas em diferentes momentos na Universidade de Uberaba, na UFU e no Centro Universitário de Patos de Minas, instituição onde realizei minhas duas graduações.

² O estágio realizado na Universidad de Salamanca foi viabilizado por meio da minha vinculação à RIDEP – Rede de Pesquisa Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, coordenada pela Profª Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, minha orientadora no mestrado na Universidade de Uberaba. Atualmente, continuo integrando a rede, e todos os meus estudos seguem articulados às suas linhas de investigação.

³ Disponível em: <https://produccioncientifica.usal.es/grupos/34877/detalle>

Uma experiência particularmente significativa foi o estágio supervisionado pela professora Geovana, realizado em um projeto de extensão da UFU, intitulado EJA CRIATIVA, em parceria com o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para mim, estar na EJA vai além da formação acadêmica; é uma experiência de humanização. Sou imensamente grata por essa vivência e pelas pessoas maravilhosas que conheci nesse percurso.

Como educadora, ao refletir sobre meus processos formativos posso afirmar com convicção que a decisão de seguir por esse caminho tem sido de aprendizagens, (des)construções, realizações e humanização. Construí importantes aprendizagens nos cursos de especialização ao longo da minha trajetória (Pedagogia Universitária – UFTM; Docência – IFMG; Psicopedagogia Clínica e Institucional – UNIUBE). Retomo as palavras de Libâneo (2010, p. 36), que afirma que o ensino ocorre em contextos sociais específicos e que é essencial “[...] conhecer essa prática estabelecendo nexos e relações para esses contextos; para isso a teoria torna-se indispensável”.

Atualmente, atuo como professora no Núcleo de Educação a Distância de uma faculdade em Patos de Minas, lecionando no curso de Pedagogia as disciplinas Gestão Educacional, Pedagogia da Supervisão e Orientação Escolar, Organização da Prática da Educação Infantil e Educação Inclusiva. Trabalho também como psicopedagoga, recebendo com frequência estudantes e famílias que buscam possibilidades pedagógicas para crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem ou diagnósticos. O trabalho psicopedagógico, as visitas as escolas e o contato individualizado com estudantes de diversos níveis de ensino têm sido um processo formativo constante, tanto profissional como pessoal. É um espaço que exige de nós um trabalho, além de sério e comprometido, solidário. Todo o suporte para exercer essa profissão com alegria e empenho vem dessa trajetória contínua e formativa que tenho vivido, e que sigo construindo com entusiasmo e dedicação.

Nesse percurso, também me descobri autora. Participei de diversos projetos que me possibilitaram registrar dados de pesquisas desenvolvidas e aprofundar discussões sobre Formação de Professores, Avaliação da Aprendizagem e Educação Inclusiva. Neste ano, terei a alegria de lançar meu primeiro livro infantil e a primeira obra organizada por mim, dedicada às Redes Formativas nos cotidianos educacionais.

A perspectiva epistemológica que conduz o meu trabalho é o materialismo histórico-dialético, pois acredito que a historicidade e as contradições dos processos estão enraizadas não apenas na profissão docente, mas também em nossos cotidianos. Por isso meu texto parte de um contexto.

Essa pesquisa é uma verdadeira colcha de retalhos, composta pelo que sou, pelo que li, aprendi, vivi e pelas marcas deixadas por meus professores ao longo dos anos de estudo. Estou ciente de que este trabalho nunca estará realmente concluído, mesmo após o término do doutorado. A cada nova reflexão, aprendizado ou leitura, sinto que um novo parágrafo poderia ser adicionado, talvez com mais maturidade, reflexão-crítica e solidariedade. No presente momento, ele representa toda a minha atenção, dedicação e esforço em tecer essa colcha da forma mais lógica, científica e humana possível, dentro das minhas possibilidades e experiência.

Este trabalho carrega muito de mim, e é gratificante vê-lo tomar forma. Como parte dessa experiência, compartilho ao longo do trabalho, por meio de epígrafes, trechos de obras que li e que, de alguma forma, se conectam com as seções apresentadas. Também incluo fotos, reflexões e registros dessa jornada, não apenas do período de pesquisa em campo, mas de outros momentos significativos que fazem parte dessa trajetória.

Figura 1 – Minha família e infância



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 – Minha trajetória acadêmica



Fonte: Acervo da autora.

1.2 Delimitação do objeto de estudo

O conhecimento deve ser organizado para permitir uma compreensão adequada dos fenômenos complexos (Morin, 2000, p. 21).

Ao delimitarmos nosso objeto de estudo com foco no aprendizado da docência de professores⁴ bacharéis, tivemos como ponto de partida seus enfrentamentos e desafios, sobretudo em relação ao processo de construção de sua identidade profissional no exercício da docência universitária. O ensino, como uma dimensão do trabalho docente, além da pesquisa, extensão e gestão, tem sido historicamente subvalorizado institucionalmente.

Barros e Dias (2016, p. 43) mencionam que a “[...] ausência de preparação pedagógica para a atuação na educação superior [...], se reflete nas práticas pedagógicas de profissionais com formação na modalidade bacharelado em sala de aula”. Discutiremos de maneira mais aprofundada durante o trabalho sobre os aspectos que relegam a docência como “menos importante” na educação superior, mas para nós está evidente que essa ausência de formação afeta o trabalho em sala de aula. Diante desse cenário e ao problematizar esse tema, nossa pesquisa visa contribuir com aspectos teórico-metodológicos referentes à formação pedagógica de docentes que atuam na educação superior. Nossa trabalho se justifica, portanto, pela necessidade de compreender os conhecimentos pedagógicos produzidos a partir da própria prática, como parte indissociável da atuação docente

A pesquisa foi orientada a partir das seguintes questões-problema: Como ocorre o aprendizado da docência de professores bacharéis? Como os docentes bacharéis se constituem profissionalmente como professores do ponto de vista de sua identidade profissional docente? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores bacharéis? Que concepções e saberes da docência orientam sua prática pedagógica? Quais mudanças podem ocorrer nas concepções de prática pedagógica dos professores ao participarem de ações formativas?

⁴ Nesta pesquisa, optou-se pelo uso de termos no masculino genérico para se referir a pessoas de todos os gêneros, em conformidade com as convenções gramaticais da língua portuguesa. Essa escolha foi feita pela autora com o objetivo de assegurar a fluidez do texto pela sua forma de escrita. De acordo com Bechara (2015), o uso do masculino como forma universal é uma prática estabelecida que abrange tanto indivíduos do gênero masculino quanto do feminino e outros gêneros. Ressaltamos que essa decisão não tem a intenção de excluir ou invisibilizar qualquer identidade de gênero, é fundamental respeitar e valorizar todas as identidades. Reconhecemos que a linguagem inclusiva é um processo em constante desenvolvimento e reafirmamos nosso compromisso com a promoção do respeito e da inclusão de todas as pessoas.

1.3 Objetivo geral e objetivos específicos

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as dimensões constitutivas do processo de aprendizado da docência de professores bacharéis. De modo específico, busca desenvolver atividades formativas que contribuam para a construção do conhecimento profissional da docência, bem como identificar e analisar as concepções e saberes que orientam a prática pedagógica desses docentes, as principais dificuldades e desafios enfrentados por eles no exercício da profissão e as mudanças ocorridas em suas concepções de prática pedagógica a partir da participação em ações formativas.

Diante dos objetivos propostos, tornou-se necessário adotar um percurso metodológico que possibilitasse compreender o processo de aprendizado da docência em sua complexidade, considerando as dimensões formativas, históricas e sociais que o constituem. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa, sustentada na perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa, por compreender que esse caminho metodológico favorece o diálogo entre teoria e prática, pesquisa e formação. Essa escolha permite que os professores bacharéis se tornem sujeitos do processo investigativo, refletindo sobre suas próprias práticas e produzindo, em colaboração com a pesquisadora, conhecimentos capazes de transformar a realidade educativa em que estão inseridos.

1.4 Caminhos metodológicos

Os caminhos metodológicos na pesquisa em educação precisam ser flexíveis e abertos, capazes de integrar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, permitindo uma compreensão mais ampla e profunda dos processos educativos (Moraes, 1997, p. 88).

O objetivo da presente seção é explicitar os caminhos metodológicos que percorremos para o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem qualitativa, do referencial teórico-metodológico que nos deu embasamento e os instrumentos para a construção do material empírico que foram utilizados.

1.4.1 A pesquisa-ação crítico-colaborativa: os professores pesquisando a própria prática

A pesquisa-ação colaborativa possibilita que os professores se tornem pesquisadores de sua própria prática, contribuindo para a transformação da realidade educativa e para o desenvolvimento profissional (Latorre, 2013, p. 45).

A partir da delimitação do nosso objeto de pesquisa – o aprendizado da docência de professores bacharéis – mobilizamo-nos para a escolha metodológica. Tínhamos clareza de que queríamos pesquisar não somente para “constatar” problemas, desafios ou contradições, mas, sobretudo para produzir transformações na realidade pesquisada. Nesse movimento, de busca dos caminhos a serem percorridos pela pesquisa, fomos guiadas pelas veredas da pesquisa-ação colaborativa.

Segundo os estudos de Ibiapina (2008), é possível pesquisar na ação de diversas maneiras, mas a pesquisa-ação é uma modalidade que coloca em evidência os possíveis processos de intervenção, que carregam em seu bojo a intenção de transformar a realidade envolvida. A pesquisa ação objetiva transformar cenários educacionais por meio de reflexões críticas, problematizações que são investigadas, refletidas e reelaboradas, buscando realidades emancipatórias e transformadas por meio dessa ação que envolve pesquisadores e professores em uma relação horizontal de diálogo, colaboração, reflexão e construção. Segundo Vilela (2020, p. 89), “[...] a pesquisa-ação crítico-colaborativa, como a concebemos tem como princípio e finalidades a formação (com, entre, de) professores.”

Sobre a origem da pesquisa-ação, Franco (2005, p. 485) elucida que:

Parece unânime considerar que a pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo. Suas atividades com pesquisa-ação foram desenvolvidas quando trabalhava junto ao governo norte-americano. Suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos. Sua forma de trabalhar a pesquisa-ação teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional.

O movimento da pesquisa ação é reconhecido no campo educacional em meados de 1980, quando a investigação em conjunto com ações busca ideais emancipatórios por meio da participação dos docentes, a partir da análise crítica reflexiva dos problemas vivenciados por eles. Desse modo, Ibiapina (2008) esclarece que três condições básicas são necessárias para que a pesquisa-ação seja desenvolvida com propósitos de transformação da realidade, são eles:

- a) nasce a partir de uma prática que seja sujeita a melhorar;
- b) segue a sequência de: planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação;
- c) acontece de maneira colaborativa.

De acordo com os estudos de Ibiapina (2008, p. 12), a pesquisa-ação se expandiu em muitas cidades do globo devido à “preocupação dos pesquisadores com a análise das práticas docentes a partir de intervenções que possam melhorar o trabalho do professor”. Tal processo ocorre a partir de ciclos reflexivos que problematizam as práticas tradicionais e que acolhem o professor como um “parceiro da investigação”. Franco (2005) elucida que se retornamos às origens da pesquisa-ação por Kurt Lewin, a partir das contribuições de Mailhiot (1970, p. 486 *apud* Franco, 2005), seu aluno e parceiro de trabalho, “a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa”.

Para Ibiapina (2008, p. 11), a pesquisa ação caminha na direção de “investigar a própria ação educativa, nela intervindo.” O diálogo existente entre professores e pesquisadores permite avanços, “nesse processo, pesquisador e professores se tornam mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos, fundamentados pela visão e compreensão crítica do que-fazer educativo” (Ibiapina, 2008, p. 11).

Para Franco (2005, p. 485), “[...] pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação”. A pesquisa-ação conduz a políticas de investigação que são democráticas, uma vez que os professores passam a ser também pesquisadores nesse processo, quebrando as lógicas da racionalidade técnica que se baseiam em descrições e análises, aproximando os professores da pesquisa para que contribuam com suas vivências, caminhando para romper com a distância entre pesquisadores e professores.

No entanto, ainda podemos observar pesquisadores iniciantes utilizarem-se da pesquisa-ação para implementarem projetos ou propostas pensados apenas por

eles próprios ou mesmo, muitas vezes, aplicando uma proposta de mudança idealizada por um superior hierárquico. Nesse caso, a dimensão crítica e dialética da pesquisa está sendo negada. **A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. Uma pesquisa-ação dentro dos pressupostos positivistas é extremamente contraditória com a pesquisa-ação crítica** (Franco, 2005, p. 486, grifo nosso).

Para Pimenta (2005, p. 523), a pesquisa-ação tem como pressuposto que os sujeitos envolvidos sejam um grupo com “objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores[...]”.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa visa auxiliar na formação dos docentes que aceitarem contribuir com o estudo numa perspectiva que vai além, pois busca a colaboração entre os próprios docentes e pesquisadores. De acordo com Franco (2005, p. 486),

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade.

Há também o conceito emancipatório acompanhando a pesquisa-ação, assim, Ibiapina (2008, p. 15) define a pesquisa-ação emancipatória como: “Prática social empreendida pelos pesquisadores e professores com o objetivo de melhorar ou modificar a compreensão de determinada realidade e as condições materiais na qual o trabalho docente é realizado.” Sua importância quando comparada a outras modalidades de pesquisa é que na pesquisa ação o professor é um “produtor de saberes” e não somente um “usuário” do sistema educacional; ele é convidado a ser um coprodutor, contribuindo diretamente com o estudo. Ibiapina (2008, p. 19) esclarece que:

[...] no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre as suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexivamente e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador [...].

A colaboração nessa modalidade de pesquisa nasce por meio das interações que são criadas entre os participantes, a partir de suas diferentes vivências e convicções, “os professores, com potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador com o potencial de formador

e de organizador das etapas formais da pesquisa” (Ibiapina, 2008, p. 20). Para Melo (2018, p. 57),

Portanto, é irrevogável que a formação se construa e se firme a partir de concepções crítico-reflexivas, em uma perspectiva colaborativa e dialógica, que tenha na concretude das práticas pedagógicas, o ponto de partida para construir novos saberes, para ressignificar as atitudes profissionais e, consequentemente, contribuir para a construção da identidade docente.

Ainda, o estudo de Ibiapina (2008) aponta para uma questão que é urgente: considerar a perspectiva do professor nas pesquisas, e não somente as questões pontuadas pelos acadêmicos, portanto “reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de saberes e a formação contínua de professores” (Ibiapina, 2008, p. 21). Com relação a isso, é dito que os pesquisadores precisam se atentar para “dar voz e vez aos parceiros de quem ele solicitou a colaboração em todas as etapas da pesquisa [...]” (Ibiapina, 2008, p, 21). Para Vilela (2020, p. 73),

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.

Após diversas falas a respeito de colaboração, a autora vê como necessária a necessidade de esclarecer o que de fato significa colaborar na pesquisa-ação: “[...] envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente” (Ibiapina, 2008, p. 22); “[...] sobre a base de um projeto comum, cada participante preste sua contribuição específica, isto é, contribua para beneficiar esse projeto” (Ibiapina, 2008, p. 32). Colaborar significa “oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os participantes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa” (Ibiapina, 2008, p. 33), “significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios” (Ibiapina, 2008, p. 34). A autora ainda ressalta sobre colaboração que um aspecto deve estar claro:

[...] é necessário que não se confunda o que realmente significa colaborar com e no processo pesquisa, para que os docentes não se sintam pressionados a participar das tarefas de pesquisa para as quais eles não foram formados, para

que eles também não tenham necessidades e interesse em ser formados (Ibiapina, 2008, p. 32).

O entendimento da obra de Ibiapina (2008) acerca da pesquisa-ação colaborativa se direciona para um ponto fundamental: a colaboração existente na pesquisa não só forma, como produz conhecimentos, “[...] a atividade colaborativa tem o objetivo de satisfazer as necessidades de formação do professor e as necessidades investigativas do pesquisador [...]”. Por isso é importante que durante o processo da pesquisa os professores manifestem abertamente e com honestidade acerca de suas vivências, suas ideias, suas experiências, suas bases teóricas, pois a partir dessa colaboração será possível trabalhar, analisar, investigar e refletir sobre as preocupações apontadas por esses professores. Franco (2005, p. 486) elucida que os professores fazem parte da tecitura do processo investigativo, “A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação”. Para Melo e Ximenes (2024, p. 105),

Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa, ao buscar compreender a realidade em sua totalidade, para apreender seus condicionantes e contradições, parte do princípio de que o conhecimento concreto do objeto nada mais é que conhecimento de suas múltiplas determinações. Nesse processo, os pesquisadores partem da realidade, buscam compreendê-la, operam teorias, fazem abstrações e, por meio desse ‘concreto pensado’, buscam formas de nela intervir para transformá-la. Esse percurso, na pesquisa-ação colaborativa, ocorre por meio de um conhecimento que vai sendo produzido coletivamente, ancorado nos princípios dialógicos, na escuta ativa das pessoas envolvidas que envidam esforços, de forma colaborativa, para apreender o movimento do objeto de pesquisa em seu movimento e produzir as interpretações que culminem nas transformações necessárias.

Como papel do pesquisador, vale ressaltar que “[...] o pesquisador necessita informar aos parceiros quais são os elementos conceituais que fazem parte do quadro teórico da pesquisa, que deve ser compreendido à medida que ele vai sendo utilizado [...]” (Ibiapina, 2008, p. 35). Isso se justifica, pois “é esse referencial teórico quem vai permitir a reconstrução do pensamento e da prática dos professores” (Ibiapina, 2008, p. 35). Para Melo (2018, p. 114), “[...] a profissionalização docente está umbilicalmente vinculada à projetos pessoais e coletivos de formação permanente, sobretudo, pautados em perspectivas crítico-colaborativas que considerem os contextos, as contradições e as circunstâncias em que a docência se concretiza”.

A colaboração necessita ser aprendida para ser praticada pelo grupo, para isso são apresentados requisitos para que ocorram efetivamente processos de colaboração, essa

efetivação se dá pelas respostas às perguntas orientadas por Ibiapina (2008, p. 36): “O que é colaborar? O que implica? Qual é o seu custo? Quais são seus riscos? Quais são seus benefícios?” Tais respostas não serão facilmente respondidas, para isso, “[...] requer a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os participes, compondo uma densa teia de conexões interpessoais” (Ibiapina, 2008, p. 36). Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o que os participantes entendem por colaboração, bem como que fiquem explicados os “limites da ação formativa no que se refere a colaboração que será desenvolvida entre o pesquisador e o professor” (Ibiapina, 2008, p. 37). Após a investigação do que os pares entendem por colaborar e dos limites da ação formativa e de pesquisa, os ciclos reflexivos acontecem e tem um importante papel, esses ciclos incentivam os professores a “exteriorizar pensamentos e práticas docentes” (Ibiapina, 2008, p. 37).

Esse investimento exige a ruptura com a lógica de formação e de pesquisa tradicionalmente vivenciada por eles nos cursos de graduação e pós-graduação, o que exige a ampliação de compreensões, sentidos e significados relativos as condições objetivas e subjetivas do trabalho que será desenvolvido (Ibiapina, 2008, p. 37).

No campo da educação, a pesquisa-ação colaborativa tem envolvimento com a formação de professores, o que é relevante, pois o processo colaborativo abarca a formação e a produção de saberes a partir da colaboração; quadros dialógicos e reflexivos são contemplados por meio da interação entre os pares, o que torna a experiência colaborativa formativa, reflexiva, transformadora. Para Ibiapina (2008, p. 38), o início dos ciclos colaborativos começa pela “sensibilização dos colaboradores, que parte do estudo sistemático sobre os princípios da pesquisa colaborativa”, seguido da negociação dos espaços e tempos, bem como das funções do mediador, que nesse caso é o pesquisador, e dos colaboradores, que são professores. “O pesquisador tem o papel de mediador, ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico” (Ibiapina, 2008, p. 39). Após a sensibilização dos colaboradores e da definição de funções é o momento do diagnóstico das necessidades,

[...] esses procedimentos são necessários para que os participes exponham os temas de interesse formativo e as sugestões para o preenchimento das lacunas deixadas no decorrer do processo de formação que possam ser retomados no processo de pesquisa e formação proposto pela pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008, p. 41).

A trajetória metodológica foi delimitada a partir da nossa intenção em contribuir com a transformação de espaços na Universidade, em formar professores mediante a reflexão da própria prática, das trocas, da compreensão das práxis pedagógica e da Pedagogia como ciência da Educação que se ocupa “[...] sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (Libâneo, 2010, p. 29-30).

Zeichner (1993) destaca a importância da prática colaborativa e reflexiva como estratégia importante para o desenvolvimento profissional dos educadores, promovendo aprendizagens continuadas e coletivas. O autor sugere que essa abordagem seja realizada em parceria com outros educadores, criando um ambiente de partilhas de experiências e saberes. Segundo o autor, “a prática colaborativa permite que os professores questionem suas próprias ações e ampliem sua compreensão sobre os processos de ensino, ao mesmo tempo que se beneficiam das perspectivas e conhecimentos dos colegas” (Zeichner, 1993, p. 92). Além disso, o autor enfatiza que essa forma de reflexão auxilia para a construção de uma comunidade de prática comprometida com a transformação educativa, pois “a colaboração entre educadores fortalece o senso de responsabilidade coletiva e a disposição para enfrentar os desafios do cotidiano escolar de maneira mais crítica e inovadora” (Zeichner, 1993, p. 95). Desse modo, entendemos também que a prática reflexiva, quando realizada em um contexto colaborativo, torna-se uma ferramenta para a formação dos professores.

Fundamentamo-nos nos pressupostos da abordagem qualitativa, uma vez que a “[...]a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21). A abordagem qualitativa de pesquisa, de acordo com Bogdan e Biklen (1991), privilegia a interpretação da situação no contexto em que ela ocorre, destacando a importância de compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos próprios participantes. Essa abordagem busca valorizar a subjetividade e a construção do conhecimento com base nas experiências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos. Como afirmam os autores, “os investigadores qualitativos estão interessados no processo pelo qual as pessoas atribuem significado às suas vidas e experiências” (Bogdan; Biklen, 1991, p. 47). Os autores enfatizam que o foco está mais direcionado para o processo do que nos resultados finais, uma vez que a construção do material empírico ocorre de forma interativa e colaborativa. Além disso, ressaltam que “a interação entre pesquisador e participantes é fundamental para a obtenção de dados ricos e contextualizados, capazes de revelar as nuances das percepções e vivências dos envolvidos” (Bogdan; Biklen, 1991, p. 52).

É válido lembrar que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa, o que a difere de método e de metodologia. Segundo Magalhães e Souza (2012), em um estudo sobre a questão do método e da metodologia de produções acadêmicas sobre professores da região Centro-Oeste do Brasil, ainda é confuso para os estudantes da pós-graduação os conceitos e significados de método e metodologia. “Uma questão que é recorrente nas produções analisadas diz respeito à confusão que fazem os mestrandos entre método e metodologia. Há dificuldade na definição do método a ser utilizado e na diferenciação do que é a metodologia” (Magalhães; Souza, 2012, p. 683).

De acordo com as autoras, a necessidade de explicitar a perspectiva do método nas pesquisas não é consensual, o que contribui para que exista essa confusão entre tipo, método e metodologia. “Por isso, as expressões pesquisas qualitativas e/ou abordagem qualitativa tornaram-se aceitas como suficientes para a indicação da perspectiva metódica e metodológica da pesquisa” (Magalhães; Souza 2012, p. 683). Ao passo que é preocupante essa fragilidade nas pesquisas do campo educacional, entendemos que é fazendo o movimento contrário, a partir de informações que esclareçam as diferenças entre tipo, método e metodologia, que fortaleceremos a cultura de dar importância à clareza dessas informações e delimitações nas pesquisas. “Como desenvolver um método se não sabemos qual é este método? Como pensar em rigor sem uma escolha justificada e coerente do método que orienta a busca do conhecimento?” (Magalhães; Souza, 2012, p. 683).

Considerando esse fato, entendemos como importante apresentar o que é método para introduzir o Materialismo Histórico-dialético. Para Antônio Carlos Gil (2008, p. 8), “Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. O autor ainda complementa sua definição de método a partir da ideia: “A adoção de um ou outro método depende de muitos fatores: da natureza do objeto que se pretende pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e **sobretudo da inspiração filosófica do pesquisador**” (Gil, 2008, p. 9, grifo nosso). Magalhães e Souza (2012) esclarecem que:

Entretanto, mesmo que a noção de metodologia apareça vinculada à de método, ambos não são o mesmo. Entendemos que o método sugere um caminho a ser trilhado e a metodologia, no nosso entender, significa organização racional da investigação, e estaria relacionada à lógica interna da investigação, aos passos e aos meios pelos quais o caminho seria percorrido na construção do conhecimento.

Entendendo que o método é o caminho a ser trilhado a partir de uma base filosófica, acreditamos que a pesquisa-ação crítico-colaborativa pode ser respaldada pela perspectiva metódica do Materialismo Histórico-dialético (MHD), nossa opção para construir este trabalho. Com base na sistematização de Marx e Engels, sujeito e objeto participam ativamente do cenário de construção de saberes, ao passo que também vivem as transfigurações desse processo, por isso essa perspectiva se volta para o contexto histórico, lugar esse em que se inicia uma investigação acerca desses confrontamentos, apontando fatos que estavam ocultos e que impactam na dinâmica social.

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Para Melo e Ximenes (2024), o método MHD é descrito como uma abordagem crítica que propicia o caminho para elucidar e compreender a composição do todo por meio de aproximações sucessivas. A pesquisa-ação colaborativa, orientada pelo MHD, busca entender a realidade educacional em sua totalidade e historicidade, visando transformar os contextos concretos por meio de processos colaborativos e críticos. Para as autoras,

Ao apresentarmos as possíveis contribuições do método de pesquisa marxista para a construção dos fundamentos teórico-práticos da pesquisa-ação colaborativa, temos como finalidade evidenciarmos que a construção lógica do método materialista histórico-dialético, que fundamenta o pensamento marxista, apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional aparente seja, pelos professores e pesquisadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios condicionantes (Melo; Ximenes, 2024, p. 94).

Em síntese, as autoras partem da compreensão de que o objeto da pesquisa não está isolado na consciência do professor, mas nas condições materiais e objetivas da docência e nas contradições vivenciadas na sociedade capitalista, que moldam a consciência, a profissionalidade e a prática social dos professores. Nesse sentido, nossa investigação se trata de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa (Ibiapina, 2008; Franco, 2005; Pimenta, 2005), de abordagem qualitativa, com bases metódicas no Materialismo Histórico-dialético.

Dessa forma, a pesquisa-ação crítico-colaborativa, sustentada pela aproximação com o método Materialismo Histórico-Dialético, apresenta-se como um caminho metodológico potente para a compreensão e a transformação da realidade educacional ao integrar pesquisadores e professores em um processo dialógico, reflexivo e emancipatório. A colaboração, como princípio essencial, possibilita que os docentes sejam não apenas sujeitos da pesquisa, mas coautores da construção do conhecimento sobre sua própria prática. Esse movimento busca superar abordagens positivistas, privilegiando a análise crítica das condições materiais e históricas que estruturam a docência e a formação profissional.

Para garantir a coerência entre os princípios da pesquisa-ação crítico-colaborativa e os procedimentos de coleta e análise de dados, utilizamos diferentes instrumentos metodológicos que possibilitaram a investigação da trajetória docente, a construção coletiva do conhecimento e a sistematização dos achados da pesquisa. O questionário foi elaborado com o objetivo de traçar o perfil e a trajetória dos docentes participantes, permitindo um primeiro mapeamento das experiências e percepções dos professores. Além disso, realizamos sessões reflexivas, fundamentadas nos pressupostos de Ibiapina (2008), que possibilitaram momentos estruturados de análise e reflexão coletiva sobre a prática docente, promovendo um ambiente de colaboração e aprendizagem compartilhada. Para a sistematização e a interpretação dos dados produzidos nos encontros reflexivos, adotamos a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), permitindo que as informações obtidas fossem organizadas e interpretadas a partir de categorias analíticas previamente definidas. A seguir, detalhamos cada um desses instrumentos e sua aplicação no contexto da pesquisa.

1.4.1.1 Questionário

Elaboramos um questionário com a intenção de conhecer o perfil e a trajetória dos docentes participantes na instituição. Utilizamos os pressupostos de Gil (2002), em que o autor elucida que não há normas rígidas a respeito da elaboração de um questionário, porém existem sugestões que podem facilitar a organização do mesmo, como: “questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas” (Gil, 2002, p. 116). Utilizamos somente questões objetivas e o questionário foi enviado após o primeiro ciclo reflexivo, em um grupo de aplicativo criado para facilitar a comunicação do grupo. É válido mencionar que mesmo sendo solicitado por nós algumas vezes, alguns professores não responderam ao questionário, por isso o número total de participantes diverge do número total de respondentes.

1.4.1.2 Sessões Reflexivas

Trabalhamos ainda a partir do movimento colaborativo da pesquisa-ação por meio das sessões ou ciclos reflexivos, de acordo Ibiapina (2008), que são momentos estruturados de análise e reflexão coletiva, onde professores e demais profissionais da educação podem avaliar, refletir e dialogar sobre suas práticas pedagógicas. Esses encontros propiciam o diálogo e o compartilhamento de experiências, promovendo uma prática colaborativa de aprendizagem. O objetivo é desenvolver crítica e reflexivamente o pensamento sobre a própria prática, construindo um espaço de formação colaborativa.

1.4.1.3 Análise de conteúdo

Para analisar os dados que foram registrados no decorrer dos ciclos reflexivos, em forma de gravações que foram transcritas posteriormente, trabalhamos a partir da perspectiva de Bardin (2011), para isso realizamos a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados: a inferência e a interpretação (Bardin, 2011). Segundo a autora, podemos compreender a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo deve passar por três etapas principais: a Pré-análise, a Exploração do material e o Tratamento dos resultados. Na Pré-análise, o material é organizado, os documentos que serão analisados são escolhidos, as hipóteses são formuladas e os indicadores são elaborados. Esse é um momento de preparação e planejamento. A Exploração do material constitui a segunda etapa, quando as decisões tomadas durante a Pré-análise são implementadas. Essa fase é caracterizada pela codificação, que inclui a escolha das unidades de contagem, a definição das regras de contagem e a seleção das categorias de análise. Finalmente, na etapa de Tratamento dos resultados e inferência, os dados são tratados e as inferências são feitas, envolvendo a interpretação dos dados codificados e a extração de significados. A técnica de análise de conteúdo busca revelar as realidades subjacentes às

palavras e às mensagens analisadas e busca compreender outras realidades através das mensagens analisadas (Bardin, 2011).

1.5 A sequência do trabalho

Estruturamos esta tese em seis capítulos, articulados progressivamente, de modo a apresentar a construção teórico-metodológica, os dados empíricos e as reflexões que emergem da pesquisa.

No Capítulo 1, iniciamos com um memorial reflexivo da pesquisadora, no qual são revisitadas vivências pessoais, escolares e profissionais que dialogam com a escolha do objeto de estudo. Nesse capítulo, também são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como explicitados os caminhos metodológicos, fundamentados no Materialismo Histórico-Dialético e na pesquisa-ação crítico-colaborativa. São detalhados o lócus da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de produção dos dados — questionário e sessões reflexivas — e os procedimentos de análise de conteúdo, à luz de Bardin (2011). Encerramos o capítulo com a explicitação da organização geral da tese.

O Capítulo 2 – A profissão docente na universidade reúne o referencial teórico e o mapeamento do campo investigado. Iniciamos com o estado da questão, seguido da discussão sobre os ciclos de vida profissional e a complexidade da docência. Em seguida, são apresentados os saberes da docência, sistematizados em três perspectivas principais — Tardif (2002), Pimenta (1999) e Freire (1996) — e uma síntese integradora que articula essas concepções. O capítulo também discute a identidade, a socialização e a profissionalização docente, o desenvolvimento profissional, as atribuições da profissão na universidade e o papel do professor-gestor, finalizando com a reflexão sobre a redução da docência à dimensão técnica.

No Capítulo 3 – A Universidade: função social, influência de políticas neoliberais e sucateamento da profissão, discutimos o papel social da universidade e os impactos das políticas neoliberais na precarização da docência. São discutidos temas como a influência da universidade europeia na América Latina, a função social da universidade no século XXI, as finalidades da educação superior e as condições de trabalho docente, destacando as contradições entre a missão formativa e a lógica produtivista.

O Capítulo 4 – A Universidade Federal de Uberlândia como espaço de produção da docência universitária analisa o contexto institucional da pesquisa, discutimos o lugar da Pedagogia Universitária na UFU e as ações de formação e desenvolvimento profissional docente, abordadas entre contradições e possibilidades.

No Capítulo 5 – Os ciclos reflexivos: (Re)Inventando a prática pedagógica, apresentamos os dados empíricos produzidos com os professores participantes. O capítulo inicia com a caracterização dos sujeitos e segue com a descrição das ações formativas, organizadas em quatro categorias: desafios da profissão docente (necessidades formativas, ausência de saberes profissionais e contrato didático), concepções de prática pedagógica (docência artesanal, transmissão de conteúdos, ensino articulado à pesquisa e extensão), tornar-se professor (identidade docente e afetividade) e desenvolvimento profissional docente (incluindo as condições concretas do trabalho e a utilização do Arco de Maguerez). Por fim, apresenta-se a síntese das análises, na seção intitulada “O olhar da pesquisadora.”

Por fim, o Capítulo 6 – Conclusões possíveis: (Re)invenção das práticas pedagógicas retoma os objetivos propostos, sintetiza os principais achados e discute as contribuições da pesquisa para o campo da Pedagogia Universitária e para o desenvolvimento profissional de professores bacharéis. Também são apresentados encaminhamentos e proposições que podem subsidiar políticas institucionais de formação contínua no ensino superior e fomentar novas investigações na área.

2 A PROFISSÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Os professores desenvolvem suas aprendizagens a partir de um mosaico de experiências, que incluem tanto a formação acadêmica quanto as vivências cotidianas em sala de aula (Libâneo, 2013, p. 41).

A partir da compreensão de que a docência se constrói em um mosaico de saberes e vivências (Libâneo, 2013), apresentamos, inicialmente, o Estado da Questão, com o propósito de mapear as produções acadêmicas que abordam essa temática, identificar tendências e lacunas nas pesquisas e situar o lugar desta investigação no campo da Educação Superior.

2.1 O estado da questão

A pesquisa é um dos pilares fundamentais para a qualidade na educação, pois através dela se constrói o conhecimento crítico e emancipatório (Demo, 2007, p. 47).

O Estado da Questão, com base em Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 5), tem como objetivo “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Partindo dessa premissa e compreendendo a importância de mapear as investigações acerca do nosso objeto de estudo para então entender o lugar em que estamos, foi realizada uma busca nas plataformas Scielo, Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para a busca foram utilizados os seguintes descritores: “aprendizado da docência de professores bacharéis”, “docência de professores bacharéis” e “formação de professores bacharéis”. O período selecionado foram os últimos cinco anos, ou seja, de 2019 até 2023. O refinamento foi feito da seguinte maneira:

- No Google Acadêmico, os descritores foram buscados em 13 e 14 de dezembro de 2023, pela ordenação de datas (dos trabalhos mais recentes para os mais antigos), em língua portuguesa, no período de 2019 até 2023, e pelo tipo de artigos de revisão. Essa plataforma foi a que mais apresentou resultados, nela encontramos uma parte das dissertações e teses que também apareceriam no Banco CAPES.
- Na plataforma Scielo, foram aplicados os seguintes filtros no dia 13 e 14 de dezembro de 2023: “Coleções: Brasil”; “Idioma: Português”; “Ano de Publicação: 2019 a 2023”; “Áreas Temáticas: Ciências Humanas, Educational e Education”; e

“Tipo de Literatura: Artigos”. A Scielo apresentou o menor número de resultados das buscas realizadas, sendo que dois dos descritores não tiveram correspondência de nenhuma produção, como veremos na tabela mais à frente.

- No Banco de Teses e Dissertações da Capes, os descritores foram buscados no período de 2019 a 2023, e não foram aplicados mais filtros, nesse sentido a plataforma apresentou em seu maior número pesquisas desenvolvidas em programas de Pós-graduação em Educação e ainda alguns trabalhos de áreas como: Ensino, Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias e Educação profissional e tecnológica.

A partir dos três descritores e das três plataformas de acesso, foram localizadas inicialmente 132 pesquisas que mencionam em seu texto um dos três descritores que apresentamos. Como pode ser verificado no Quadro 15, 71 estudos foram encontrados no Google Acadêmico, apenas seis na plataforma Scielo e 55 pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Porém, estávamos cientes de que necessitávamos continuar o refinamento para, de fato, localizar os estudos que investigaram a formação dos professores bacharéis em diferentes contextos, pois em alguns estudos os descritores constavam somente nas referências bibliográficas ou em alguma menção não aprofundada no corpo do texto, além dos trabalhos repetidos. Desse modo, o trabalho continuou a partir da leitura dos resumos e de alguns trechos dos 132 trabalhos para então selecionarmos as produções que seriam analisadas e que se debruçam no objeto também estudado nesta investigação.

Quadro 1 – Quadro inicial de trabalhos acessados

Descriptor	Google Acadêmico	Scielo	Banco CAPES	TOTAL
Formação de professores bacharéis	31	6	4	42
Docência de professores bacharéis	35	0	45	80
Aprendizado da docência de professores bacharéis	5	0	6	11
Total	71	6	55	132

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após a leitura dos 132 resumos e de fragmentos dos textos, foram selecionadas 11 pesquisas disponíveis no Google Acadêmico, 24 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nenhuma na plataforma Scielo, totalizando 35 estudos que seguiram para a análise. Do número encontrado anteriormente (132), observamos pesquisas repetidas, que estavam disponíveis em

mais de uma plataforma, e ainda algumas que mencionavam de maneira muito breve a formação de professores bacharéis, seja nas referências, em alguma citação ou exemplo, mas que não se debruçavam especificamente em investigações sobre a atuação dos professores bacharéis no contexto da Universidade. É válido informar que um número considerável das pesquisas encontradas investiga a formação de professores bacharéis para a Educação Técnica e Tecnológica e por isso não foram consideradas em nosso recorte.

No quadro a seguir, apresentamos as pesquisas que investigaram especificamente a formação dos professores bacharéis que atuam na Educação Superior. São dissertações de mestrado e teses de doutorado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e artigos da plataforma Google Acadêmico a partir dos descritores “Formação de professores bacharéis”, “Docência de professores bacharéis” e “Aprendizado da docência de professores bacharéis” (Período 2019-2023) selecionadas para análise:

Quadro 2 – Pesquisas analisadas que tem como objeto de estudo a formação dos professores bacharéis que atuam na Universidade

	Autor(a)	Ano	Tese/ Dissertação/ Artigo	Qualis/ Instituição	Título	Palavras-chave
1	Dantas	2019	Dissertação	UFRN	De Bacharel a professor: o ser docente no ensino universitário	Formação do Docente Bacharel. Docência Universitária. Ensino Superior.
2	Galvão	2019	Dissertação	UNEMAT	A pedagogia universitária como espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT	Pedagogia Universitária. Docentes de Licenciaturas. Docentes de Bacharelados.
3	Pacheco	2019	Dissertação	UECE	Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de medicina veterinária da UECE	Formação Docente. Saberes Docentes. Práticas de Ensino. Professores Bacharéis.
4	Santos	2019	Tese	UFU	Docência universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI)	Docência universitária; Necessidades formativas; Desenvolvimento profissional
5	Lima	2019	Dissertação	UECE	Prática docente de bacharéis em exercício na graduação em fisioterapia: trajetórias profissionais e ações pedagógicas	Docência no Ensino Superior na Área da Saúde; Saberes e Práticas Pedagógicas; Professores Bacharéis; Fisioterapia
6	Simões	2019	Dissertação	UECE	Saberes docentes e formação pedagógica de professores enfermeiros: um estudo de caso	Formação de Professores; Formação Pedagógica; Saberes Docentes; Ensino de Enfermagem

	Autor(a)	Ano	Tese/ Dissertação/ Artigo	Qualis/ Instituição	Título	Palavras-chave
7	Florêncio	2019	Tese	UECE	A formação pedagógica de docentes bacharelis na educação superior: um diálogo entre formação pedagógica e reflexividade	Docência Universitária; Docente bacharel; Reflexividade; UVA
8	Barros	2019	Tese	UNESP – Rio Claro	Os professores universitários dos cursos de música e o desafio da construção dos saberes docentes: um estudo com bacharelis'	Música - instrução e estudo; Educação - estudo e ensino; Universidades
9	Luz	2019	Dissertação	UECE	O conhecimento pedagógico constituído pelo docente bacharel: um estudo de caso com professores arquitetos'	Professor bacharel; Professor arquiteto; Formação pedagógica; Conhecimento pedagógico; Saber experencial
10	Maciel	2019	Dissertação	UNIC	De bacharel em saúde a professor: os desafios e a formação como parte relevante do processo de ensino/aprendizagem	Ensino, Formação Docente; Bacharel em Saúde.
11	Quintanilha	2019	Dissertação	Estácio de Sá	Docência superior e saberes docentes em cursos de administração do Rio de Janeiro: o que dizem os professores?	Ensino Superior; Docência no ensino superior; Saberes docentes; Docência em Administração
12	Ribeiro	2019	Dissertação	UNB	A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior'	Professor Bacharel. Saberes pedagógicos. Práticas pedagógicas. Ensino Superior
13	Anjos	2019	Tese	UNIUBE	Práticas pedagógicas do bacharel iniciante no ensino superior: intervenções a partir das representações sociais	Práticas Pedagógicas; Ensino Superior; Desenvolvimento Profissional Docente; Representações Sociais
14	Monteiro, Pacheco, Magalhães Jr e Silva Neta	2020	Artigo UECE	A3	A docência universitária e os professores bacharelis: o estado da questão	Formação de Professor. Professor Bacharel. Ensino Superior.
15	Oliveira e Ribeiro	2020	Artigo Brasília	A2	Formação para a docência na pós-graduação em ciências biológicas e da saúde: uma autoavaliação	Formação de professores. Bacharelis. Educação Superior.
16	Silva	2020	Tese	UNIUBE	Formação continuada de professores-engenheiros: uma pesquisa colaborativa	Pesquisa colaborativa. Formação de professores-engenheiros. Desenvolvimento profissional docente.
17	Santos	2020	Tese	UNICAMP	Iniciação à docência universitária: experiências e desafios para um ensino de graduação com qualidade social	Profissionalidade Docente Universitária. Professores Iniciantes. Mediação Pedagógica. Responsabilização Participativa. Qualidade Social do Ensino de Graduação

	Autor(a)	Ano	Tese/ Dissertação/ Artigo	Qualis/ Instituição	Título	Palavras-chave
18	Carvalho Coletto	2020	Dissertação UNOPAR - Londrina	UNOPAR	Formação pedagógica do bacharel e o encontro com a profissão docente	Professor bacharel; Formação docente; Ensino superior
19	Vilela	2020	Tese	UFU	(Trans)formar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis'	Docência Universitária; Pesquisa-ação crítico-colaborativa; Pedagogia Universitária
20	Zuchetti	2020	Dissertação	UNEMAT	Pedagogias universitárias nas licenciaturas: percepções dos docentes bacharéis na formação inicial de professores para educação básica Cáceres-MT 2020	Universidade; docência universitária; docente bacharel; professor formador das licenciaturas
21	Campos	2020	Dissertação	UFMG	Docência universitária na área da saúde: um estudo das trajetórias de formação e das práticas de ensino de bacharéis iniciantes na carreira docente	Bacharéis docentes; iniciação à docência; saúde; saberes e práticas
22	Leite	2020	Tese	Universidade de Tiradentes	Ser professor: saberes no exercício da docência do professor bacharel no curso de administração nas instituições de ensino superior - UNIT e UFS	Saberes; Docência; Professor Bacharel; Formação Continuada e Ensino Superior
23	Maia	2020	Tese	UFRN	O professor bacharel iniciante no ensino superior: experiências de egressos do mestrado em administração da UFRN	Formação Docente; Docência Universitária; Professor iniciante
24	Vieira	2020	Dissertação	UNEMAT	Bacharel docente principiante e o seu desenvolvimento profissional no curso de arquitetura e urbanismo na universidade do estado de Mato Grosso - UNEMAT'	Docência; Formação Docente, Profissionalidade, Fenomenologia; Universidade
25	Cavalcante	2020	Dissertação	FUVATES	Formação continuada de professores no ensino superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas	Ensino Superior privado; Formação continuada; Práticas pedagógicas; Docentes bacharéis
26	Gonçalves	2020	Dissertação	FUVATES	As práticas pedagógicas do professor bacharel no ensino superior	Professor bacharel; Docência universitária; Práticas pedagógicas
27	Souza	2020	Dissertação	UERR	Formação de professores bacharéis que atuam em cursos de ciências contábeis: análise de teses e dissertações defendidas no Brasil (2014 – 2018)	Professores Bacharéis; Formação; Ciências Contábeis; Estado da Arte; Ensino superior
28	Bessa	2021	Tese	UECE	Docência universitária no curso de bacharelado em administração: formação, constituição de saberes docentes e práticas de ensino	Docência universitária. Formação. Saberes docentes. Práticas de ensino

	Autor(a)	Ano	Tese/ Dissertação/ Artigo	Qualis/ Instituição	Título	Palavras-chave
29	Brito, Bessa, Monteiro e Magalhães Jr.	2021	Artigo Paraná	B2	A docência no Ensino Superior: mapeamento da formação inicial e continuada dos professores de Administração	Formação docente; Saberes docentes; Administração; Docência universitária.
30	Oliveira	2021	Tese	UFRGS	Formação pedagógica nas ciências básicas da saúde: o papel da instituição de ensino superior e da pós-graduação na qualificação docente	Docência universitária. Professor profissional. Formação inicial. Formação continuada
31	Soares, Barro e Neves	2021	Artigo Cadernos Cajuína	A3	Formação continuada de professores da e na educação superior	Educação Superior. Professores. Formação continuada
32	Silva	2021	Tese	UFU	Docência universitária inovadora: um estudo nos cursos de Educação Física em IFES da região do Triângulo Mineiro	Professores inovadores; Desenvolvimento profissional docente; Docência universitária; Docência em Educação Física
33	Pacheco, Magalhães Jr e Monteiro	2022	Artigo UNICAMP	A3	Docência universitária: percursos de formação de professores bacharéis no curso de medicina veterinária	Ensino Superior. Formação de professores. Bacharelado.
34	Farias, Pensin e Feldkercher	2023	Artigo Acta Scientiarium Educação	A2	Concepções de docência de professores de Ciências Agrárias atuantes em universidades comunitárias	Docência universitária; Formação docente; exercício docente; Universidades comunitárias.
35	Wirth	2023	Dissertação	UFSM	Aprendizagem docente em contextos emergentes: professores iniciantes no centro de ciências da saúde	Ensino superior. Professor bacharel. Professor iniciante. Acolhimento docente. Desenvolvimento profissional.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

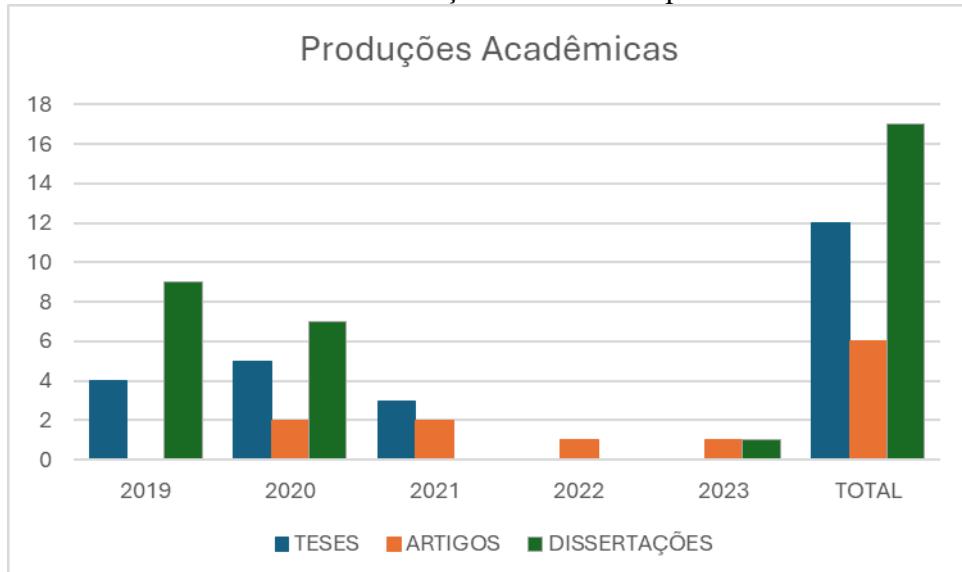
Acerca do número de produções por ano, 2020 foi o ano com mais pesquisas a partir do recorte que analisamos, sendo o maior número de teses, foram cinco, dois artigos e sete dissertações, totalizando 14 pesquisas. Já 2019 foi o ano com o maior número de dissertações sobre a formação de professores bacharéis, sendo nove, compondo esse ano também a produção de quatro teses, não havendo produção de artigos, com um balanço final de 13 investigações. Quanto aos artigos, localizamos duas produções em 2020, duas em 2021 e em 2022 e 2023 houve uma produção por ano.

É possível verificar que as produções no ano de 2022 foram pouquíssimas, o que pode estar associado a dois fatores, a pandemia do Covid-19, que impactou as vidas das pessoas de maneira bastante trágica, visto que foram registradas somente no Brasil, segundo o Painel

Coronavírus do Ministério da Saúde⁵, 708.373 mortes. A situação foi agravada em 2022 pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, marcado por ataques às pesquisas e às Universidades, difundidos no decorrer de todo o seu mandato. Em 2022, a verba estimada para a CAPES e o CNPq foi de menos da metade do orçamento que estava disponível há dez anos, em 2012, os dados são da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Segundo a *Revista Pesquisa da Fapesp*, a partir de dados das duas principais bases de artigos científicos, a Scopus, da editora Elsevier, e a Web of Science (WoS), da empresa Clarivate Analytics, o ano de 2022 foi “um tombo” para a produção acadêmica brasileira, com uma queda de 7,5% se comparado ao ano anterior (Marques; Queiroz, 2023). “Entre 1996 e 2021, a produção brasileira havia crescido ininterruptamente, embora o ritmo tivesse desacelerado no início da pandemia” (Marques; Queiroz, 2023). Esses dados são justificáveis pelo momento pandêmico e pelo corte de verbas que afetou o repasse das bolsas aos pesquisadores.

Nesse sentido, 2020 é o ano com o maior número de pesquisas localizadas sobre a formação de professores bacharéis, seguido de 2019, 2021, 2023 e, por último, 2022. Vejamos no gráfico.

Gráfico 1 – Produções acadêmicas por ano



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

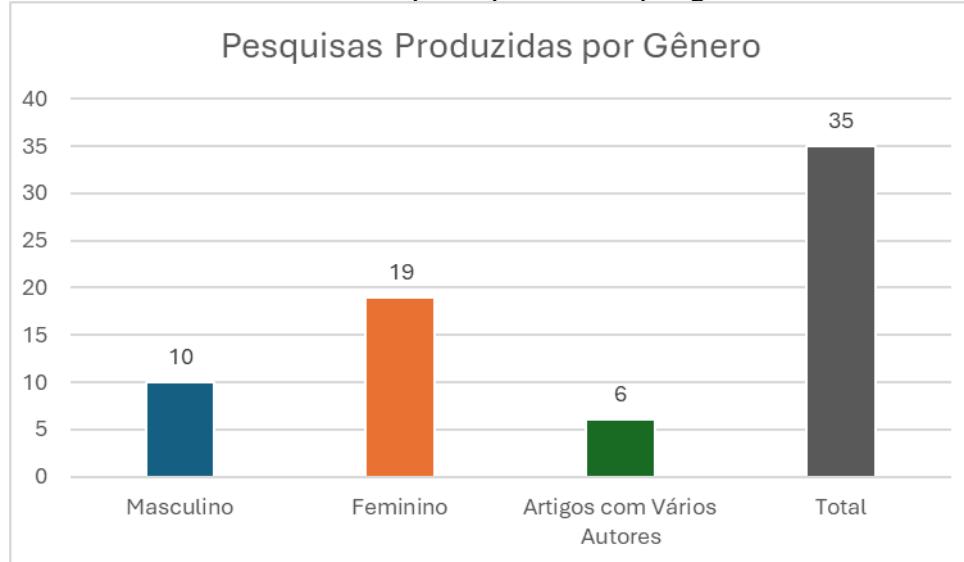
Outro dado verificado foi com relação à maior parte das produções acadêmicas terem sido desenvolvidas por mulheres, um total de 54,28%, enquanto as produções desenvolvidas por pesquisadores do sexo masculino compreendem 28,57%. De acordo com Leta (2003, p.

⁵ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

274) “Apesar da recente institucionalização da ciência brasileira, foi também nos anos de 1980 e 1990 que as mulheres brasileiras aumentaram sua participação no setor.” Ainda que as mulheres integrem o campo científico atualmente e representem grande parte das produções, como é possível ver em nosso recorte, existem desafios relacionados ao gênero também nesse meio. Serafim e Amaral (2021, p. 2) elucidam que: “É sabido que as mulheres hoje representam a maioria nos programas de pós-graduação e no início da carreira docente universitária, mas não no topo da carreira, como professoras titulares ou ocupando cargos elevados na gestão.” Esse dado não poderia ser excluído do nosso estudo, uma vez que temos como base o método materialista histórico-dialético e como premissa compreender e explicar os objetivos que estão sendo investigados, pois os elementos da prática social existem e é fundamental a sua compreensão para “[...] captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno”, conforme Martins e Lavoura (2018, p. 227).

Nesse sentido, as mulheres são maioria nos programas de pós-graduação, no início da carreira universitária e na presente análise são a maioria nas produções científicas sobre a formação dos professores bacharéis, como é possível verificar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Pesquisas produzidas por gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

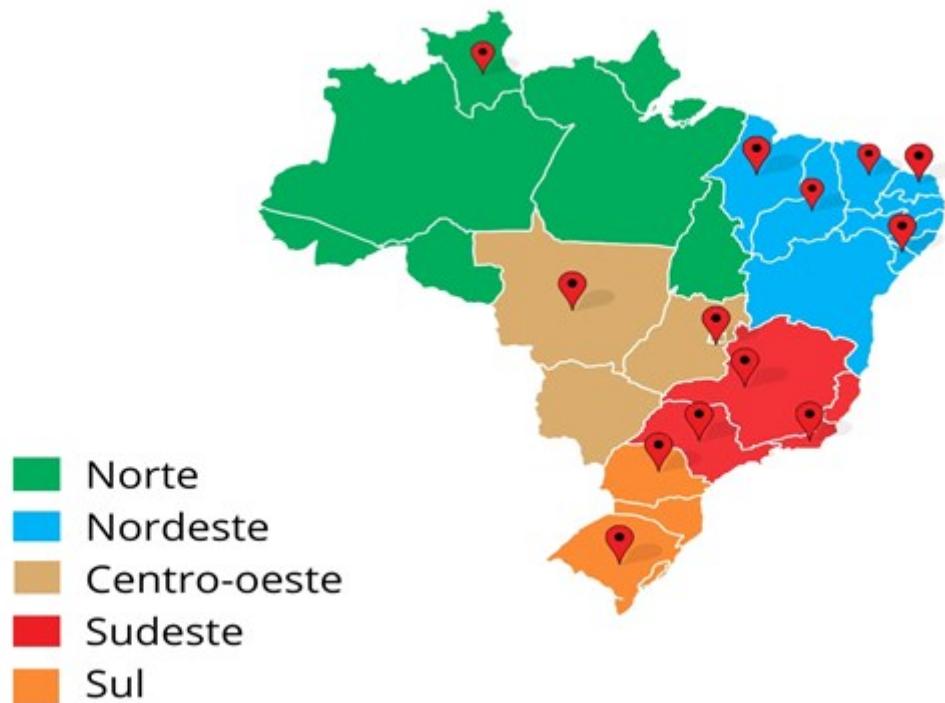
Das pesquisas analisadas, constatamos que a maioria delas foi desenvolvida na região Nordeste, a Universidade Estadual do Ceará (UEC) com seis estudos, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com dois estudos, na sequência, a Universidade Tiradentes, a Revista Cadernos Cajuína, que é vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Piauí (UFPI), a Revista Acta Scientiarum, vinculada à Universidade Estadual do Maranhão (UEM), a Revista PEMO, vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), cada uma com um estudo, totalizando 12 pesquisas que tratam especificamente da formação dos professores bacharéis que atuam na Universidade.

Em seguida, temos a região Sudeste com dez pesquisas, sendo três da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), duas da Universidade de Uberaba (UNIUBE), uma da Estácio de Sá-RJ, uma da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Rio Claro, uma da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e uma da *Revista Internacional de Educação Superior*, vinculada à UNICAMP.

As regiões Sul e Centro-Oeste têm cada uma seis estudos sobre a formação dos professores bacharéis. Na região Sul, temos: dois estudos da Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - *Fuvates*, um estudo da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), um estudo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), um da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, por último, um da *Revista NUPEM*, vinculada à Universidade Estadual do Paraná (UEP). Já na região Centro-Oeste, as pesquisas localizadas estão vinculadas às respectivas instituições: três estudos da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), um da Universidade de Brasília (UnB), um da Universidade de Cuiabá (UNIC) e um da *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG*, editada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por fim, a região Norte apresenta uma pesquisa que trata sobre o tema, o estudo é da Universidade Estadual de Roraima (UERR), totalizando assim 35 pesquisas.

Figura 3 – Regiões do Brasil onde estão as pesquisas-ação crítico-colaborativas analisadas no presente estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Buscando compreender a posição do Nordeste nos dados que aqui foram apresentados, encontramos um estudo intitulado “Grupos de pesquisa que investigam a formação de professores no Nordeste: quem são, o que produzem e como produzem”, nele é possível constatar que a UECE possui 12 grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e a UFRN possui 21. A partir do levantamento dos grupos de pesquisa que são vinculados à UECE, as autoras apontam que o Grupo Docência no Ensino Superior e na Educação Básica possui duas linhas de estudo, sendo que uma delas, de nome ‘Formação Inicial e Contínua, Desenvolvimento Profissional e Identidade Docente’, vai ao encontro dos estudos que encontramos vinculados à UECE, visto que a proposta dessa linha do grupo é investigar:

[...] fundamentos, funcionamento e financiamento e difusão das diferentes modalidades na formação de professores em continuum, das investigações sobre a vida e trabalho do professor, sua atuação em sala de aula, construção de sua identidade, suas trajetórias profissionais e desenvolvimento docente” (Farias; Guimarães; Moura, 2020, p. 302).

Ainda segundo as autoras, a UECE também explicita a formação de professores em todas as suas linhas no PPGE, além de confirmarem que “há nítida heterogeneidade nos focos de estudo a formação de professores nos grupos de pesquisa do Nordeste”, o que torna

“pertinente o alerta sobre a necessária vigilância epistemológica em torno do foco e da identidade desse campo investigativo” (Farias; Guimarães; Moura, 2020, p. 314). Apesar de não termos encontrado descritores que especificam pesquisas sobre a formação de professores bacharéis nesse estudo, entendemos que essa formação continuada mencionada bem como as investigações sobre a vida e o trabalho do professor, sua atuação e a construção da sua identidade e o desenvolvimento docente abarcam a formação do professor da educação superior com formação em bacharelado.

Na sequência, foram localizadas dez pesquisas da região Sudeste, sendo três da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e duas da Universidade de Uberaba (UNIUBE), as três pesquisas vinculadas à UFU foram orientadas pela professora Dra. Geovana Melo, que também orienta esse trabalho e aponta para nós a importância de estudos que investiguem e subsidiem os professores bacharéis que atuam na Universidade. Os enfrentamentos são diversos, como apresentaremos nas seções seguintes e isso nos direciona para contribuir com as políticas institucionais que deem não só suporte para esses docentes, mas formação. Essas pesquisas também estavam vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), assim como a presente pesquisa, o que nos mostra que os grupos de pesquisa são fortalecedores dos pesquisadores e das pesquisas, assumindo um importante papel na formação e na elaboração dos estudos na medida em que atendem às demandas que necessitam de investigação, como foi possível verificar no parágrafo anterior sobre o Nordeste.

Segundo o Censo Atual (2016), disponibilizado pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil na página do CNPq, foram registrados na região Sudeste cerca de 16 mil grupos de estudos e pesquisas, um percentual de 42,5%. Especificamente na área de Ciências Humanas, lugar em que estão as pesquisas do campo educacional, são 18%. “Individualmente, as áreas de Educação, Medicina e Agronomia são as três maiores em número de linhas de pesquisa.” (Censo Atual, 2016).

Esses dados do Censo revelam a expressividade das pesquisas encontradas que foram produzidas na região Sudeste, além de reafirmarem o compromisso com a formação que os grupos de pesquisas carregam.

O envolvimento com grupos que estejam inseridos no contexto de pesquisa estimula a criatividade, inovação, elaboração própria, questionamento da realidade, criação e descoberta. Dessa forma o contexto de pesquisa em grupos de estudos constitui uma formação para o professor pesquisador nas suas capacidades de elaborar e construir conhecimento por si próprio (Santos; Campos; Souza, 2021, p. 230).

Como é possível visualizar no mapa disponibilizado anteriormente, as pesquisas sobre a formação de professores bacharéis estão presentes em todas as regiões, de maneira mais expressiva no Nordeste e no Sudeste, mas é importante sabermos que as necessidades formativas dos professores bacharéis estão sendo investigadas nos últimos cinco anos em todas as regiões do Brasil, a maior parte vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação. Outra informação válida que obtivemos a partir desse estudo é que parte dos artigos que encontramos se configura como desdobramentos das pesquisas feitas anteriormente nos Programas de Pós-Graduação.

Acerca das palavras-chave encontradas nos trabalhos selecionados para análise, as palavras mais utilizadas foram: Formação 22 vezes, Docência 17 vezes, Ensino 16 vezes, Docente 15 vezes, Professor 12 vezes, Superior 11 vezes, Saberes oito vezes, Professores, práticas, universitárias e universitário sete vezes, Bacharel, Bacharéis, Desenvolvimento cinco vezes, seguidas por outras palavras que foram citadas somente uma ou duas vezes, como: Acolhimento, Iniciante, Iniciação, Inovador, entre outras. Para que seja possível compreender a frequência das palavras mais utilizadas, criamos uma nuvem de palavras.

Figura 4 – Nuvem de palavras-chave mais utilizadas nos estudos acessados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre as áreas investigadas nos estudos que selecionamos para a análise, todos estão inseridos na área de concentração Ciências Humanas – Educação e as pesquisas foram desenvolvidas em diferentes contextos de diversos cursos da Educação Superior. No quadro abaixo, listamos cada pesquisa e as áreas em que foram desenvolvidas as investigações, a partir da participação dos docentes dos cursos, das análises de pesquisas nas referidas graduações ou ainda de recortes que mencionam a formação de professores bacharéis nos cursos que foram citados.

Quadro 3 – Área de concentração e cursos em que as pesquisas foram desenvolvidas

PESQUISA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	ÁREA QUE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA
1	Ciências Humanas - Educação	Administração
2	Ciências Humanas - Educação	Administração
3	Ciências Humanas - Educação	Medicina Veterinária
4	Ciências Humanas - Educação	Administração
5	Ciências Humanas - Educação	Fisioterapia
6	Ciências Humanas - Educação	Enfermagem
7	Ciências Humanas - Educação	Engenharia Civil
8	Ciências Humanas - Educação	Música
9	Ciências Humanas - Educação	Arquitetura e Urbanismo
10	Ciências Humanas - Educação	Cursos da área de Saúde
11	Ciências Humanas - Educação	Administração
12	Ciências Humanas - Educação	Engenharias Aeroespacial, Automotiva, Eletrônica, de Energia, de Software
13	Ciências Humanas - Educação	Direito, Engenharia Civil, Medicina, Sistema de Informação, Medicina Veterinária, Agronomia, Psicologia, Engenharia Florestal
14	Ciências Humanas - Educação	Pesquisas Diversas
15	Ciências Humanas - Educação	Ciências Biológicas e Saúde
16	Ciências Humanas - Educação	Engenharias
17	Ciências Humanas - Educação	Artes e Humanidades, Ciências Biológicas e Saúde, Engenharia
18	Ciências Humanas - Educação	Educação
19	Ciências Humanas - Educação	Medicina Veterinária, Nutrição, Zootecnia, Fisioterapia, Medicina, Odontologia, Enfermagem, Engenharia Química
20	Ciências Humanas - Educação	Matemática, Pedagogia, Geografia, História e Ciências Biológicas.
21	Ciências Humanas - Educação	Área da Saúde
22	Ciências Humanas - Educação	Administração
23	Ciências Humanas - Educação	Administração
24	Ciências Humanas - Educação	Arquitetura e Urbanismo
25	Ciências Humanas - Educação	Direito, Enfermagem, Psicologia e Serviço social
26	Ciências Humanas - Educação	Pedagogia, Administração e Ciências contábeis
27	Ciências Humanas - Educação	Ciências Contábeis
28	Ciências Humanas - Educação	Administração
29	Ciências Humanas - Educação	Administração
30	Ciências Humanas - Educação	Ciências Biológicas e Saúde
31	Ciências Humanas - Educação	Pesquisas Diversas
32	Ciências Humanas - Educação	Educação Física
33	Ciências Humanas - Educação	Medicina Veterinária
34	Ciências Humanas - Educação	Medicina Veterinária, Zootecnia e Agronomia
35	Ciências Humanas - Educação	Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia e Terapia ocupacional

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para sistematizar, organizamos o gráfico a partir das áreas de avaliação disponibilizadas no portal do Governo Federal e do Ministério da Educação a partir da plataforma CAPES. Cada área do conhecimento abarca as demais áreas que são agregadas por critério de afinidades (CAPES, 2023), por isso no quadro disponibilizamos os cursos para que seja possível visualizar a heterogeneidade dos lócus das pesquisas, e no gráfico abaixo

apresentamos os mesmos dados, porém a partir das áreas do conhecimento a que pertencem os professores ou os cursos investigados pelos pesquisadores.

Gráfico 3 – Áreas do conhecimento que foram investigadas nas pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Podemos constatar que a área de Ciências da Saúde foi a mais investigada, nesse campo estão os cursos de: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Fisioterapia e Saúde Coletiva. Esse dado pode ser justificado pela complexidade de ação docente em uma área que não vivencia nenhum tipo de formação pedagógica, como nos fala Batista (2005, p. 284):

As práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino superior em saúde, desenvolvendo-se a despeito de um panorama acadêmico marcado pela valorização da pesquisa e seus desdobramentos em publicações científicas, um panorama em que a aprendizagem da docência é considerada mera consequência da experiência.

Na sequência, estão as Ciências Sociais Aplicadas, de que fazem parte os cursos: Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Arquitetura, Urbanismo e Design, Comunicação e Informação, Direito, Economia, Planejamento Urbano e Regional/Demografia e Serviço Social. Logo após, estão as Ciências Agrárias – Ciências de Alimentos, Ciências Agrárias, Medicina Veterinária, Zootecnia – e as Ciências Humanas – Antropologia, Arqueologia, Ciência Política, Relações Internacionais, Teologia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia. Após estão as Engenharias – que abarcam as diversas engenharias, e por último, com o mesmo lugar no gráfico, estão as Ciências Exatas e da Terra e Linguística, Letras e Artes, na primeira área estão os cursos de Astronomia, Física, Ciência da Computação,

Geociências, Matemática, Estatística e Química; na outra estão as Artes, a Linguística e a Literatura.

Sendo a área de Ciências da Saúde a mais investigada no nosso recorte, partimos do entendimento de que são evidentes os enfrentamentos nessa área, concordamos com Batista (2005, p. 291) ao elucidar que “há uma certa desarticulação entre as áreas da saúde e da educação na sociedade em geral e, particularmente, no espaço acadêmico, alimentando uma disputa em torno da responsabilidade de formar o professor.” Nesse sentido, os dados nos direcionam uma vez mais para as necessidades formativas dos professores bacharéis, que são “despejados” nas salas de aula sem nenhum tipo de preparação pedagógica, tendo como referência o próprio processo que foi vivenciado enquanto era estudante e seus professores.

O estado da questão nos permitiu delinear o panorama das pesquisas sobre formação de professores bacharéis entre 2019 e 2023. A partir de múltiplas metodologias, recortes temáticos, categorias de análise e abordagens de pesquisa, os resultados dessas investigações indicam que se trata de um tema ainda desafiador, sobretudo no que se refere à ausência de políticas públicas para a formação dos professores da educação superior. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79):

O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam.

A análise dos estudos selecionados, por meio do estado da questão que desenvolvemos, possibilitou-nos concluir que: 2020 foi o ano com o maior número de produções sobre a formação dos professores bacharéis que atuam na educação superior; a maior parte das produções aqui apresentadas foi desenvolvida por mulheres; a maior produção de estudos sobre o tema entre 2019 e 2023 vem da região Nordeste, seguida da região Sudeste e nos chama a atenção os vínculos com os grupos de pesquisa para o impulsionamento das pesquisas; as palavras que mais foram citadas nas palavras-chave foram “Formação”, “Docência” e “Ensino”. E, por fim, a área do conhecimento que mais foi investigada pelos pesquisadores foi o campo das Ciências da Saúde, área que é composta totalmente por cursos de bacharelado, em que os profissionais não vivenciam formação pedagógica.

2.2 Ciclos de vida profissional

A aprendizagem docente é um processo complexo e multifacetado, que envolve a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes ao longo de toda a carreira profissional (Pimenta, 2012, p. 29).

Isaia e Bolzan (2008) dialogam a respeito dos ciclos de vida profissional dos professores. A partir de suas pesquisas, foi possível concluir, como também apresentado em outros estudos (Almeida, 2012; Melo, 2018; Pimenta; Anastasiou, 2014), que os docentes que atuam na educação superior tiveram “sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura, sem, contudo, terem qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 44).

Nesse sentido, a formação inicial não consegue suprir as demandas que surgem na carreira universitária, carecendo de formação. A partir desse cenário, as autoras fazem uma indagação a respeito dos professores universitários: “Quem forma ou como se formam esses docentes?” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 44). Ao pensarmos no cenário contemporâneo dos professores universitários – sem formação pedagógica –, além da crítica em torno da urgência da instituição de políticas institucionais, e legislação que ampare e garanta a formação, precisamos também refletir sobre o processo formativo desses docentes dentro da universidade e em como essa relação com a prática e com o contexto educativo reflete.

Para as autoras, “uma possibilidade de resposta vincula-se à questão das trajetórias ao longo da carreira docente, na medida em que sua formação docente precisa ocorrer ao longo de um processo continuado e em serviço” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 4). E ainda as concepções de docência dos professores podem nos levar a compreender as transformações que ocorreram em suas práticas educativas, caracterizando os movimentos construtivos, resultando nos ciclos profissionais que eles vivenciam ao longo da carreira.

Em nossa compreensão, essas envolvem a noção de como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Elas comportam, assim, dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Emergem da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos que envolvem tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado. Neste sentido, essas concepções são atravessadas por expectativas(projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos, constituindo assim, os ciclos da profissão. Desse modo, essas concepções orientam a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos

colegas e da instituição a que pertencem (Isaia, 2006b *apud* Isaia; Bolzan, 2008, p. 44-5).

O ponto de partida de Isaia e Bolzan (2008) é o(a) professor(a) como pessoa e sua interrelação com aspectos pessoais e profissionais. Desse modo, “destacamos a necessidade de estudos que levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, consequentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 46). Cada pessoa é um sujeito único e a constituição da sua trajetória profissional é também marcada pelos afetamentos de sua vida pessoal, em uma relação indissociável.

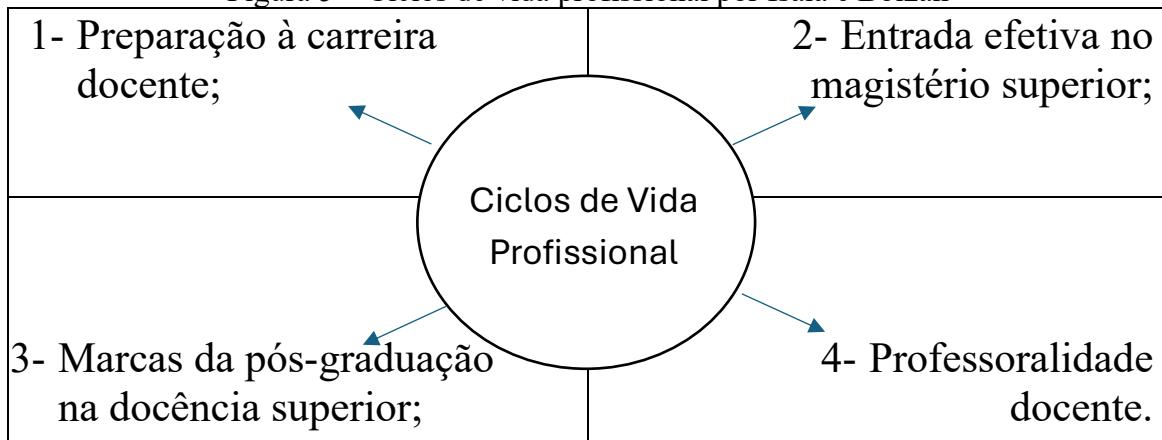
As autoras trabalham com a noção de trajetória/ciclos como uma série de etapas e fases da vida, em que os docentes transitam por determinados períodos, não sendo uma sequência linear, mas em um movimento que se entrelaça.

Assim, a trajetória profissional dos professores do ensino superior envolve uma multiplicidade de gerações pedagógicas⁶ que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos docentes nas instituições em que atuam (Isaia; Bolzan, 2008, p. 47).

Na trajetória docente/carreira pedagógica é importante considerar “que a carreira é influenciada, tanto pelas características pessoais (trajetória de vida) dos professores, quanto pelos profissionais (contexto institucional em que estão inseridos).” (Isaia; Bolzan, 2008, 47). Nesse sentido, os ciclos são, para as autoras, “fases que podem apresentar mais uma temática e, para cada fase, entradas e saídas diversificadas ao longo da carreira docente.” Já os movimentos construtivos da docência são: “Essa sequência não linear e que carrega as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos corresponde ao que denominamos de movimentos construtivos da docência” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 47). De acordo com a pesquisa das autoras, os ciclos de vida profissionais podem ser compreendidos da seguinte maneira, a partir das vinte auto-reconstruções biográficas que foram analisadas no estudo:

⁶ De acordo com Isaia e Bolzan (2008, p. 47), “essa concepção de geração foi adaptada e ampliada, sendo denominada de geração pedagógica. Ela representa um grupo de professores que compartilham uma mesma dimensão temporal e possuem valores, crenças, convicções e estilos de ensino próprios, os quais influenciam sua compreensão e vivência da docência.”

Figura 5 – Ciclos de vida profissional por Isaia e Bolzan



Fonte: Elaborado pela autora com base em Isaia e Bolzan (2008).

Segundo o estudo das autoras, o ciclo inicial, intitulado “Preparação à carreira docente”, é marcado por experiências anteriores que embasam a prática docente, como: ensino médio, monitorias, cursos de pós-graduação e atuação como professor substituto. “Os professores participantes demarcaram que neste período inicial começam a se dar conta da docência superior como uma possibilidade, apesar de que a maioria ainda não explicita com clareza que tinha consciência de que iria dedicar-se a este nível de ensino” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 49).

O segundo ciclo, “Entrada efetiva no magistério superior”, chama-nos a atenção por apresentar aspectos que se encontram com os dados obtidos durante os ciclos reflexivos da nossa investigação. A respeito dessa fase, são mencionados elementos sobre a motivação e a escolha da carreira docente, para muitos se trata de oportunidades de emprego e não de uma escolha planejada anteriormente; porém alguns alegam que se trata de uma escolha pessoal e motivada pelo envolvimento afetivo com a profissão.

Também nessa categoria estão os enfrentamentos da carreira docente relacionados à **solidão pedagógica** – desamparo institucional e de outros colegas –, esse aspecto pode influenciar não só a prática desses docentes como também o processo de aprendizagem dos estudantes. “Cunhamos o termo solidão pedagógica para indicar o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 49-50).

Da mesma forma a **insegurança** frente aos estudantes e às disciplinas ministradas advindas de preparo específico para a docência pode comprometer a atuação docente.

[...] na medida em que o preparo para o magistério superior não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e na Pós-graduação “latu ou

stricto sensu”, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada ou o estágio da docência como preparação inicial ao nível superior, experiência vivida especificamente pelos alunos que estão fazendo os cursos de mestrado ou doutorado em educação (Isaia; Bolzan, 2008, p. 50).

A solidão pedagógica e a insegurança são acompanhadas de um terceiro elemento: **a centração em conteúdos específicos**, relegando ao segundo plano os aspectos pedagógicos necessários à prática educativa.

Assim, é necessário que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, invistam na dimensão pedagógica da docência. Essa dimensão envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/prática; f) o ensinar enfocado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento desse sujeito como pessoa e profissional, constituindo, desse modo, uma pedagogia própria para esse nível de ensino, o que chamamos de pedagogia universitária (Isaia; Bolzan, 2008, p. 50).

Outro elemento destacado nessa categoria é a **inadequação à docência**. A ausência de formação específica para a docência na educação superior revela a importância dos conhecimentos pedagógicos compartilhados.

Isto se deve ao fato, já comentado, de que os docentes mesmo estando cientes da sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. É como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e mesmo no início da carreira, bem como o exercício profissional bastasse para assegurar um bom desempenho docente (Isaia; Bolzan, 2008, p. 50).

Os relatos dos professores na pesquisa das autoras supracitadas evidenciam uma consciência gradual de sua inadequação para a docência superior, o que os leva a buscar futuras transformações e aprendizagens.

“A marca da pós-graduação na docência superior” foi elencada como terceiro ciclo de vida profissional por Isaia e Bolzan (2008). Nesse momento da carreira ocorre uma influência da pós-graduação na atividade docente como uma experiência formativa para o desenvolvimento profissional na educação superior.

Parte dessa categoria, surge o elemento “Nova perspectiva docente”, marcada pela pesquisa, orientações de estudantes e produções científico-acadêmicas. A pós-graduação *stricto sensu* significa um “novo movimento transformativo na construção da carreira docente” (Isaia;

Bolzan, 2008, p. 51). Nesse momento da carreira acadêmica os docentes “[...] creditam aos Cursos de Pós-graduação “stricto sensu” a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e como docentes na educação superior, o que lhes dá maior maturidade como professores” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 51).

As narrativas dos docentes expostas pelas autoras apresentam a relevância da interação e da aprendizagem compartilhada na formação docente e no desenvolvimento profissional. O processo de aprender a ser professor está intrinsecamente ligado à interação com colegas, à reflexão conjunta e ao atendimento de conflitos, o que favorece a construção de uma rede de relações importante.

O quarto ciclo profissional apresentado por Isaia e Bolzan (2008) consiste na “Professoralidade docente”, momento de maturidade profissional dos professores em que os conteúdos não parecem ser o elemento mais importante. A partir desse movimento, os docentes “[...] estão mais voltados para as necessidades dos alunos do que de suas próprias. O amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira parece ser o elemento distintivo” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 52).

A professoralidade docente compreende a relevância das aprendizagens contínuas e da aceitação do inacabamento na prática docente. Os professores estão constantemente abertos a aprender com seus alunos e a refletir sobre sua própria prática, adaptando-se às demandas em constante mudança da educação superior. Para Isaia e Bolzan (2008, p. 53), “[...] a docência superior precisa apoiar-se na dinâmica da interação/compartilhamento de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado e o sentido que dão a eles.”

Para compreender o panorama dos ciclos profissionais categorizados por Isaia e Bolzan (2008), organizamos o quadro abaixo:

Quadro 4 – Dimensões dos ciclos de vida profissional

CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL	
1. Preparação à carreira docente	"Envolve experiências no ensino médio, monitorias, estágios de residência médica, curso de pós-graduação "latu sensu" e "stricto sensu", atuação como professor substituto e influências familiares, denotando que a trajetória profissional docente vai se constituindo a partir de experiências prévias que podem direcionar futuramente o sujeito para a carreira docente." p. 48
2. Entrada efetiva no magistério superior	"Esta entrada ocorre de forma circunstancial para grande parte dos professores, não representando uma escolha efetivamente buscada para o início da vida profissional, mas, principalmente, pela oportunidade de trabalho que representa. Para outros, contudo, o magistério é uma a escolha pessoal, o que indica um forte componente de envolvimento afetivo com a docência desde um período prévio. Um fator preponderante nesta escolha encontra-se em uma inclinação afetiva que denominamos, a partir de resultados de nossas pesquisas, de sentimentos docentes. Eles podem constituir-se na escolha profissional e, principalmente, ao logo da docência, em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores." (p.48)
3. A marca da pós-graduação na docência superior	"Esta experiência pode ser anterior ou após a entrada na carreira docente, mas de qualquer modo marca uma nova perspectiva docente, voltada para a pesquisa, à orientação de alunos, seja de IC, mestrado ou doutorado e para a produção acadêmico-científica. A Pós-graduação "strictu sensu", representa, sem dúvida, um novo movimento transformativo na construção da carreira docente. Esta construção, possivelmente, envolve o fato de que os critérios de seleção e progressão funcional adotados nas IES estão centrados, principalmente, na titulação e na produção científico-acadêmica como vimos constatando." (p. 51)
4. Professoralidade docente	"Nesse movimento o conteúdo não parece ser o mais importante. Os professores estão mais voltados para as necessidades dos alunos do que de suas próprias. O amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira parece ser o elemento distintivo. Esta consciência depende de que os docentes tenham um conhecimento consistente de sua área de conhecimento; do modo como seus alunos aprendem e de como podem ser auxiliados neste processo, o que, sem dúvida, mobiliza movimentos de reorganização do trabalho pedagógico da aula universitária." (p.52)

Fonte: Isaia e Bolzan (2008).

Isaia e Bolzan (2008) confirmam que a docência é um processo continuado de movimentos e transformações na carreira do ensino superior. "Um elemento importante de análise e interpretação para a compreensão dos movimentos construtivos encontrados está em que eles apresentam dimensões contínuas a todo o processo, e outras descontínuas, estando presentes em um ou outro movimento." (Isaia; Bolzan, 2008, p. 55). No primeiro ciclo, os professores estão tateando seu papel como futuros docentes universitários. No segundo movimento, entram efetivamente na docência superior, algumas vezes por oportunidades de trabalho a falta de preparação pedagógica é evidente, assim como a ausência de clareza sobre as expectativas institucionais em relação à docência. No terceiro ciclo, com as marcas da pós-

graduação, os professores percebem os cursos de pós-graduação não apenas como oportunidades de formação para a pesquisa, mas também para a docência na universidade. Essa experiência faz com que se sintam mais preparados para atuarem como professores, levando-os a considerar suas atividades docentes como de natureza pedagógico-formativa em relação aos alunos e a eles próprios. No último ciclo, a professoralidade docente, é possível constatar uma concepção de docência mais madura, caracterizada pela centralidade nos alunos e pela flexibilidade na organização da aula universitária. Os professores estão engajados em atividades educativas voltadas para o desenvolvimento dos alunos e são sensíveis às suas áreas de interesse, adaptando seu trabalho pedagógico para atender a essas demandas.

Desse modo, “Como os movimentos não são lineares e de sequência fixa, os anos na carreira não são condicionantes suficientes ao surgimento de determinado movimento” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 55). Portanto, os ciclos de vida profissionais impactam a prática educacional dos professores ao longo da carreira na universidade.

Após experiências de formação – ensino médio, residências, pós-graduações – e de ser esse percurso formativo uma das bases da professoralidade docente nos anos iniciais de carreira, em um segundo momento os docentes recém-formados “abraçam” as oportunidades de trabalho na educação superior e, em grande medida passam a exercer a profissão docente, a partir dessas referências centradas comumente na dimensão técnica da transmissão de conhecimentos, sendo que, em um momento seguinte, poderá haver maior comprometimento com o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais emancipatórias, caso haja oportunidades formativas a esses docentes. Além do exercício da docência nos cursos de graduação, grande parte dos docentes se credenciam em programas de pós-graduação *stricto senso*, dando início às experiências nesse nível, por meio de orientações e produções acadêmicas, o que exige novos compromissos por parte dos docentes diante da universidade e dos estudantes. Por fim, a professoralidade docente é marcada pelo amadurecimento acompanhado da consideração das dimensões humanas dos estudantes, seus interesses, reflexão em torno da prática pedagógica e reorganização do trabalho docente. Com isso, confirmamos uma vez mais que a docência diante de sua complexidade é uma profissão que exige movimentos contínuos de transformação e de reelaboração do trabalho pedagógico.

2.3 A complexidade da docência e seu lugar de atuação e de aprendizado multifacetado

A concepção da docência como um dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas principalmente, o universitário (Cunha, 2010, p. 27).

Desse modo, a complexidade é diferente da completude. Imagina-se com frequência que os defensores da complexidade pretendem ter visões completas das coisas. Por que pensariam assim? Porque é verdade que pensamos que não se podem isolar os objetos uns dos outros. No fim das contas, tudo é solidário. Se você tem o senso da complexidade, você tem o senso da solidariedade. Além disso, você tem o caráter multidimensional de toda realidade (Morin, 2005, p. 8).

2.3.1 A complexidade da docência

Em relação à complexidade da docência, diversas pesquisas indicam que parte significativa dos docentes que atuam no ensino superior não teve formação em aspectos pedagógicos apropriados para enfrentarem a complexidade da docência (Melo, 2018; Barros; Dias; 2016; Veiga; Viana, 2010; Pachane, 2003). Ao tratar da docência no ensino superior, é comum que os docentes se baseiem em experiências de quando eram estudantes, em razões subjetivas, em professores que foram sua referência enquanto estudantes.

Os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade da docência (Cunha, 2010, p. 22).

Assim como elucida Cunha (2010), nos propusemos a dialogar sobre a complexidade do ato pedagógico que é multifacetado, parte de diferentes contextos, envolve múltiplas subjetividades, histórias, caracterizando uma profissão exercida por pessoas, entre e para pessoas. Porém, sendo a docência uma profissão, ela necessita de formação para que seja realizada de maneira satisfatória. Nesse sentido, Cunha (2010) nos lembra da importância da racionalidade e da autonomia docente:

[...] a intenção de compreender esse campo na interface dos conhecimentos e das experiências que constituem o saber docente, na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional capaz de

trabalhar com os argumentos de racionalidade, próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações (Cunha, 2010, p. 20).

Elencamos, com base em Soares e Cunha (2010), três dimensões que caracterizam a complexidade da docência: a primeira está relacionada à questão da formação dos professores tratada acima; a segunda e a terceira têm uma relação direta com as subjetividades dos sujeitos que vivenciam esse processo, a saber:

Quadro 5 – Dimensões da complexidade da docência

TRÊS DIMENSÕES QUE CONFIGURAM A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de saberes necessários à prática educativa (eixo pedagógico). • Interatividade – o processo formativo é constituído em contexto grupal por pessoas diferentes, com histórias diferentes, o que requer a compreensão dessas relações e seus impactos. • Especificidade do processo de ensino-aprendizagem de pessoas adultas requer um engajamento voluntário e consciente.

Fonte: Elaborado com base em Soares e Cunha (2010).

Organizar e compreender os saberes dos professores a partir do campo pedagógico nos possibilita teorizar sobre a docência, compreender suas finalidades, reorganizar a prática, ressignificá-la e modificá-la se preciso for. Nessa dimensão de saberes necessários à docência e sua complexidade, o conceito de autonomia é significativo, isso pois “alcançar autonomia é meta que quer reforçar, no professor, a condição de sujeito dos processos que protagoniza, num embate permanente com as políticas que pretendem reduzi-lo a uma condição operacional” (Cunha, 2010, p. 24)

Cunha (2010) elucida que ao falar de autonomia como uma condição para o reconhecimento profissional docente é necessário estar claro o conceito de docência que está sendo construído, no sentido de “exercer uma condição intelectual de sujeito, responsável por suas ações” (Cunha, 2010, p. 24). Nesse sentido, o mapeamento de saberes não constitui somente uma dimensão teórica ou prática da profissão, “precisam constituir-se numa prerrogativa complexa, em que o professor aione dimensões cognitivas, culturais e subjetivas” (Cunha, 2010, p. 24). Para Morin (2005, p. 83), “O pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. [...] A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora.”

Um aspecto considerável no que diz respeito à docência do professor da educação superior se refere à dimensão de totalidade, presente na complexidade da profissão. Sem a totalidade se perde a compreensão das relações que se estabelecem em um todo, “a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho” (Cunha, 2010, p. 25).

No que se refere às especialidades, podemos utilizar como exemplo a pós-graduação *sctricto sensu*, responsável pela formação dos mestres e doutores que trabalham como docentes nas universidades. A pós-graduação tem um exímio desempenho acadêmico no que diz respeito à formação de pesquisadores, em áreas bastante específicas do conhecimento. Porém, como justifica Cunha (2010, p. 25), “mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.” A respeito disso, precisamos também compreender como a lógica docente foi constituída na educação superior a partir do “quem sabe fazer, sabe ensinar”, para explicar sobre isso são pertinentes as considerações feitas por Cunha (2010, p. 26-27):

É importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior. Além disso, a Universidade, pela sua condição legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder com raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas fundamentalmente, pelas corporações [...].

Com isso, é possível visualizar o cenário da universidade ainda na atualidade, lugar em que os cursos de graduação e pós-graduação se voltam para uma dimensão operacional e técnica, resultado de um corpo docente e de gestão de profissionais que dominam seus campos específicos, mas que não consideram - até por não conhecerem - a dimensão pedagógica, fundamental para qualquer espaço educativo. Sobre isso, Libâneo (2010) nos oferece sua contribuição a respeito da pedagogia como uma ciência da educação importante para a ação educativa. O referido autor elucida que há uma ideia de senso comum, reproduzida, inclusive, por muitos pedagogos, de que pedagogia é o modo como se ensina e que o pedagógico diz respeito aos procedimentos metodológicos. “Trata-se de uma ideia simplista e reducionista” (Libâneo, 2010, p. 29). Essa consideração é também significativa para o entendimento da

complexidade da docência, pois os elementos da prática educativa necessitam ser compreendidos, pois por mais que exista a racionalidade para exercer a autonomia docente, a pedagogia como ciência da educação tem muito a contribuir com os professores.

A meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa (Libâneo, 2010, p. 30).

Os saberes necessários à prática educativa deveriam atravessar os espaços de gestão, de formação e de planejamento da universidade. E é nesse sentido que caminhamos pela Pedagogia Universitária. Quando Libâneo (2010) explica que o pedagógico se relaciona com as finalidades da ação educativa, questionamos se, pelo menos uma parte dos docentes e dos estudantes, comprehende a dimensão potente e democrática da universidade que tem como papel a formação para além da dimensão técnica, mas também nas dimensões reflexiva, crítica, política e social que se vinculam diretamente com o nosso ser e estar no mundo. Onde estamos? Para onde vamos? De que lugar falamos? De que luta fazemos parte? O que buscamos com essa formação? O que buscamos ao entrar em uma sala de aula, para além de partilhar conteúdos?

Para Zeichner (1993), a prática reflexiva é uma abordagem crítica que busca transformar a atuação dos professores, promovendo uma análise mais aprofundada e contínua das ações pedagógicas realizadas no ambiente educacional. Essa prática envolve o processo de questionar e reinterpretar as próprias experiências, visando ao desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade do ensino. Para o autor, “a prática reflexiva é fundamental para que os educadores se tornem agentes ativos na construção do conhecimento e na transformação das realidades escolares, utilizando suas experiências como base para a aprendizagem e a evolução pedagógica” (Zeichner, 1993, p. 45).

A sala de aula é espaço plural e, assim como Cunha (2010) explica, não temos a intenção de simplificar a ação educativa, complexa por natureza. Mas a compreensão das relações que permeiam essa complexidade pode auxiliar os processos educativos, “a ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores.” (Cunha, 2010, p. 25). Esse afastamento que a universidade tem das ciências pedagógicas, tão necessárias à prática docente e educativa, foi influenciado pela concepção epistemológica dominante, “própria da Ciência Moderna, especialmente inspiradora das

chamadas ciências exatas e da natureza, que possuíam a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado” (Cunha, 2010, p. 27).

Nesse cenário, os conteúdos específicos foram mais valorizados para a formação dos professores do que os conhecimentos relacionados às ciências humanas e pedagógicas. Essa visão, muitas vezes baseada na concepção da docência como um dom, desvaloriza a formação pedagógica e perpetua uma cultura conservadora e autoritária na prática docente (Cunha, 2003). A Pedagogia é realmente significativa no campo da educação infantil, porém essa construção social que reduz a área pedagógica somente à educação na primeira infância é distorcida e não revela as propriedades da Pedagogia como ciência da problemática educativa, ou seja, ampla, complexa e que tem como objeto de estudo a educação. Os conhecimentos pedagógicos, por sua vez, historicamente distantes do ambiente universitário, só recentemente alcançaram legitimidade científica (Cunha, 2003).

E ainda se acredita em uma instrumentalização da Pedagogia na universidade, como se ela se fosse resumida a normas e prescrições técnicas, ignorando seu caráter subjetivo e altamente especializado orientado para a formação profissional (Cunha, 2010). Desse modo, acreditamos que esses fatores impactaram e ainda impactam os saberes pedagógicos e sua científicidade no âmbito da universidade. Sobre isso, Cunha (2010, p. 29, grifo do autor) argumenta que:

Tudo indica que há uma inter-relação entre os fatores mencionados, que se materializam numa prática social objetiva e facilmente identificável. Nela a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços, apenas, na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

As dimensões elencadas por Sousa e Cunha (2010), que tratam a respeito da interatividade dos grupos e da especificidade de trabalhar com pessoas adultas, permitem interpretar esses contextos a partir do paradigma complexo. “Sujeito e objeto neste processo são constitutivos um do outro. Mas isso não resulta numa via unificadora e harmônica. Não podemos escapar de um princípio de incerteza generalizada” (Morin, 2005, p. 43).

Fica evidente para nós que a complexidade que envolve a docência é permeada por condições e situações que são únicas, esse contexto exige do docente saberes (pedagógicos) e atitudes que permitam a ele relacionar e compreender a profissão para além da transmissão de conteúdo. Nesse sentido, comprehendo docência como uma atividade multifacetada, que

ultrapassa a concepção técnica e operacional de reprodução de conhecimentos como se naquela relação, naquele ambiente e naqueles contextos não houvesse outros elementos que interferissem nesse processo. Sobre isso, Soares e Cunha (2010) apontam que o processo formativo se desenvolve em um contexto grupal, um lugar que reúne pessoas diferentes, com histórias diferentes, implicadas no mesmo processo. Para o docente, é desafiador compreender essa “trama invisível” que influencia os processos de ensino-aprendizagem, como as autoras elucidam: “O contexto grupal deixa de ser apenas o cenário no qual se desenrola a aula e é assumido como princípio educativo, voltado para a formação de cidadãos e profissionais reflexivos, críticos e solidários segundo a vivência concreta da sala de aula” (Soares; Cunha, 2010, p. 27).

Morin (2005) nos auxilia na compreensão do conceito de complexidade, dizendo que o termo surge no século XIX, sem esse nome, nas áreas da microfísica e da macrofísica, “entre as duas, no campo físico, biológico, humano, a ciência reduzia a complexidade fenomênica à ordem simples e unidades elementares” (Morin, 2005, p. 34). Mas a complexidade só adentrará o campo científico a partir do campo cibernetico, e fará sua estreia com Von Neumann, quando a complexidade aparece relacionada aos conceitos de auto-organização. Mas o que é a complexidade? Para Morin (2005, p. 35), “é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades.”

A complexidade é um fenômeno relacional,

Mas a complexidade não comprehende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculos: ela comprehende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso (Morin, 2005, p. 35).

A complexidade perpassa os ambientes educativos, as relações ali existentes. As incertezas e as subjetividades nos atravessam enquanto seres humanos, não sendo possível prever ações exatas nesse cenário, e é então que o conceito de complexidade se encontra com a autonomia dos sujeitos dos processos que tomam decisões a partir da consciência da complexidade. Mas Morin (2005, p. 35-36) elucida que a complexidade não é reduzida às incertezas, “é incerteza no seio de sistemas ricamente organizados”, por isso então é necessário “aceitar certa imprecisão e uma imprecisão certa”. Aceitar “certa ambiguidade e uma ambiguidade precisa” nas relações é reconhecer a dimensão da complexidade, inexplicável fora do quadro complexo “que é o único a permitir sua presença”. No contexto dessa pesquisa, a complexidade se fez presente de diversas formas, nas relações estabelecidas por nós com os

professores do curso ao conhecerem conceitos novos, nas dificuldades relatadas pelos professores em sua atuação, nas dinâmicas dos próprios professores que apresentaram durante o curso suas reflexões a partir de lugares e visões distintas.

Desse modo, reunimos os saberes dos professores, elencados por Soares e Cunha (2010, p. 25-26), que se relacionam com o eixo pedagógico.

Quadro 6 – Saberes universitários e sua relação com o eixo pedagógico

Relação dos Saberes Docentes e sua relação com o eixo pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> • Os saberes relacionados com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático, bem como das políticas que envolvem essas instituições; • Os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes; • Os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, que se traduzem em habilidades de compreensão das condições cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de memórias educativas, favorecendo uma produção de conhecimento articulada, de forma autobiográfica, e a afirmação de sua identidade social, cultural e pessoal; • Os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, à capacidade de mencionar o tempo disponível, em função das condições dos estudantes e das metas de aprendizagem e ao domínio do conhecimento específico de forma a situá-lo histórica e conjunturalmente e a estabelecer relações com outros conhecimentos; • Os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes; • Os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permite, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes, a partir da retomada dos objetivos previstos e da trajetória percorrida. Os saberes relacionados com a avaliação pressupõem, ainda, um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão e a capacidade de comunicar a avaliação aos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Soares e Cunha (2010, p.25-26).

E a respeito da complexidade? Por onde nos orientamos? Morin (2005) aponta três princípios para compreender a complexidade, como exposto no quadro abaixo. O que nos chama a atenção é que perceber a trama complexa que nos atravessa é poder compreender por outra perspectiva as pessoas, os cenários, a parte e o todo, e a partir de então nos apoiamos em nossa racionalidade crítica e autonomia para criar condições “que menos nos mutile”, como cita o autor. “A complexidade não é um fundamento. É o princípio regulador que não perde de vista

a realidade do tecido fenomênico no qual estamos e que constitui nosso mundo” (Morin, 2005, p. 105).

Quadro 7 – Princípios da complexidade por Morin (2005)

Os três princípios da complexidade com base em Morin (2005)	
Dialógico	A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos.
Recursão Organizacional	A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo auto constitutivo, auto organizador e autoprodutor.
Hologramático	O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. No mundo biológico, cada célula de nosso organismo contém a totalidade da informação genética deste organismo. A ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo.

Fonte: Elaborado com base em Morin (2005, p. 73-74).

Mesmo que, como disse Morin (2005), estejamos condenados às incertezas do pensamento, cheios de furos que não possua um fundamento absoluto de certeza, somos capazes de pensar nas condições dramáticas que nos cercam. “A consciência da multidimensionalidade nos conduz à ideia de que toda visão unidimensional, toda visão especializada, parcelada é pobre. É preciso que ela seja ligada a outras dimensões” (Morin, 2005, p. 69).

As concepções de prática reflexiva propostas por Zeichner (1993) destacam diferentes níveis de reflexão, que vão desde uma análise técnica e instrumental das práticas pedagógicas até uma reflexão crítica que considera os contextos sociais, culturais e políticos nos quais essas práticas estão inseridas. Zeichner (1993, p. 67) afirma que

[...] a prática reflexiva deve ir além da simples avaliação das estratégias de ensino e incluir uma compreensão das influências externas que moldam a educação, incentivando os professores a questionarem normas e estruturas que perpetuam desigualdades no sistema educacional.

A partir do paradigma da complexidade acreditamos que seja possível formar professores(as) mais solidários (as) ao outro, ao contexto e a nós mesmos. E para isso é necessária uma formação que se dedique não somente aos saberes necessários à prática docente, mas também que possibilite a construção de um repertório crítico acerca de tantos elementos que nos atravessam, afetam-nos e surgem em nossos contextos.

Para dialogar sobre a docência universitária e seus enfrentamentos, consideramos pertinente recuperar a trajetória histórica da Universidade como instituição social, responsável tanto pela produção de conhecimento científico quanto pela formação de sujeitos que organizam a vida coletiva. Como destaca Almeida (2012), compreender as transformações da Universidade contemporânea requer situá-la em sua historicidade.

Nossa análise se aproxima do método materialista histórico-dialético, reconhecendo a centralidade da colonialidade na estrutura universitária latino-americana. O modelo europeu, ao longo dos séculos, impôs-se como referência epistemológica e institucional, moldando o ensino superior no Brasil e na região. Ressaltar essa trajetória não significa reproduzir uma narrativa eurocêntrica, mas evidenciar como ela foi imposta, gerando contradições e desafios que ainda persistem. Reconhecer essas raízes é fundamental para questionar paradigmas e construir alternativas mais condizentes com as necessidades locais e regionais.

Embora a intenção inicial fosse tratar o tema de forma breve, a pesquisa revelou a relevância de recuperar esse processo para fundamentar não apenas este estudo, mas também futuras investigações sobre a universidade e suas relações com a colonialidade do saber. Conhecer as origens ajuda a compreender as estruturas que ainda sustentam práticas de dominação e, ao mesmo tempo, a vislumbrar caminhos para sua superação.

A colonização o controle e o dirigismo estrangeiro na região ultrapassaram as grandes navegações e caminharam para contornos geopolíticos mais complexos, de forma que a América Latina está, ainda hoje, imersa na situação de dependência econômica, ampliada pela imposição de doutrinas econômicas, seja o mercantilismo, seja o liberalismo ou, posteriormente, o neoliberalismo (Maia; Farias, 2020, p. 578-579).

Atualmente, a influência europeia permanece evidente. Na América Latina, modelos acadêmicos e administrativos continuam alinhados às dinâmicas do capitalismo global. Conforme analisam Roedel e Martins (2018), tratados comerciais facilitaram a entrada de instituições estrangeiras e ampliaram a mercantilização do ensino. O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), na Europa, reforçou a lógica de padronização e mercado, enquanto na América, acordos como o NAFTA e o tratado entre Estados Unidos e Chile intensificaram a privatização e a formação de consórcios internacionais de universidades (Aguilar, 2007; Segrera, 2008 *apud* Roedel; Martins, 2018). Esse processo reafirma a dependência dos sistemas educacionais latino-americanos e dificulta a construção de modelos mais autônomos e contextualizados.

Maia e Farias (2020) elucidam que a história da América Latina se consolidou mediante influências estrangeiras, incluindo formações políticas, econômicas e sociais, sendo violentamente imposta a centralidade europeia por meio da condução racional.

A colonialidade, como poder estrutural que opera na América Latina, possibilitou, no campo ontológico, a criação de um novo padrão de racionalidade, o eurocentrismo. De forma concomitante, a emergência de um novo sistema de dominação social também foi associada aos espaços na divisão do trabalho, possibilitando a intensificação das formas de exploração, que, aliada à acumulação primitiva de riqueza (possibilitada pelas colônias), desencadeou o desenvolvimento do capitalismo enquanto sistema mundial. A dominação dos países europeus ocorreu em todos os segmentos e instituições da sociedade latino-americana, consolidando-se como um poder global sistemático e hegemônico, o que implicou a construção de diversos paradigmas baseados na racionalidade europeia, ainda presentes nos países latinos (Maia; Farias, 2020, p. 578).

Santos (2018) apresenta em um estudo as diferenças entre os termos decolonial e descolonial, o primeiro faz contraposição à colonialidade, já o último faz contraposição ao colonialismo, a partir de sua análise é possível entender que mesmo após a descolonização, ainda permanece a colonialidade. “A colonialidade é referente ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o fim da dominação colonial” (Santos, 2018, p. 4). Assim, é crucial reconhecer as complexidades e as ramificações do apagamento sistemático dos povos originários, suas narrativas e sabedorias ao longo da história na América Latina. Compreendemos que este processo culminou no silenciamento e na desvalorização dos conhecimentos provenientes de outras regiões geográficas. Como apontam Maia e Farias (2020, p. 578), “A difusão mundial dessa ideia levou ao silenciamento e à invisibilização de outros conhecimentos que não fossem o europeu, principalmente das culturas do sul global, extremamente marginalizada nesse processo.” Para Saviani (2021, p. 29), o processo de colonização:

[...] abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando seus habitantes (os íncolas); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Os estudos que caminham na direção descolonial são fundamentais, e considerar os aspectos históricos e suas contradições faz parte da nossa perspectiva, uma vez que trabalhamos

a partir do método materialista histórico-dialético como a base para interpretar a realidade. “A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas” (Pires, 1997, p. 86). O método justifica ainda nossa opção por delimitar a influência das Universidades europeias na América Latina, visto que não seria possível compreender nossa situação atual a partir de um recorte temporal que não consideraria essa influência. O Capitalismo e a reprodução de modelos europeus continuam a moldar nossas instituições, nossas práticas e até mesmo nossas formas de pensar e organizar o conhecimento. Roedel e Martins (2018) apontam que a educação superior tem sido ajustada às exigências do grande capital e da dominação imperialista, reforçando a subordinação dos países periféricos às lógicas econômicas e educacionais das potências centrais.

2.4 O lugar da docência: as aprendizagens multifacetadas

A formação docente se constrói ao longo da vida, em um processo contínuo de aprendizagens múltiplas e integradas, que combinam saberes formais e experiências práticas (Nóvoa, 2009, p. 34).

Como vimos anteriormente, o eixo universitário é composto pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, os docentes que compõem as universidades assumem funções que se entrelaçam não somente como professores, mas como pesquisadores, extensionistas e gestores.

O termo "multifacetado" é um adjetivo que descreve algo ou alguém com muitas facetas, aspectos ou características variadas. De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, significa "que tem muitas facetas, muitos aspectos ou muitas características" e "cuja atividade não se atém a um só assunto" (Multifacetado, 2025). Buscamos conceituar o termo multifacetado, pois a expressão docência multifacetada, encontrada na obra de Selma Pimenta (1997, 1999, 2005, 2012) e também utilizada por nós, reconhece a complexidade e a diversidade inerentes à formação docente, enfatizando que ela se inicia, mas não se conclui completamente, estando em constante construção e reconstrução.

Nos importa também conceituar alguns outros termos que podem deixar a leitura mais bem direcionada, segundo o Dicionário Priberam, "saberes" é o plural de "saber", que significa: "Conhecimentos; a reunião do que expressa sabedoria, sapiência; conjunto de conhecimentos sobre algo ou alguém: saberes científicos" (Saberes, 2025). E o conceito de prática, de acordo com o Dicionário Priberam, é: "Ação ou efeito de praticar; exercício habitual de uma atividade;

aplicação de uma teoria ou conhecimento" (Prática, 2025). Nossa compreensão desses termos adotados em nosso estudo busca expressar saberes docentes como construções que emergem não somente da prática pedagógica reflexiva, mas também da construção pessoal e da formação que cada professor constrói ao longo de sua trajetória e a prática docente como um espaço de ação e reflexão crítica, em que o professor analisa e transforma sua ação educativa, integrando teoria e prática de forma dialética.

Para adentrarmos no lugar da docência e o necessário processo permanente de formação profissional, consideramos necessário estabelecer um panorama em torno de três aspectos: as condições de trabalho no ensino superior; a profissão professor e suas condições de trabalho, e aqui incluímos a ausência de formação para as inúmeras demandas da universidade; e a concepção que reduz a docência a dimensão técnica.

2.4.1 As condições de trabalho no Ensino Superior: legislação e o lugar em que estamos

A qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à valorização do trabalho docente. Sem professores bem remunerados e com condições dignas de trabalho, não há como alcançar uma educação de qualidade
(Paro, 1995, p. 88).

No que diz respeito à legislação, sabemos que a pós-graduação *stricto sensu*, a cargo da formação dos professores da educação superior, tem um viés voltado para a pesquisa, relegando a docência e as demais funções exercidas pelos docentes a um segundo plano. E é sobre isso que vamos tratar nessa seção.

A formação do docente universitário, atualmente, é mencionada em dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394-96, apresentada da seguinte maneira:

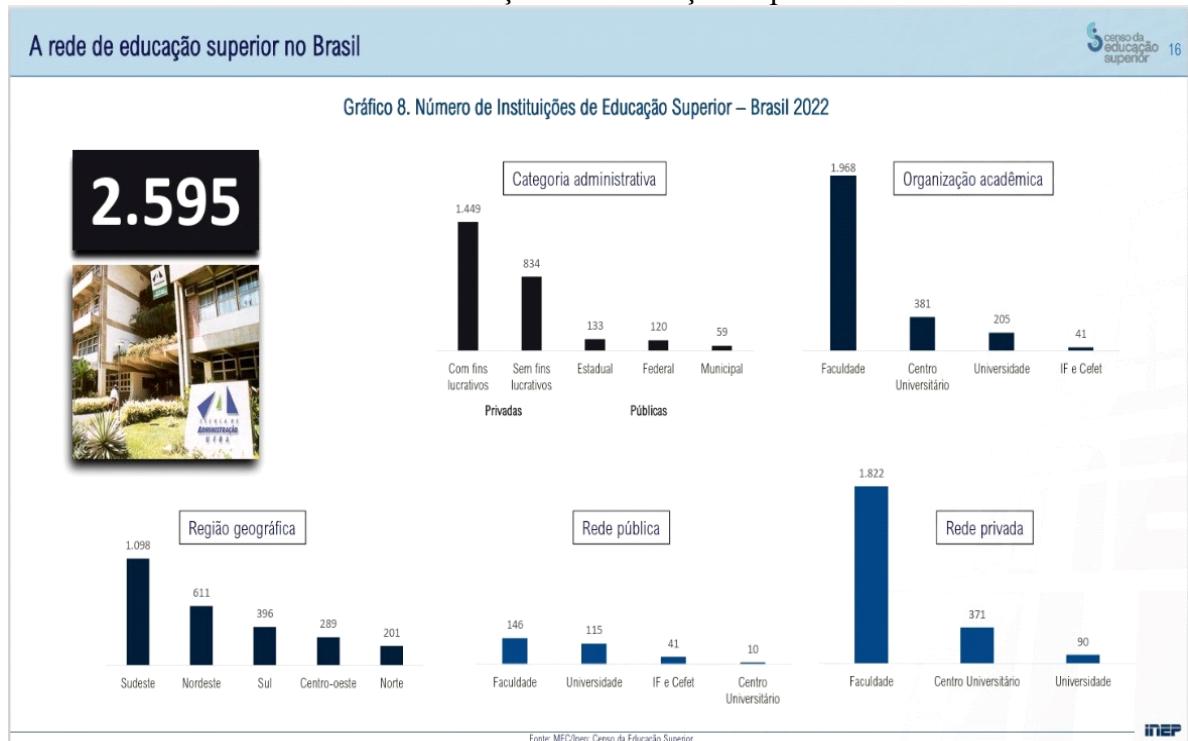
Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior farse-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (Brasil, 1996, art. 65, art. 66).

O artigo 65 não inclui, no âmbito da educação superior, a prática de ensino de no mínimo 300 horas exigida para a educação básica, e o artigo 66 atribui a formação para a docência na educação superior aos programas de pós-graduação, que raras vezes têm em seu currículo disciplinas que se relacionam com práticas de ensino.

A respeito das condições de trabalho na educação superior, elas são diversificadas e se relacionam às formas de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos que partem desse trabalho. Nas instituições públicas as vias de ingresso são por concursos, nas privadas por concursos ou convites. A carga de trabalho pode ser de vínculo integral, mensal ou horista, conforme legislação (Pimenta; Anastasiou, 2014). De acordo com os dados obtidos pelo INEP a respeito do último Censo da Educação Superior, realizado em 2022 e com resultados disponibilizados em outubro de 2023, estamos diante do seguinte panorama:

Gráfico 4 – Número de instituições de Educação Superior no Brasil em 2022



Fonte: Brasil (2023, p. 16).

Temos, então, 2.595 instituições de educação superior no Brasil, sendo em números gerais 2.283 privadas e 312 públicas. A respeito da organização acadêmica, as faculdades totalizam em média 75% do valor total das instituições, seguidas por centros universitários, logo após estão as universidades e em último lugar os Institutos Federais e Cefets.

Após esse número expressivo de faculdades, consideramos válido relembrar os tipos de organização acadêmica com base nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2014). As universidades se caracterizam por sua autonomia didática, administrativa e financeira, desenvolvendo ensino, extensão e pesquisa e, por isso, constitui-se como reduto de mestres e doutores especialistas em diversas áreas do conhecimento. Os centros universitários podem atuar em uma ou mais áreas do conhecimento, tendo autonomia para abrir e fechar cursos e

vagas de graduação, e devem primar por um ensino de qualidade. As faculdades integradas são compostas por instituições de diferentes áreas do conhecimento, oferecendo ensino, e pode ser que em alguns momentos trabalhem com extensão e pesquisa. Já os institutos ou escolas superiores têm como característica a atuação em uma área específica do conhecimento e além do ensino podem ou não realizar pesquisas, e dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos.

Retornando para a análise do Censo da Educação Superior, é possível constatar que dos números totais de instituições de ensino superior, sua maioria (1.098) se concentra na região Sudeste, “o Sudeste possui a maior quantidade total de cursos ao longo dos anos, em ambas as redes de ensino, mas a rede privada se destaca” (Santos; Amaral; Luz, 2023, p. 13); o destaque da rede privada é coerente pelo número expressivo de instituições particulares em detrimento das instituições públicas. A região norte é a localidade com o menor número de instituições, o que nos leva a uma reflexão a respeito da maior região do Brasil ter o menor número de instituições de educação superior e seu possível impacto nas vidas das pessoas da região. Sobre essa questão, Silva e Bacha (2014, p. 170) indicam que:

A Região Norte do Brasil é marcada pelas suas peculiaridades, entre as quais se incluem a acentuada desigualdade socioeconômica e também o isolamento geográfico em relação às regiões mais desenvolvidas do país. Seus indicadores sociais estão entre os piores do Brasil, em contraste com o seu expressivo crescimento econômico e populacional, muito acima da média nacional.

Porém é necessário mencionar que, com a expansão do ensino superior, a região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento, 76%, de acordo com a secretaria de Educação Superior (Brasil, 2015). É contabilizado no Censo o total de 115 universidades no Brasil. Podemos nos lembrar da história da universidade no Brasil, ela é recente no nosso país. As universidades são importantes centros de pesquisa e de produção de conhecimentos científicos, mas quando mensuramos o tamanho do Brasil em termos geográficos e populacionais, o número de universidades é considerado aquém.

No que diz respeito à taxa de escolarização líquida do Censo de 2022, o percentual é de 20,2%. E o número de vagas oferecidas em cursos de graduação é massivamente comandado pela educação a distância, e se comparadas às vagas presenciais oferecidas em 2022, temos o embate de 5. 657.908 vagas presenciais e 17.171.895 vagas para a educação a distância. Ou seja, o panorama da educação superior atual se encontra com a nossa discussão anterior sobre os impactos neoliberais na educação e a precarização do trabalho docente, claramente expostos pelo número de vagas das instituições de educação superior (Brasil, 2023).

Para nós, fica evidente que as condições de trabalho no ensino superior refletem um modelo que privilegia a expansão do ensino privado e a educação a distância em detrimento da valorização da docência. A falta de uma formação pedagógica específica na pós-graduação evidencia o descompasso entre a exigência de qualificação acadêmica e a precarização do trabalho docente. Além disso, a desigualdade na distribuição das universidades pelo país reforça barreiras de acesso à educação superior, aprofundando disparidades regionais. Diante desse cenário, é urgente repensar políticas educacionais que assegurem melhores condições para os professores e garantam uma formação superior que não esteja à mercê da lógica mercadológica.

2.5 Saberes da docência

O saber docente é resultado de uma articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, que se desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem e são continuamente aprimorados pela experiência (Libâneo, 1994, p.29).

De acordo com Nunes (2001), a questão dos saberes docentes nas pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira tem se destacado como um campo recente, mas de crescente importância. Essa discussão surge internacionalmente nas décadas de 1980 e 1990, impulsionada pelo movimento de profissionalização do ensino e de busca por legitimação da profissão docente. No Brasil, os debates e as investigações sobre os saberes docentes ganham força principalmente a partir da década de 1990, refletindo um esforço para compreender a prática pedagógica em sua complexidade e valorizar o conhecimento construído pelos professores em sua trajetória profissional.

Ainda segundo a autora, as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam essas pesquisas variam, mas há um consenso sobre a necessidade de dar voz aos professores e reconhecer seus saberes. Essa mudança de perspectiva é apontada por Nóvoa (1995), que destaca a crise de identidade docente advinda de estudos anteriores que reduziam a profissão a um conjunto de competências e técnicas. Os novos estudos passam a focar no professor como sujeito central, valorizando os saberes implícitos em suas práticas cotidianas.

Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração (Nunes, 2001, p. 29, grifo do autor).

Entendemos como necessário então conceituar os saberes pedagógicos e didáticos, que segundo D'Ávila e Ferreira (2020, p. 40), “[...]são distintos, porém indissociáveis.” A profissão docente é fundamentada em saberes estruturantes e orientadores que vão além do domínio de conteúdos disciplinares, e como apresentando ao longo do nosso estudo, abarcam um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que sustentam a complexidade da ação pedagógica. Apoiamo-nos em D'Ávila e Ferreira (2020) para conceituar esses saberes, que se encontram, mas que são diferentes,

Os saberes pedagógicos são mais amplos e significam um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores constituídos na formação profissional docente, advindos da experiência e abalizados na prática profissional. Dão sustentáculo às práticas pedagógicas: sua concepção filosófica e explicativa dos saberes didáticos. Incluem a reflexão crítica sobre a prática e suas intencionalidades. (D'Ávila; Ferreira, 2020, p. 40).

Para as autoras, os saberes didáticos fazem parte dos saberes pedagógicos e entendemos eles (os saberes didáticos) têm em seu bojo a teoria do ensino,

Já os saberes didáticos estão contidos nos pedagógicos, configurando-se nas práticas pedagógicas como saberes referentes ao ensino. São oriundos da formação acadêmica e, principalmente, da experiência profissional docente na sala de aula e na relação do(a) professor(a) com os(as) estudantes. Esses saberes se subdividem em: mediação da classe e mediação da disciplina, do componente curricular em si. (D'Ávila; Ferreira, 2020, p. 40)

Compreendemos então que os saberes pedagógicos se apresentam como um conjunto mais amplo, integrando conhecimentos, habilidades e valores construídos ao longo da formação e da experiência profissional. São saberes fundamentais para dar sentido à ação educativa, oferecendo base ética, epistemológica e política à prática pedagógica. D'Ávila e Ferreira (2020) nos auxiliam a compreender os saberes pedagógicos e os elementos que deles fazem parte:

Quadro 8 – Saberes pedagógicos e didáticos (D'Ávila e Ferreira, 2020)

SABERES PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS	
SABERES PEDAGÓGICOS	
Curricular (saber)	“Saber pedagógico fundante, o saber curricular se refere ao programa escolar, às concepções de ensino que o fundamentam. Contém os conteúdos, as estratégias utilizadas e a filosofia dos programas de ensino. Esses programas irão orientar o professor na sua maneira de planejar o ensino, lecionar e avaliar e será um saber teórico-prático primordial para o progresso da sua profissionalidade. Na escola básica, o saber curricular se refere à construção, conhecimento e mobilização do conteúdo do Projeto Político-Pedagógico (PPP). No âmbito acadêmico, se refere à construção, ao conhecimento e à mobilização do conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), devidamente articulados aos marcos regulatórios da educação nacional.” (p.41)
Compreensão de diferentes epistemologias curriculares: disciplinaridade interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multirreferencialidade	“Compreendem-se diferentes epistemologias curriculares, como: a interdisciplinaridade que prevê o trabalho pedagógico associado entre as disciplinas do currículo; a transdisciplinaridade, que prevê a superação das disciplinas e organiza o currículo por eixos temáticos; e a multirreferencialidade, que entende o currículo para além das disciplinas, incluindo outras fontes de saberes. São possibilidades e enfoques que superam o reducionismo e o minimalismo do aspecto curricular disciplinar tradicional. Além disso, objetivam conceder ao aluno uma formação mais consciente e completa, que lhe garanta prerrogativas de um cidadão atuante num mundo globalizado marcado pela complexidade das interações socioambientais e econômicas.” (p.41)
Legislação educacional	“É um saber pedagógico referente ao conhecimento da legislação em seus marcos regulatórios globais e específicos – nas esferas federal, estadual e municipal – como elemento indispensável à compreensão do processo do ensino nos diferentes segmentos.” (p.42)
Ética (postura profissional)	“Diz respeito à conduta do profissional docente. A adoção de postura ética atenta-se para que as diferenças entre docentes e discentes sejam preservadas, mas sem abuso de autoridade e, portanto, sem comprometer a participação dos alunos. Não deve ser confundida por uma conduta severa ou ortodoxa. A postura do docente deve promover o respeito mútuo e a interação entre alunos e professores.”
Teorias de aprendizagem (domínio de)	“O conhecimento e a prática das teorias de aprendizagem permitem embasar e traçar estratégias que atendam aos objetivos de aprendizagem.” (p.42)
Teorias pedagógicas (domínio de)	“Trata-se do conhecimento e da prática das teorias pedagógicas, das tendências pedagógicas tradicionais e em voga na atualidade do trabalho docente, a fim de escolher aquela que garanta solidez à sua práxis.” (p.42)
Concepções sobre planejamento (níveis, tipologia)	“Diz respeito ao conhecimento de diferentes concepções níveis e tipologias de planejamento educacional, curricular (PPP) e de ensino – planejamento de curso, de unidade e de aulas.” (p. 42)

Fonte: Elaborado pela autora com base em: D'ávila e Ferreira (2020).

D'Ávila e Ferreira (2020) nos mostram que os saberes pedagógicos são estruturantes e multifacetados, envolvendo desde o domínio teórico-prático sobre o currículo, as epistemologias que o fundamentam, a legislação educacional vigente até as posturas éticas e os conhecimentos sobre teorias pedagógicas e de aprendizagem. São saberes que ultrapassam o

conteúdo disciplinar, pois orientam o educador em sua práxis cotidiana e garantem intencionalidade à ação docente. Ao reconhecer e articular esses saberes, o professor amplia sua capacidade de planejar, intervir e avaliar de forma crítica e contextualizada, o que entendemos como fundamental para a prática docente.

Os saberes didáticos, conforme apresentados por D'Ávila e Ferreira (2020), são os conhecimentos e as habilidades que sustentam a mediação efetiva entre o professor, o conteúdo e os estudantes. Esses saberes envolvem não apenas o domínio do conteúdo, mas, principalmente, a capacidade de planejar, organizar, conduzir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica, sensível e contextualizada. Ao considerar dimensões como a gestão da sala de aula, a afetividade nas relações, o uso de metodologias diversificadas e a mobilização de tecnologias digitais, os saberes didáticos se tornam essenciais para que o ato de ensinar seja intencional, reflexivo e comprometido. As autoras estabelecem duas categorias principais: Mediação de classe (gestão) e Mediação da disciplina (do componente curricular). Cada categoria abrange elementos importantes que estão detalhados abaixo conforme os estudos de D'Ávila e Ferreira (2020).

Quadro 9 – Saberes didáticos (D'Ávila e Ferreira, 2020)

SABERES DIDÁTICOS	
1- Mediação de classe (gestão):	
“É um saber didático que visa assegurar o bom funcionamento das relações interpessoais e pedagógico-didáticas na sala de aula. A gestão de classe diz respeito a toda parte de orientação e facilitação que o professor oferece durante o processo de ensino e aprendizagem. Gerir uma classe significa administrar o tempo de aula, facilitar as discussões de temas, estimular a participação, formar valores, mediar trabalho em equipe, ter postura profissional, além de gerar clima de confiança e respeito mútuo na sala de aula.” (p. 43)	
Relações interpessoais (afetividade)	“Saber relacionar-se afetivamente com os alunos na classe é condição <i>sine qua non</i> ⁷ para o desenvolvimento de uma boa aula. Significa ter abertura ao diálogo, desenvolver escuta sensível em relação às dificuldades dos alunos, estar pronto ao saneamento de dúvidas, à aproximação amorosa com toda a classe. Demonstrar afetividade é exercitar a aceitação das pessoas e respeito às diferenças, buscando convivência harmoniosa. As relações interpessoais na classe envolvem: aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno.” (p. 43)
Identificação de lideranças	“Além da boa relação com a turma, é importante que o professor identifique os possíveis mediadores da turma, aqueles que irão falar diretamente sobre as dúvidas, opiniões e desejos da turma, atuando como porta-vozes e representantes das demandas da classe.” (p. 43)
Administração do tempo de aula (relação conteúdo x tempo)	“A administração e noção de tempo de aula é uma capacidade extremamente necessária a um docente. Para um bom andamento da aula, é necessário que seja pensado o tempo necessário para as atividades previamente programadas, incluindo a mediação de conteúdo, assim como possíveis discussões que possam ser levantadas durante a aula. Com o planejamento prévio da aula que será ministrada, a administração do tempo será facilitada, melhorando, assim, a fluidez e organização.” (p. 43)

⁷ De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa: “Extremamente importante, essencial; que não se pode nem se consegue dispensar;”

SABERES DIDÁTICOS	
Ambiência favorável à aprendizagem (criar)	“Esse saber didático está relacionado com a criação e gestão de um ambiente confortável e seguro para os estudantes e professores, estimulante e acolhedor. É saudável criar clima de confiabilidade mútua, o que irá incidir de modo positivo sobre os processos de ensino e aprendizagem.” (p. 44)
Ambiente inclusivo (atenção às diferenças)	“Refere-se à capacidade de enxergar as diferenças – culturais, de gênero, geracionais, étnico-raciais e outras –, criar unidade na sala, sem silenciá-las e ao esforço também em atender às necessidades de alunos com deficiência, de modo que amenize ou elimine as barreiras. O objetivo é oferecer oportunidades de aprendizagem justas para os indivíduos, impulsionando, assim, seu desenvolvimento pleno – tanto no campo social quanto acadêmico.” (p. 44)
Diálogo e escuta sensível	“A sala de aula é um espaço de conflitos, embates e discussões. Nesse âmbito, a capacidade de dialogar é necessária para o bom andamento das atividades e da relação professor-aluno, assim como na resolução de conflitos. Por um lado, o docente deve ter a capacidade de ser persuasivo, tanto para a melhor apresentação do conteúdo quanto para a tarefa de envolver os alunos. É importante que eles acreditem na figura do professor e naquilo que ele ministra. Saber envolver e ter firmeza ao dialogar sobre aquilo que está ensinando é, assim, essencial. Por outro lado, é importante também que o professor seja flexível no diálogo, saiba escutar. Isso será importante na resolução de conflitos, nos debates que podem surgir em aula e na própria construção do conhecimento. É necessário que o docente saiba dialogar e escutar, ao mesmo tempo sendo flexível e tendo persuasão, buscando, assim, o equilíbrio e a melhor solução para questionamentos e problemas.” (p. 44)
Gestão de conflitos	“É importante saber mediar os conflitos na sala de aula com equilíbrio emocional e capacidade de dialogar.” (p. 45)
Administração de equipes de trabalho	“Diz respeito à distribuição equitativa da atenção – saber acompanhar e avaliar os trabalhos em equipe.” (p.45)
Estética (saber)	“Refere-se à organização estética da sala de aula: saber organizar o formato da classe, a fim de que todos possam se ver e interagir; saber conduzir as aulas com material de qualidade – como xerox, slides e outros materiais –; saber lidar com a relação entre conteúdo e forma de modo a guardar a beleza e a relação prazerosa dos alunos com o conhecimento.” (p. 45)
2- Mediação da disciplina (do componente curricular):	
“É um saber didático que visa além do domínio do conteúdo saber lidar com o conhecimento nas aulas, adotando metodologias e sequências didáticas que favoreçam a assimilação sensível e construção inteligível do conhecimento.” (p.45)	
Planejamento de ensino	“É um saber didático fundamental que se refere a saber elaborar e desenvolver planos de ensino – de curso, de unidade e de aulas. Contém várias habilidades que se desdobram em saberes específicos, como: – pesquisa bibliográfica; – análise de contexto escolar; – elaboração de objetivos de ensino e aprendizagem (conceitual, procedural, atitudinal); – seleção e organização de conteúdos; – seleção e ordenação de metodologias de ensino e sequências didáticas; – seleção e criação de recursos didáticos adequados ao nível do ensino e do contexto; – seleção de metodologias e instrumentos pertinentes de avaliação da aprendizagem.” (p. 45)
Mediação didática	“Desse saber, decorre uma série de habilidades relacionadas às metodologias de ensino, ao uso de recursos didáticos, mobilização das tecnologias digitais, comunicação, tempo na sala de aula em sua relação com os conteúdos e a própria avaliação da aprendizagem.” (p.46)
Metodologias de ensino	“Trata-se de saber criar e selecionar métodos de ensino de acordo com os objetivos didáticos que se possui. – Metodologias diversificadas e coerentes (seleção de) É fundamental a elaboração de metodologias que tornem mais claros determinados assuntos de difícil entendimento para a turma, coerentes com os objetivos de ensino e aprendizagem.

SABERES DIDÁTICOS	
	<p>– Atividades lúdicas (criação de) As atividades lúdicas são aquelas que popularmente são conhecidas por proporcionar a apreensão do conhecimento através de jogos. São procedimentos metodológicos que fogem do clássico, conseguem instigar a criatividade, participação, socialização, tanto dos alunos quanto dos professores, para o compartilhamento de ideias e conhecimentos. Por estarem relacionadas à ludicidade, não têm o fim de entreter somente, porque geram abertura para o aprender no indivíduo, através de novos modos de trabalhar as habilidades criativas, simbólicas e teleológicas de cada pessoa, proporcionando, então, a aprendizagem.</p> <p>Tecnologias digitais (mobilização de) Após a revolução tecnológica no final do século XX, tornou-se impossível aos professores do século XXI o ensino baseado tão somente no discurso docente e na lógica transissional. A negação científica e tecnológica leva ao atraso e a sérias dificuldades na comunicação entre professores e alunos. Por isso, as tecnologias digitais presentes na vida cotidiana devem-se fazer presentes na sala de aula como dimensão a alimentar as trocas, o avanço do conhecimento e sua ressignificação.</p> <p>Recursos didáticos Refere-se à seleção, criação e ao uso adequado de recursos materiais didáticos de diferentes origens. Para além dos livros, podem-se usar as informações provindas da internet, por exemplo, e das ferramentas digitais móveis. Criar materiais adequados ao nível cognitivo dos alunos e mobilizar as linguagens artísticas (plásticas, visuais, corporais).</p> <p>Estimulação e administração da participação dos estudantes nas aulas É importante ser um facilitador da aprendizagem; saber criar e variar situações de estímulo à participação nas aulas e trabalhar todo o conteúdo de maneira que os alunos tenham toda sua atenção voltada para aquele momento de discussão, através de meios alternativos que instiguem o pensamento e o raciocínio, como, por exemplo, o olhar dirigido pelo professor ao aluno, a movimentação e postura em sala de aula. Devem-se gerar debates interessantes para o aprendizado a partir do desenvolvimento dos temas e realizações de atividades, tanto em classe como extraclasse.</p> <p>Identificação das dificuldades de compreensão e busca de alternativas para esclarecê-las Em sala de aula, é muito comum algum aluno não entender algum dos assuntos mediados na aula. É dever do professor identificar essa dificuldade e buscar formas de ajudar o aluno a compreender. Existem muitas ferramentas para ser utilizadas nessa situação: o professor pode dar exemplos, explicar de forma lúdica, interdisciplinar etc. Esse saber didático está relacionado com a identificação da dúvida.</p> <p>Comunicação oral Diz respeito ao saber comunicar os conteúdos com habilidade, sequência lógica, adequada eloquência e poder persuasivo. Deve-se buscar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – interação verbal; – levantar questões; – estimular questões; – oferecer e propiciar o feedback. <p>Seleção e organização didática dos conteúdos Trata-se da organização sequencial e didática dos conteúdos, da sua adequação à cognição dos estudantes ao tempo do ensino – curso, unidade, aula.</p> <p>Contextualização do conteúdo Refere-se à contextualização do conteúdo de acordo com o nível cognitivo e bagagem cultural dos alunos, saber selecionar conteúdos associados ao contexto deles e saber articular o conhecimento teórico com a prática pedagógica.</p>

SABERES DIDÁTICOS	
	Avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem É relevante conhecer as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem; saber adequar metodologias justas de avaliação da aprendizagem; adotar práticas avaliativas construtivas e formativas com foco na aprendizagem, e não em seus produtos exclusivamente; e saber construir instrumentos fidedignos de avaliação.” (p. 46, 47 e 48)

Fonte: Elaborado pela autora com base em D'Ávila e Ferreira (2020).

Apesar de sua relevância teórica e formativa, os saberes didáticos, conforme sistematizados por D'Ávila e Ferreira (2020), não podem ser compreendidos como um conjunto estático ou idealizado de competências a serem simplesmente aplicadas em sala de aula. É preciso reconhecer que esses saberes são atravessados por tensões estruturais da educação brasileira, como a precarização das condições de trabalho docente, as desigualdades sociais que se refletem na escola, e a crescente sobrecarga burocrática imposta ao professor. A mediação de classe, por exemplo, pressupõe tempo, escuta e preparo emocional — recursos nem sempre disponíveis no cotidiano escolar. Da mesma forma, a seleção de metodologias e o uso de tecnologias digitais dependem de infraestrutura e formação continuada, que muitas vezes são negligenciadas pelas políticas públicas. Portanto, mais do que um roteiro de “boas práticas”, os saberes didáticos devem ser entendidos como construções históricas e contextuais, que exigem do professor uma postura crítica, criativa e ética frente às limitações reais da universidade e às contradições do sistema educacional.

Diante do exposto consideramos que os saberes pedagógicos e didáticos são fundamentais no processo formativo dos docentes. Entretanto, a docência não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou prescrições metodológicas aplicáveis de forma homogênea em qualquer contexto. Esses saberes, construídos na articulação entre teoria e prática, pressupõem uma postura ativa e reflexiva do professor diante das exigências cotidianas da sala de aula, das políticas educacionais e das condições concretas de ensino.

Compreender os saberes docentes requer, também, situá-los nos modelos teóricos que historicamente têm orientado a formação e a atuação profissional do professor. É nesse sentido que os paradigmas propostos por Zeichner (1993) nos oferecem uma importante chave interpretativa para analisar como diferentes concepções de docência influenciam a apropriação e a mobilização desses saberes.

Tais paradigmas não apenas descrevem estilos pedagógicos, mas apontam para distintas formas de conceber o papel do professor na sociedade, variando entre modelos mais tecnicistas — como o comportamentalista — e perspectivas mais críticas e emancipatórias — como o paradigma reflexivo. Assim, ao transitarmos entre os saberes e os paradigmas

formativos, buscamos aprofundar o debate sobre a constituição da profissionalidade docente, seus desafios e as implicações político-pedagógicas que envolvem a docência como prática social situada historicamente.

Os paradigmas de docência propostos por Zeichner (1993) são organizados em quatro categorias principais: Comportamentalista, Personalista, Tradicional-artesanal e Reflexivo. O paradigma Comportamentalista se baseia em uma abordagem direta e objetiva da prática pedagógica, onde o ensino é orientado por técnicas de controle e transmissão de informações de maneira padronizada. Nesse modelo, o foco está na avaliação quantitativa do desempenho do aluno e na aplicação de métodos que promovem uma aprendizagem repetitiva e mecânica. Para o autor, essa perspectiva tende a priorizar "o controle comportamental e a repetição como instrumentos para moldar o comportamento dos alunos" (Zeichner, 1993, p. 45). Já o paradigma Personalista valoriza a individualidade do estudante e busca promover um ambiente de ensino que favoreça a expressão pessoal e o desenvolvimento do autoconhecimento. O autor enfatiza que, nesse modelo, "a relação pedagógica deve priorizar a construção de vínculos significativos que permitam aos alunos se sentirem compreendidos e respeitados em suas particularidades" (Zeichner, 1993, p. 92).

O paradigma Tradicional-artesanal, por sua vez, se caracteriza por uma prática pedagógica fundamentada na experiência acumulada e na intuição do professor, que adapta suas estratégias de ensino com base nas condições e necessidades do contexto educacional. Zeichner (1993) argumenta que essa abordagem envolve "um processo artesanal, onde a prática docente é moldada pela tradição e pela adaptação contínua" (Zeichner, 1993, p. 67). Por fim, o paradigma Reflexivo destaca a importância do pensamento crítico e da autoavaliação constante por parte do professor, incentivando uma postura que reflete criticamente sobre suas próprias práticas e decisões pedagógicas. Assim, o autor destaca que "a prática reflexiva é essencial para que os docentes se tornem agentes de mudança em seus ambientes de ensino" (Zeichner, 1993, p. 89), promovendo uma ponte entre a teoria educacional e a realidade social dos estudantes.

A tendência reflexiva, como aponta Pimenta (1999), sugere uma formação de professores que vai além da academia, englobando o desenvolvimento pessoal e profissional. A ideia é que a identidade docente se constrói a partir da interação entre práticas vivenciadas e teorias, em que os saberes do professor são constantemente reavaliados e reelaborados. "Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores" (Pimenta, 1999, p. 25-26). Nossa intenção é apresentar diferentes tipologias que permitam elucidar a complexidade dos saberes

da docência e como esses podem ser compreendidos por meio de distintos significados e interpretações.

Esses autores contribuem para ampliar a compreensão dos saberes da docência ao abordarem suas relações com a prática, a formação e a identidade profissional dos professores. A seguir, apresentamos as concepções desses três referenciais, que dialogam com os pressupostos analisados, e elegemos Tardif (2002), Pimenta (1999) e Freire (1996)⁸ por se tratar de referenciais muito citados nas pesquisas que versam sobre os saberes da docência.

De acordo com Tardif (2002), frente à complexa relação entre saberes e formação docente, os professores assumem um papel central na construção e validação dos saberes. Enquanto os saberes acadêmicos e técnicos são sistematizados e monopolizados por especialistas, os saberes experienciais emergem da prática cotidiana dos professores e são fundamentais para sua competência profissional. Esses saberes práticos, adquiridos ao longo da carreira, são compartilhados entre pares e contribuem para uma compreensão crítica da profissão. Já os saberes experienciais não são apenas subjetivos, eles também são objetivados por meio da interação entre professores, possibilitando uma certa uniformidade na compreensão e prática da profissão. Esses saberes são adquiridos no contexto das interações diárias com alunos, colegas e instituições escolares, e são fundamentais para a eficácia do ensino. Tardif (2002) elenca os saberes da docência a partir de quatro dimensões.

Os saberes da docência, conforme sistematizados por Tardif (2002), constituem-se em um conjunto heterogêneo que se articula no exercício da profissão docente. Entre eles, destacam-se os saberes da formação profissional, adquiridos nas instituições formadoras, como escolas normais e faculdades de educação, e que reúnem conhecimentos teóricos e práticos voltados à capacitação pedagógica. Os saberes disciplinares, por sua vez, referem-se aos diferentes campos do conhecimento organizados sob a forma de disciplinas nas universidades, compondo a base epistemológica que sustenta o ensino dos conteúdos escolares. Para o autor, “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (Tardif, 2002, p. 38).

Já os saberes curriculares dizem respeito àquilo que é prescrito nos programas escolares — como objetivos, conteúdos e métodos — que os professores devem dominar e aplicar em sua prática. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares

⁸ Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa” não trata especificamente sobre tipologias, mas em nossa perspectiva, sua obra contribui de maneira significativa para os saberes docentes e por isso optamos em colocá-los em nosso estudo.

(objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2002, p. 38)

Por fim, os saberes experienciais emergem da vivência cotidiana dos professores, sendo construídos na prática e validados pela experiência concreta, em diálogo com os contextos sociais, culturais e institucionais em que atuam. “Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (Tardif, 2002, p. 38). Tais saberes não são isolados, mas se entrelaçam de forma dinâmica, compondo o repertório profissional do docente e revelando o caráter social, plural e situado do conhecimento pedagógico.

2.5.1 Os saberes da docência segundo Pimenta

A perspectiva de Pimenta (1999) sobre os saberes da docência destaca a importância da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos na formação e atuação dos professores. Para a autora, a experiência abrange não apenas a vivência como alunos e educadores, mas também a compreensão da profissão docente em seu contexto histórico e social. “Os saberes docentes são construídos e reconstruídos na prática, articulando-se às experiências vividas pelos professores, às teorias pedagógicas e aos conhecimentos das disciplinas que ensinam.” (Pimenta, 1999, p. 21). O conhecimento vai além da transmissão de informações, envolvendo a capacidade de reflexão e a busca pela construção de saberes. Já os saberes pedagógicos são construídos a partir das necessidades reais da prática docente, exigindo uma abordagem crítica e reflexiva que parte de cada contexto educacional. (Pimenta, 1999)

Pimenta (1999) elenca três categorias acerca dos saberes da docência, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 10 – Os saberes da docência de acordo com Pimenta

OS SABERES DA DOCÊNCIA PIMENTA (1999)	
A experiência:	<ul style="list-style-type: none"> • Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar; • Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente; • Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatisada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.
O conhecimento:	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização; • Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento; • Se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano; • Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.
Saberes pedagógicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação; • À didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar; • Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pimenta (1999, p. 20-28).

Pimenta (1999, p. 20), destaca a importância de uma formação pedagógica a “partir das necessidades pedagógicas postas pelo real”. A prática educativa deve ser contextualizada, levando em consideração as realidades sociais, culturais e históricas dos alunos. A autora argumenta que a compreensão do contexto é fundamental para uma prática pedagógica relevante e com significado, portanto, “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática.

Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação a prática, pois esta lhe é anterior” (Pimenta, 1999, p. 28). A autora ainda valoriza os conhecimentos pedagógicos e a experiência profissional acumulada ao longo da carreira docente, ressaltando a importância dos saberes adquiridos por meio da formação inicial e contínua, assim como aqueles desenvolvidos no dia a dia da profissão.

Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a continua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autorformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante, *produzir*, a escola como espaço de trabalho e de formação [...] (Pimenta, 1999, p. 30).

Além da experiência, Pimenta (1997) enfatiza a importância dos conhecimentos pedagógicos e didáticos, ressaltando que saber ensinar não se limita ao domínio do conteúdo específico, mas envolve uma compreensão mais ampla das teorias da educação, da didática e das práticas pedagógicas.

Criticando a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia, enquanto ciência, que ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação, perde seu significado de ciência prática da prática educacional, Houssaye (1995), aponta como caminhos de superação, que nos empenhamos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação, deixarem de partir de diferentes saberes (Pimenta, 1997, p. 9).

Nos saberes organizados por Pimenta (1997; 1999) fica evidente o caráter reflexivo-crítico vinculado à formação proposto pela autora, enfatizando também que a formação docente deve ser um processo contínuo e reflexivo, em que a prática e a teoria se alimentam mutuamente. A autora construiu os saberes docentes nas bases da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos, enfocando a importância de considerar os contextos sociais e culturais, promovendo uma educação que supere a transmissão de conhecimento por si só, buscando formar sujeitos críticos e conscientes do seu contexto. Nesse sentido, Pimenta (1997; 1999) destaca também a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, que enriqueça o ensino e a aprendizagem, preparando os professores para enfrentarem os desafios contemporâneos com ética, responsabilidade e um compromisso contínuo com a transformação social.

2.5.2 Os saberes da docência segundo Freire (1996)

Os saberes da docência de acordo com Freire (1996) se relacionam com o ensinar e o aprender. Para o autor, a prática educativa não pode ser desvinculada da prática de aprender. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1996, p. 13). Nesse sentido, o autor elucida a respeito dos saberes necessários para a prática docente no contexto educativo, não somente de educadores progressistas, para ele, “embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores” (Freire, 1996, p. 12). Nesse trajeto pela perspectiva do autor, identificamos a sua crítica ao modelo de ensino “bancário”, em que o conhecimento é “depositado” nos estudantes de maneira vertical, sendo que o professor ensina e o estudante passivamente acata, sem problematizar, sem questionar.

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”****, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (Freire, 1996, p. 14, grifo do autor).

Para Freire (1996), o educador deve considerar os saberes dos educandos e conciliá-los com os conteúdos curriculares, valorizando a experiência social dos estudantes e os instigando a questionar, a refletir em uma perspectiva crítica, mas não distante da decência e da boniteza. Além disso, o educador deve ser a materialização da sua prática, um exemplo dos princípios que ensina, “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (Freire, 1996, p. 16). É também importante que o educador esteja em lugar de aceitação do novo, de combatente das discriminações, conduzindo novos saberes que possibilitem a compreensão social e histórica da humanidade, nesse contexto, valorizando as identidades culturais dos educandos, em trabalho contínuo da consciência do ser e estar no mundo, e do inacabamento, “a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo” (Freire, 1996, p. 23).

A autonomia é uma categoria importante do pensamento freiriano, “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 1996, p. 244), “Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade” (Freire, 1996, p. 33), “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (Freire, 1996, p. 41). O conceito de autonomia como uma palavra-chave na tecitura de Freire (1996) é interpretado por nós como um processo de evolução crítica em que o sujeito se percebe, percebe o outro e percebe o mundo de modo a considerar sua historicidade, seu contexto, as questões que o atravessam. Portanto, o sujeito, ora mediado, constrói a possibilidade da autonomia, não da individualidade, mas da autonomia para interpretar, para ser, para viver, para mudar. E não da individualidade, pois ela nos coloca em um lugar longe do coletivo, do contexto.

A perspectiva freiriana sobre os saberes da docência enfatiza a inseparabilidade entre ensinar e aprender, posicionando esses processos como parte de uma prática educativa dialógica e crítica. Freire (1996) rejeita o modelo de ensino “bancário” que reduz os alunos a receptores passivos de conhecimento, defendendo uma abordagem que valoriza a curiosidade, a reflexão crítica e a interação mútua entre educadores e educandos. Concordamos com a perspectiva do autor, ao destacar que a prática docente deve ser um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde o educador se compromete a ser um exemplo vivo dos princípios que ensina, promovendo um ambiente de respeito à autonomia e à dignidade dos educandos. Além disso, a pedagogia freiriana valoriza a ética, a estética e a afetividade como componentes essenciais para uma educação verdadeiramente transformadora e humanizadora. Entendemos que a escuta ativa e o diálogo, são caminhos para construir práticas educativas conscientes do e no mundo, com o objetivo de promover mudanças sociais significativas. Freire nos convida a repensar a docência como um processo contínuo de desenvolvimento crítico e comprometido, onde o aprendizado é visto como um caminho para a emancipação.

2.5.3 Uma síntese sobre os saberes da docência apresentados

A partir dos saberes compartilhados por Tardif (2002), Pimenta (1999) e Freire (1996), evidenciamos que os saberes da docência não consistem somente em uma dimensão técnica e automática, distante do contexto histórico, do recorte de realidade em que se vive, tampouco longe de movimentos constantes de reflexão em torno da prática e da complexidade em que estamos envoltos enquanto seres humanos parte de uma sociedade globalizada.

Um aspecto que nos chama a atenção e provoca reflexões diz respeito à importância dada pelos autores e autora à formação contextualizada. Freire (1996) nos lembra de saberes como o bom senso, a rigorosidade, a importância da escuta ativa no processo educativo, o equilíbrio entre liberdade e autoridade, o comprometimento, a esperança de que a mudança possível partirá de nós enquanto sujeitos reflexivos e críticos, bem como a humildade, a tolerância e o bem querer aos educandos. Pimenta (1999) ressalta também a importância de uma prática reflexiva, valorizando os saberes da experiência, assim, quem somos, onde estamos e para onde vamos tem influência em nossa prática, em nossa forma de perceber o mundo e de enfrentar os desafios existentes. Tardif (2002) sistematiza os saberes considerando os saberes da experiência, assim como Pimenta (1999), e elenca ainda os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares. Identificamos que Tardif (2002) organiza os saberes a partir de uma dimensão mais centrada em construções advindas de formações formais, o que também é fundamental para a atividade docente.

Organizamos um quadro com a intenção de apresentar os pontos em comum dialogados pelos autores com base nos eixos que foram discutidos ao longo das obras.

Quadro 11 – Pontos em comum dos saberes da docência por Tardif (2002); Pimenta (1999) e Freire (1996)

Pontos em comum dos saberes apresentados	Tardif (2002)	Pimenta (1999)	Freire (1996)
Formação e Educação	Importância da formação profissional e educação contínua.	Formação pedagógica e educação baseada na prática.	Educação libertadora e formação crítica.
Contexto e Prática	Prática educativa contextualizada e reflexiva.	Prática pedagógica baseada no contexto social e cultural.	Educação crítica que considera o contexto histórico e social.
Conhecimento e Saberes	Valorização dos saberes experienciais e pedagógicos.	Conhecimentos pedagógicos e experiência profissional.	Saberes críticos e emancipatórios.
Criticidade e Reflexão	Reflexão crítica sobre a prática docente.	Reflexão crítica e contextualizada na educação.	Prática educativa crítica e reflexiva.
Ética e Valores	Ética profissional na formação docente.	Valores éticos na prática pedagógica.	Ética e valores na educação libertadora.
Interdisciplinaridade e Complexidade	Abordagem interdisciplinar na formação.	Complexidade e interdisciplinaridade na prática educativa.	Educação interdisciplinar e complexa.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Diante da análise dos saberes da docência discutidos por Tardif (2002), Pimenta (1999) e Freire (1996) podemos concluir que a prática docente é um campo multifacetado que exige dos educadores, das escolas e das universidades uma abordagem que, de fato, considere a complexidade, a interdisciplinaridade e o contexto histórico-social-econômico e cultural pelo

qual somos atravessados, bem como a necessidade de construção da reflexidade crítica sobre o nosso ser e estar no mundo. A convergência de ideias entre esses autores evidencia a importância de uma formação contínua e contextualizada, que não se limite apenas ao conhecimento técnico, mas que também valorize a experiência, a reflexão crítica e a ética. A formação de professores deve, portanto, considerar as dimensões pedagógicas, sociais, culturais e éticas, promovendo uma educação que reconheça a complexidade do ser humano e do mundo em que vivemos. Esse entendimento nos conduz à necessidade de uma prática educativa que seja ao mesmo tempo crítica e emancipatória, interdisciplinar e colaborativa, não apenas alinhada, mas capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada e em constante transformação.

2.6 A identidade, a profissionalização e a socialização profissional docente: dialogando sobre o trabalho docente

A formação dos professores não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve a construção de uma identidade profissional, que se desenvolve no decorrer de toda a carreira docente (Libâneo, 2013, p. 55).

Optamos por dialogar em uma mesma seção a respeito da identidade, da profissionalização e da socialização docente por identificarmos que esses três aspectos se entrelaçam na carreira. A identidade se consolida em uma contínua construção do ser, enquanto a socialização e a profissionalização docente contribuem diretamente para a formação dessa identidade.

2.6.1 A identidade docente

As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (Marcelo, 2009a, p. 7).

De acordo com o dicionário de Português, a identidade pode ser compreendida como um conjunto de elementos que possibilitam individualizar algo ou alguém (Dicio, 2024), no contexto em que dialogamos com esse conceito, ele se aprofunda em torno do movimento de pertencimento adquirido pelos sujeitos como professores, na sua vivência, a partir das suas experiências dentro e fora do âmbito educacional, pela sua formação ou ausência dela, pela sua compreensão do mundo. Para Marcelo (2009a, p. 12), é preciso compreender o conceito de identidade docente “como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e

coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. [...] não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional". Os estudos de Dubar (2009, p. 140) elucidam que:

A identidade de ofício é o próprio tipo de identidade comunitária que supõe, portanto, a existência de uma comunidade no seio da qual se transmitem maneiras de fazer, de sentir e de pensar, que constituem ao mesmo tempo valores coletivos (a consciência orgulhosa) e pontos de referência pessoais (um ofício nas mãos).

A identidade é mutável e pode ser caracterizada por um processo de construção de um sujeito situado historicamente (Pimenta, 1999). A dinamicidade da profissão docente é evidente por ser considerada uma prática social, emergente de um momento histórico, buscando corresponder às demandas sociais existentes, adquirindo com o passar do tempo seu estatuto de legalidade. A partir dos contextos, profissões surgem e outras deixam de existir, ainda outras se transformam para atender a novas necessidades, é o caso da profissão docente. "É na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la" (Pimenta, 1999, p. 19).

A autora ainda esclarece que a identidade profissional é construída por meio da "significação social da profissão", da revisão das tradições, da reafirmação de práticas que foram consagradas culturalmente e que ainda são significativas na contemporaneidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise das práticas à luz das teorias, da criação de novas teorias. Pimenta (1999, p. 19) ainda elucida que a identidade profissional,

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

Para Melo (2018, p. 47), "a identidade pode ser entendida como fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo (identidade para si – consciência de pertencimento) e a sociedade (identidade para o outro)". Podemos entender que a identidade docente é uma construção complexa e dinâmica, especialmente em cenários de incerteza, nos quais os significados sociais da profissão estão em constante transformação. Essa identidade é forjada por diversos fatores, como as mudanças nas práticas pedagógicas, a interação entre teoria e

prática, as representações que os professores têm da docência e as relações com outros profissionais e atores educacionais.

A vida pessoal e a profissional se entrelaçam na teia identitária, constituindo a identidade social na articulação entre o objetivo e o subjetivo, o interno e o externo, que são vivenciados pelos(as) professores(as). Nesse processo, o sujeito reinterpreta a si mesmo e negocia com as instituições em que atua num movimento constante. E são essas reinterpretações e negociações, resultantes dos diferentes processos de socialização, que atuam na definição tanto dos indivíduos quanto das próprias instituições (Rossi; Hunger, 2020, p. 327).

No campo do trabalho, a construção identitária assume importância particular, conforme ressaltado por Dubar (2009). O trabalho condiciona a formação das identidades sociais, e a precarização do emprego e das rotinas de trabalho contribui para a insegurança e a ansiedade dos trabalhadores. “As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas, de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego” (Dubar, 2009, p. 118). A identidade profissional se torna um ponto de referência importante para a atribuição de *status* social e reconhecimento na sociedade.

2.6.2 A socialização profissional

A socialização profissional dos docentes se dá em um processo de interação constante com colegas, alunos e a comunidade, onde se constrói e reconstrói a identidade profissional (Tardif; Lessard, 2005, p. 102).

A socialização profissional, definida por Dubar (2012) como a construção do sujeito pela atividade de trabalho, relaciona-se diretamente com a identidade,

É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas **identidades** se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (Dubar, 2010 *apud* Dubar, 2012, p. 2, grifo nosso).

Melo e Pimenta (2019, p. 68) aprofundam o conceito de socialização profissional ao explicitarem que se trata de um processo em que os profissionais “constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justifiquem ser e estar numa determinada profissão”. Para nós, é entendida como parte da construção de sua identidade e vinculada à profissionalização, pois na socialização se aprende sobre como estar nesse grupo; a identidade

se refere a como o próprio sujeito se vê a partir do seu papel ocupacional, das responsabilidades e das expectativas associadas à profissão e à profissionalização, é o processo pelo qual o trabalho se torna uma profissão reconhecida, com padrões específicos de formação, regulamentação e prática. Para Mussanti (2010, p. 1),

Tanto a perspectiva funcionalista como a interpretativa, embora partindo de concepções muito diferentes do mundo social, têm concebido a socialização como um processo no qual os indivíduos apreendem os papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura institucional.

No estudo de Almeida, Pimenta e Fusari (2019), a partir dos depoimentos dos docentes iniciantes na carreira docente é possível compreender os enfrentamentos no processo de socialização profissional. “Os processos de socialização envolvem buscas, construções, ansiedades, escolhas, frustrações, desistências, mas também realizações e adesão à profissão” (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p.193).

Para Melo (2018), a socialização profissional docente se caracteriza por um processo pelo qual os professores se integram a um coletivo docente. A referida autora se baseia em uma concepção crítico-interpretativa da socialização, em que os sujeitos aprendem papéis que os ajudam a se adaptar à cultura institucional, podendo também atuar como agentes de mudança nesse processo. Essa perspectiva reconhece a complexidade das instituições escolares e universitárias, caracterizadas por contradições e diferentes concepções. A autora comprehende “[...] a socialização profissional como processo interativo e multidirecional, portanto, não pode ser adquirida, pois se trata de processos de negociações entre sujeitos em contexto” (Melo, 2018, p. 29). Para Setton (2012, p. 17),

[...] na sua dimensão produtora, difusora e reproduutora a socialização pode enfocar as instituições como matrizes de cultura, enfatizar as estratégias de transmissão e, portanto, de transformação dos valores dos grupos sociais, além de explorar as disposições de cultura incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida.

Em uma abordagem crítica, a socialização profissional vai além de simplesmente integrar os indivíduos à cultura institucional; ela também pode desafiá-la e remodelá-la. Os educadores assumem o papel de agentes de mudança, questionando as normas e os padrões preestabelecidos. Esse processo tem início durante a formação universitária e se estende ao longo da carreira, caracterizando-se por uma interação complexa e negociada entre os profissionais e o ambiente de trabalho. A construção da identidade docente ocorre dentro desse

contexto de socialização profissional, sendo influenciada por condições laborais, regulamentos educacionais e exigências da profissão (Mussanti, 2010). Nessa mesma concepção, “Aprender a profissão e empreender esforços de socialização no cotidiano institucional do trabalho docente pressupõe múltiplas relações, compromissos e envolvimentos” (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p. 190).

Em estudo realizado por Setton e Bozetto (2020), as autoras buscaram identificar e analisar o conceito de socialização, entre 1998 e 2018, em revistas (A1) da área da educação. A respeito da socialização profissional, foram encontrados dez estudos, segundo as autoras, “No caso da socialização profissional docente, é possível observar o diálogo e o consenso bibliográfico acerca do tema. Todos trazem a discussão de que a formação docente, na prática e na teoria, promove identidade profissional” (Setton; Bozetto, 2020, p. 8). Nessa mesma direção caminha nossa investigação ao identificarmos que, por meio da formação e da vivência docente, os professores constroem seu processo identitário, experenciam a relação entre sujeito e instituição (socialização). Melo (2018, p. 47) também concorda com essa perspectiva:

Nesse movimento entre o processo de socialização profissional, desenvolvimento da identidade, reconstrução de saberes, o professor poderá ampliar seu repertório de conhecimentos profissionais em relação à docência, no sentido pleno de seu desenvolvimento profissional docente.

É possível então compreender a socialização como um processo “que engloba a produção, difusão e reprodução de conhecimentos e práticas sociais” (Setton; Bozetto, 2020, p. 3). A socialização possibilita que as pessoas aprendam e internalizem normas, comportamentos e a cultura de um grupo em questão, sendo uma relação entre sujeito e instituição, assim, ela contribui para a construção da identidade.

Portanto, a socialização profissional docente é um processo dinâmico e interativo, no qual os professores não apenas assimilam normas e práticas institucionais, mas também as ressignificam e transformam ao longo de sua trajetória. Longe de ser um percurso linear, essa socialização envolve desafios, negociações e reconstruções identitárias, influenciadas tanto pelas condições de trabalho quanto pelos espaços de formação e pelas relações estabelecidas na profissão. Dessa forma, compreender a socialização profissional na docência exige uma abordagem crítica, que reconheça os professores como agentes ativos na construção de suas identidades e no próprio fazer educativo, tensionando e redefinindo continuamente os sentidos do trabalho docente.

A socialização profissional, ao longo da trajetória docente, está intrinsecamente ligada ao processo de profissionalização docente, que envolve não apenas a construção da identidade profissional, mas também a consolidação de saberes, práticas e o reconhecimento da docência como uma profissão regulamentada. No entanto, esse processo não ocorre de maneira homogênea, sendo atravessado por desafios como a valorização da carreira, as condições de trabalho e as exigências de formação.

Na próxima seção, discutiremos os aspectos que caracterizam a profissionalização docente, suas implicações e os fatores que influenciam seu desenvolvimento no contexto da educação superior.

2.6.3 A profissionalização docente

A profissionalização dos professores não é apenas uma questão de qualificação técnica, mas envolve a construção de uma identidade que articula o saber acadêmico com a prática cotidiana (Nóvoa, 1992, p. 25).

Dubar (2012) elucida que a profissionalização das atividades de trabalho se tornou um imperativo em muitos países desenvolvidos desde os anos 1960. Essa profissionalização é descrita como um fenômeno que se estende a todas as atividades remuneradas, impulsionada pelo desejo de transformar todos os trabalhadores em "profissionais" com competências reconhecidas. Isso ocorre em um contexto de mudanças significativas no mercado de trabalho, como a diminuição dos empregos industriais considerados "não qualificados" e o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho.

Em se tratando da evolução do conceito historicamente, Melo (2018, p. 56) esclarece que a profissionalização docente, seja na educação básica ou na educação superior, “[...] está diretamente associada ao desenvolvimento profissional docente, à identidade profissional, à construção e reelaboração dos saberes docentes, que têm como baluarte os processos formativos contínuos”. Morgado (2011, p. 798) explica que:

Para além da construção deste saber profissional, a profissionalização contribui, também, para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional, já que, como referimos atrás, lhe permite apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão. São estes elementos que permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele, já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares.

Segundo os estudos de Melo (2018), a profissionalização docente pode ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo pelo qual os professores adquirem e internalizam atributos, conhecimentos e valores que os elevam ao *status* de profissionais. Essa profissionalização não se limita apenas à aquisição de conhecimento especializado, mas também envolve o desenvolvimento de uma cultura profissional que promova a crença na importância da formação e o compromisso com os valores e as práticas da profissão. A profissionalização docente vai além da acumulação de certificações, sendo fundamental também para o aprimoramento (reflexão-ação-reflexão) contínuo das práticas pedagógicas e para a superação da formação fragmentada. Envolve a reflexão crítica sobre a própria prática, o engajamento em processos formativos que considerem as necessidades reais dos professores e a busca por transformações significativas na realidade educacional.

A profissionalização docente ancora-se no modo como os professores interiorizam, de formas diversas, os principais valores inerentes à cultura profissional e institucional. Trata-se de percursos marcados por continuidades e descontinuidades, rupturas e contradições, que acompanham o próprio movimento das universidades, como espaço de trabalho onde se produz a profissão docente. O olhar atento para a dinâmica da trajetória histórica da educação superior no Brasil e para o sentido formativo da universidade, podem contribuir para elucidar as questões referentes à formação docente e aos processos de profissionalização da docência, no contexto formativo da pedagogia universitária (Melo, 2018, p. 58).

A profissionalização docente é entendida como processo dinâmico que busca elevar a prática docente a um nível de reconhecimento e valorização compatíveis com os ideais de uma profissão. Isso implica em ir além de práticas fragmentadas de formação, incorporando uma abordagem crítico-reflexiva das práticas docentes. Para Melo (2018, p. 58), “A qualidade social da formação e a consequente profissionalização do magistério estão diretamente relacionadas às oportunidades formativas que abrangem todas as dimensões da docência: pedagógica, curricular, relacional, ética, estética, política, social e cultural”.

Um dos caminhos para fortalecer a Pedagogia Universitária passa por conceber a socialização e a profissionalização dos professores como parte de um projeto institucional que veja os docentes como protagonistas, valorizando a docência e, principalmente, o ensino de graduação. Por isso, é importante começar pelas necessidades reais dos professores para promover mudanças no ensino, tanto no conteúdo quanto nas relações interpessoais que ocorrem no ambiente pedagógico (Melo, 2018). Para Franco (2016), a profissionalização dos professores está ligada à formação contínua, que envolve todos os aspectos da docência e vai

além dos espaços institucionais. É um processo que ocorre ao longo da vida, por meio das experiências e interações entre os próprios professores.

2.6.4 Identidade, socialização e profissionalização docente: impactos da precarização na carreira docente

A precarização das condições de trabalho dos professores coloca em risco a construção de uma identidade profissional positiva, afetando a autoestima e a percepção do valor social do seu trabalho (Nóvoa, 1992, p. 27).

Um ponto em comum encontrado nas leituras (Almeida, 2012; Cunha, 2010; Melo, 2018; Pimenta; Anastasiou, 2014; Soares; Cunha, 2010) que realizamos para a compreensão dos conceitos de identidade, socialização e profissionalização foram as menções referentes à precarização da profissão e como ela afeta a construção da identidade dos professores e os processos de socialização e profissionalização. Dedicamos anteriormente uma parte do nosso estudo para dialogar a respeito da precarização do trabalho docente, e ao compreendermos que essa desvalorização vem impactando diretamente a percepção que os professores têm de si, da profissão, da carreira e da classe, entendemos como fundamental estendermos essa discussão para a dimensão identitária. De acordo com o estudo de Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 203), “O que se pode perceber nos depoimentos dos egressos é que os sistemas públicos operam no sentido da desconstrução das identidades dos seus docentes”.

Dubar (2009), em sua obra “A crise das identidades”, dialoga de um cenário mais amplo do mundo do trabalho a respeito dessa crise, que dá nome ao livro, e menciona o processo de globalização, a dominação dos mercados financeiros, a lógica de rentabilidade imediata e uma vasta competição pelo domínio das tecnologias (fontes de inovação e riqueza) em uma sequência que acompanha acontecimentos históricos como meios geradores das crises de identidades profissionais. Apesar de relatar a crise do cenário francês, é possível acompanhar historicamente esse processo que chega à América do Sul; como esclarecem Maia e Farias (2020), a dominação europeia se apresenta em todos os segmentos da sociedade latino-americana, implicando na construção de numerosos paradigmas baseados na racionalidade dos países europeus. Entendemos que esse poder global hegemônico se apresenta na América latina da mesma forma. Para Dubar (2009, p. 104), “assim a transmissão de um ofício aprendido, transmitido, incorporado, numa atividade que se tornou incerta, mal reconhecida, problemática, constitui o próprio tipo da crise identitária [...]”.

Marcelo (2009a) discute a respeito das transformações não planejadas que modificam a maneira de se relacionar, organizar-se, de aprender e de trabalhar. Essas mudanças impactaram/impactam a educação, demandando uma reavaliação do papel e da identidade dos docentes. O referido autor menciona um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que enfatiza a importância dos professores na qualidade da educação e na aprendizagem dos alunos, destacando a necessidade de políticas para atrair, desenvolver e manter profissionais bons ao longo de suas carreiras (Marcelo, 2009b).

Esse relatório da OCDE vem evidenciar que os professores são importantes. Importantes para influir na aprendizagem dos alunos. Importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento. E visto que os professores são fundamentais, precisamos que nossos sistemas educativos sejam capazes de atrair os melhores candidatos para se tornarem docentes. Necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender (Marcelo, 2009b, p. 110).

Porém, apesar do reconhecimento da importância dos docentes, enfrentamos uma crise de identidade e condições precárias de trabalho que ameaçam a qualidade da educação. A pressão por gestão e avaliação, em detrimento da interação com os alunos, resulta em desmoralização e até mesmo em abandono da profissão. O cenário de incertezas mina a estabilidade que historicamente caracterizava a profissão docente (Marcelo, 2009b).

Mas a realidade cotidiana dos professores principiantes nos mostra que muitos deles desistem, e o fazem por estarem insatisfeitos com seu trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio, e às poucas oportunidades para participação na tomada de decisões (Marcelo, 2009b, p. 128).

Os estudos de Melo (2018) a respeito da socialização docente revelam os desafios que sinalizam uma crise a respeito dos eixos identidade/socialização e profissionalização. A pesquisa realizada pela autora (Melo, 2018) apresenta os desafios enfrentados pelos docentes iniciantes na carreira universitária. Os resultados revelam dificuldades que vão desde questões estruturais, como a falta de recursos financeiros e problemas de infraestrutura, até questões mais relacionadas ao ambiente de trabalho e às relações interpessoais, como problemas de relacionamento com colegas mais experientes e burocracia institucional. “A burocracia foi

mencionada por oito docentes como fator que dificulta o processo de inserção profissional, gerando desgastes, principalmente, pela escassez de orientações e informações aos professores principiantes” (Melo, 2018, p. 104). O estudo de Almeida, Pimenta e Fusari (2019) também evidencia a situação dos professores diante da construção de sua identidade e dos processos de desenvolvimento e socialização,

A difícil situação profissional evidenciada nos depoimentos dos egressos denuncia que, nas políticas neoliberais, os professores são responsabilizados pelas falhas e dificuldades presentes na aprendizagem. Essas políticas não consideram as precariedades existentes nas escolas e nos sistemas para a qualidade do trabalho realizado nem para a necessária socialização e desenvolvimento profissional dos professores e sua permanência na carreira. (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p. 2013).

Um dos pontos destacados é a falta de políticas de apoio à inserção profissional dos professores iniciantes, evidenciada pela ausência de acolhimento e orientação adequada por parte dos docentes mais experientes e da instituição como um todo. Isso gera um sentimento de desvalorização e desmotivação entre os novos docentes.

Esse descontentamento explicitado pelos docentes principiantes revela que a universidade, em suas unidades acadêmicas não possui políticas de apoio à inserção profissional dos professores. Pelo que revelaram, quanto ao descaso e às dificuldades de relacionamento, não há, em grande medida, sensibilidade por parte dos docentes mais experientes quanto ao necessário acolhimento aos docentes recém-ingressos (Melo, 2018, p. 10).

Além disso, a sobrecarga de trabalho docente, especialmente nas atividades de pesquisa e produção acadêmica, é apontada como um fator que contribui para o desgaste e o sofrimento dos docentes iniciantes. Essa sobrecarga está diretamente ligada à precarização do trabalho docente e à intensificação do regime de trabalho, o que compromete não apenas a qualidade de vida dos docentes, mas também a qualidade do ensino e da pesquisa. Como aponta Melo (2018, p. 105):

A sobrecarga de trabalho docente foi apontada como um dos problemas e dificuldades enfrentadas, o que contribui para que os docentes principiantes se sintam sobreacarregados com as inúmeras atividades e demandas, não somente no ensino, mas principalmente, nas atividades relacionadas à pesquisa e produção acadêmica, que, culturalmente, atribuem maior status aos docentes.

Outro aspecto relevante é a resistência de alguns docentes a práticas pedagógicas mais inovadoras e à valorização da formação didático-pedagógica. Essa resistência reflete concepções conservadoras e preconceituosas que dificultam a construção de um ambiente acadêmico plural e democrático. Vejamos um trecho da resposta de um docente reveladora de total desconsideração pela dimensão pedagógica,

A chamada ‘formação didático-pedagógica’ é um engodo, uma ficção que favorece a picaretagem de alguns professores que ministram estágio e que rouba horas preciosas de disciplinas teóricas (P80MPhDH). Ao expressar uma concepção bastante conservadora, o referido professor indica suas dificuldades para conviver com a contradição, com pensamentos e pluralidades de ideias e concepções pedagógicas [...] (Melo, 2018, p. 108, grifo nosso).

Segundo Saviani (2021), a teoria do capital humano foi adaptada para sustentar a busca de produtividade na educação, o que explica a hegemonia do neoprodutivismo iniciado nos anos 1990. A ordem econômica pós-fordista e pós-keynesiana se baseia na exclusão: muitos não conseguem ingressar no mercado de trabalho e a automação reduz a necessidade de mão de obra, priorizando o capital sobre o trabalho vivo. Empresas e governos buscam reduzir os custos trabalhistas, resultando numa "pedagogia da exclusão". Essa pedagogia prepara os sujeitos para, através de sucessivos cursos, tornarem-se mais empregáveis e evitarem a exclusão. Se não obtêm sucesso, a responsabilidade é internalizada, levando-os a crer que a falha é pessoal. Além do emprego formal, outras possibilidades como microempreendedorismo, trabalho informal, por conta própria, voluntário, terceirizado ou em Organizações não Governamentais (ONGs) são oferecidas. Se não alcançarem a inclusão desejada, a culpa recai sobre suas próprias limitações.

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. É isso que se patenteia no empenho constante, tanto por parte das empresas como por parte dos governos, em

conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários (Saviani, 2021, p. 430-431).

Entendemos que as dificuldades apresentadas ao longo das pesquisas que exploramos revelam, de fato, um momento de crise para os docentes no que diz respeito à identidade profissional e consequentemente à socialização e à profissionalização. “A situação da educação e o valor social atribuído à docência são dois fatores que interagem dialeticamente, compondo e forjando as experiências e as identidades dos professores egressos, seja como indivíduos, seja como classe” (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p. 203). Os enfrentamentos são diversos, desde políticas e legislações que contribuem para a precarização do trabalho por meio de sua intensificação a desvalorizações de toda ordem advindas das demandas neoliberais – o lucro acima da humanidade dos profissionais -, além das problemáticas envolvendo o despreparo pedagógico na educação superior, a ausência de acolhimento dos docentes em início de carreira, a pouca valorização dos conhecimentos pedagógicos – que geram impactos negativos nos processos de aprendizagem-, a redução da pedagogia à vocação, a desconsideração pela área como ciência da educação, entre outros: “Vive-se uma ambiguidade sobre o que representa valor para a profissionalidade docente” (Cunha, 2010, p. 30).

Com tantos desafios, é necessário repensar a formação e a profissionalização docente, promovendo práticas mais dialógicas e colaborativas, além de políticas institucionais voltadas para o desenvolvimento profissional e o bem-estar dos professores que contribuam de fato para uma cultura de valorização não somente da profissão, mas também dos profissionais.

2.7 Desenvolvimento profissional docente: “evolução e continuidade”

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009a, p. 7).

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um dos eixos de análise de nossa pesquisa, visto que atravessa a formação dos professores, sendo uma dimensão fundamental da profissão, da identidade e da carreira docente. Nesse sentido, nosso diálogo a respeito do DPD partirá de três aspectos considerados importantes por nós: Os conceitos de

DPD e suas interpretações; a compreensão do DPD como uma dimensão para além da formação dos professores; e o DPD em si, como ele ocorre na profissão docente.

O estudo de Fiorentini e Crecci (2013) teve por base os usos e significados que têm sido compreendidos e utilizados na literatura e na pesquisa referente à profissão docente. Esse conceito surge para se diferenciar de processos tradicionais e que não têm continuidade na formação dos professores; “forma-ação” profissional, que remete à ideia de “moldar” alguém de “fora para dentro”, sendo que o formador impõe uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade. Tradicionalmente, “formação” é associada a cursos, oficinas e treinamentos. Já o DPD se refere a um movimento interno de transformação dentro de um campo profissional específico, enfatizando a constituição contínua do sujeito (Fiorentini; Crecci, 2013).

Contudo, os autores elucidam que “cabe destacar que o próprio conceito de formação possui diferentes acepções, sendo algumas delas próximas ao conceito de DPD, como mencionamos anteriormente, e outras mais distantes” (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13). Por exemplo, Larrosa (1999 *apud* Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13) apresenta a formação como um processo de “dentro para fora”, em que o sujeito se transforma conforme seus próprios desejos e projetos de vida, condicionados por circunstâncias sociais e políticas. Ele compara a formação a uma viagem aberta e incerta, onde o crescimento ocorre através de experiências internas e reflexivas. Mesmo concordando com Larossa (1999) a respeito da sua concepção de formação, os autores escolheram usar o termo DPD para se referirem a processos contínuos de desenvolvimento profissional.

Embora nós tenhamos também assumido a acepção de Larrosa para o termo formação, optamos por continuar utilizando o termo desenvolvimento profissional para destacar o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13).

Nessa mesma direção, Imbernón (2011) explana que em outras regiões (anglo-saxônica, norte americana) há similaridade entre os conceitos de formação continuada e desenvolvimento profissional, mas que se aceitamos essa similaridade, reduzimos o desenvolvimento profissional docente à formação de professores. Em nossa realidade não podemos compreender que o DPD seja exclusivamente pelo desenvolvimento pedagógico, pelo conhecimento e compreensão de si mesmo, pelo desenvolvimento cognitivo ou teórico, esses elementos fazem parte do DPD, mas também é importante considerar as condições que permitem ou impedem o mesmo.

De acordo com Fiorentini e Crecci (2013), apesar de não haver consenso a respeito do conceito único de desenvolvimento profissional, estudos concordam sobre a importância da participação ativa dos professores na elaboração de tarefas e práticas que dizem respeito diretamente ao seu desenvolvimento profissional e na participação de pesquisas que tenham como ponto de partida esses enfrentamentos em seu contexto e a partir da sua realidade.

Também nos importa explicar, visto que concordamos com Imbernón (2011), que o DPD não é definido como formação docente, apesar de que toda formação docente faz parte do desenvolvimento profissional docente, mas o DPD não é constituído somente pela formação. Ele é mais amplo e engloba mais aspectos da vivência do professor enquanto sujeito. “En conclusión, la formación es un elemento importante de desarrollo profesional pero no el único y, quizá, no el decisivo” (Imbernón, 2011, p. 76). Considerando o cenário e o contexto em que dialogamos, compreendemos que é válida a reflexão em torno de como os conceitos de DPD estão sendo utilizados e como ele é interpretado por nós na construção desse trabalho. Em nossa perspectiva, a partir do que temos construído como pesquisadoras e professoras, o DPD é amplo e nele estão inseridas muitas dimensões da docência, não somente a formação pedagógica, mas as condições para que exista a formação, a carreira, a identidade, a profissionalidade, as condições do local de trabalho, as questões burocráticas e relacionais, como corrobora Imbernón (2011).

Como explica Marcelo (2009a, p. 9), “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Também é válido dialogarmos nesse contexto a respeito da formação, parte do DPD. É necessário compreender que a formação continuada não é treinamento, “muitos professores estão acostumados a assistir cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades” (Imbernón, 2010, p. 53-54). Essa concepção de treinamento reforça a ideia de que existem técnicas e comportamentos que merecem ser reproduzidos a partir da solução simplificada de um cenário que esse especialista que orienta não vivencia. O que se torna um discurso vazio, pois sua reprodução pode ser frustrante. Para Imbernón (2010, p. 55),

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança.

Imbernón (2011) ainda alerta sobre o uso do conceito de DPD a partir de conotações funcionalistas, sendo interpretado como atividade ou processo para melhoria de habilidades, significados ou realização de atividades. Para o autor, “desde mi punto de vista existe un proceso dinámico de desarrollo del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos del desarrollo profesional” (Imbernón, 2011, p. 77). Entendemos que a preocupação do autor se dá em torno de não restringir o DPD ao desenvolvimento de competências, ele considera que o DPD é maior, um lugar que também abriga os dilemas, as dúvidas, a instabilidade e as divergências.

Carlos Marcelo (2009a) explica que o conceito de desenvolvimento profissional docente tem passado por mudanças significativas na última década, impulsionadas pela evolução na compreensão dos processos de aprendizagem na docência. Segundo Villegas-Reimers (2003 *apud* Marcelo, 2009a), há uma nova perspectiva emergente que caracteriza o desenvolvimento profissional docente de diversas maneiras. Ele é fundamentado no construtivismo, enfatizando que os professores aprendem de forma ativa ao se envolverem em tarefas práticas de ensino, avaliação, observação e reflexão.

Para Villegas Reimers (2003 *apud* Marcelo, 2009a), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e de longo prazo, no qual os professores acumulam conhecimento ao longo do tempo e relacionam novas experiências com seus conhecimentos prévios. Essas experiências são mais eficazes quando contextualizadas nas práticas diárias dos professores em sala de aula, reconhecendo que o desenvolvimento profissional ocorre em contextos concretos e está diretamente ligado aos processos de reforma escolar, contribuindo para a reconstrução da cultura escolar. Os professores são vistos como praticantes reflexivos, que constroem conhecimento a partir da reflexão sobre suas próprias experiências, e o desenvolvimento profissional visa ajudá-los a construir novas teorias e práticas pedagógicas. E ainda, o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, embora reconheça a importância do espaço para o trabalho individual e reflexivo. Marcelo (2009a, p. 10) reúne alguns conceitos de DPD em seu estudo, são eles:

Quadro 12 – Conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

Conceitos de DPD com base nos estudos de Marcelo (2009a)	
Heideman (1990, p. 4)	Define o desenvolvimento profissional dos professores como um processo que vai além da mera etapa informativa. Ele envolve a adaptação à mudança com o objetivo de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. Este conceito preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizacionais dos professores.
Fullan (1990, p. 3)	Considera o desenvolvimento profissional dos professores como uma área ampla que inclui qualquer atividade ou processo que tenta melhorar habilidades, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros.
Sparks & Loucks-Horsley (1990, pp. 234-235)	Define o desenvolvimento profissional como todo processo que melhora o conhecimento, habilidades ou atitudes dos professores.
Oldroyd & Hall (1991, p. 3)	Enfatiza que o desenvolvimento profissional implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente.
Day (1999, p. 4)	Propõe que o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem, tanto naturais quanto planejadas e conscientes, que tentam, direta ou indiretamente, beneficiar indivíduos, grupos ou escolas. Este conceito visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula e envolve os professores em processos de revisão, renovação e desenvolvimento de seu compromisso como agentes de mudança, adquirindo e desenvolvendo conhecimentos, competências e inteligência emocional essenciais para o pensamento profissional, planificação e prática.
Bredeson (2002, p. 663)	Descreve o desenvolvimento profissional como oportunidades de trabalho que promovem capacidades criativas e reflexivas nos educadores, permitindo-lhes melhorar suas práticas.
Villegas-Reimers (2003)	Define o desenvolvimento profissional docente como o crescimento profissional que o professor adquire como resultado de sua experiência e da análise sistemática de sua própria prática.

Fonte: Marcelo (2009a).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), o desenvolvimento profissional do professor universitário é impulsionado pela transformação da sociedade, pelo avanço científico e pela consolidação da Ciência da Educação. Isso exige uma integração de saberes complementares e um investimento no desenvolvimento profissional contínuo dos professores, indo além do domínio de conteúdos específicos. A identidade do professor é vista como epistemológica e profissional, reconhecendo a docência como um campo específico de conhecimento e intervenção na prática social. Nessa perspectiva, o professor é visto como um agente capaz de construir consciência em uma sociedade complexa, globalizada e contraditória,

onde tanto os docentes quanto os discentes se tornam sujeitos ativos da educação. O saber-fazer pedagógico possibilita aos alunos a compreensão e a contextualização do conhecimento científico, promovendo uma educação significativa e contextualizada. Para melhor compreensão, estruturamos o seguinte quadro:

Quadro 13 – Desenvolvimento Profissional do Professor

Desenvolvimento Profissional do Professor – Pimenta e Anastasiou (2014, p. 165-166)	
Aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário:	Transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos os acessos aos saberes elaborados no campo da Pedagogia.
Identidade docente epistemológica que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados nos conjuntos:	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; • Conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; • Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; • Conteúdos ligados à explicação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Fonte: Pimenta e Anastasiou (2014).

A partir dos conceitos citados anteriormente, constatamos que o desenvolvimento profissional docente está para além da formação, implica o reconhecimento da complexidade da profissão docente e das tantas dimensões que a atravessam. Imbernón (2011) menciona que significa reconhecer o caráter específico profissional dos professores e a existências de espaços de atuação,

Hablar de desarrollo profesional, más allá de la formación significa reconocer el carácter específico del profesorado y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral (Imbernón, 2011, p. 78).

Imbernón (2011, p. 78-79) discute a respeito da formação dos professores como parte do desenvolvimento profissional a partir dos elementos: reflexão prático-teórica; intercâmbio de experiências; união (da formação a um projeto de trabalho); formação como reação crítica

aos dilemas do contexto; e desenvolvimento profissional do centro educativo. No quadro abaixo o autor descreve a respeito.

Quadro 14 – A formação como parte do Desenvolvimento Profissional

LA FORMACIÓN COMO PARTE DEL DESARROLLO PROFESIONAL -Imbernón (2011)	
La reflexión práctico-teórica:	Sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa;
El intercambio de experiencias entre iguales:	Para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado;
La unión:	De la formación a un proyecto de trabajo;
La formación como revulsivo crítico:	A prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, el bajo estatus, etc., y a prácticas sociales como la exclusión, la intolerancia, etc.;
El desarrollo profesional del centro educativo:	Mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional.

Fonte: Imbernón (2011).

Imbernón (2002) aborda a situação da formação e do desenvolvimento profissional do professorado nos países latinos, incluindo a Espanha, dando destaque à necessidade de uma formação permanente estruturada e com conteúdos relevantes para enfrentar as demandas educacionais contemporâneas. A formação continuada vinculada ao DPD é vista como fundamental para o sucesso das reformas educativas, mas frequentemente carece de propostas coerentes e estruturadas, especialmente em contextos dominados por políticas conservadoras e neoliberais. Nesse sentido, o autor identifica alguns desafios como: **o desperdício de recursos** - muitos países investem poucos recursos na formação do professorado, resultando em pouca efetividade e inovação; **apoio e participação dos professores** - qualquer reforma educacional deve contar com o apoio e a atitude positiva dos docentes em relação à formação; **e a realidade dos professores** - em muitos países latino-americanos há professores interinos e empíricos sem formação adequada, o que torna a discussão sobre formação permanente quase uma ficção.

Sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción o un espejismo que pueda incluso llegar a reflejar procesos imaginarios, cuando no simplemente un mero cambio técnico o terminológico, auspiciado desde arriba. Y eso es exactamente lo que sucede en muchos países. Desde arriba, desde las superestructuras, se generan cambios prescriptivos que no originan innovaciones en las instituciones donde ejercen los prácticos de la educación (Imbernón, 2002, p. 21).

Imbernón (2002) ainda argumenta que as reformas educacionais e as estruturas de formação frequentemente se baseiam em modelos copiados de outros contextos, sem a devida adaptação às realidades locais. A falta de sensibilidade e a corrupção são fatores que contribuem para a rejeição dos docentes às reformas. Ele propõe que a formação não deve apenas formar os docentes, mas também transformar a escola e servir à comunidade.

A partir desse contexto, Imbernón (2002) sugere propostas e elementos para a formação continuada dos professores no contexto do DPD que considerem: a diversidade profissional e territorial – em se tratando do Brasil e suas dimensões continentais esse aspecto é fundamental; a análise dos objetivos, conteúdos e métodos de formação, respeitando os contextos e realidades dos professores; uma formação permanente que se vincule de fato ao desenvolvimento profissional dos professores; e um planejamento e uma avaliação de formação na realidade em que os professores atuam.

Para Almeida (2012), a formação docente é vista como um processo sustentado na investigação reflexiva da prática, o que favorece a transformação não apenas na atuação profissional, mas também no âmbito social. A autora destaca a importância de uma metodologia de formação centrada na prática educativa, que considere os professores como protagonistas desse processo. Com base nisso, a autora apresenta três princípios orientadores da formação docente:

Quadro 15 – Princípios orientadores da Formação

Princípios Orientadores da Formação
<ol style="list-style-type: none"> 1. O conhecimento prático e conhecimento teórico sejam integrados de maneira que assegurem um entendimento adequado da ação docente. 2. A importância da integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão ensinados. 3. A formação como um continuum, que ganha vida na articulação das diversas etapas ao longo do desenvolvimento profissional docente. É preciso articular a formação dos professores e a mudança com o contexto da instituição formadora.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Almeida (2012, p. 85).

A respeito das diferenças e semelhanças entre os países latinos e a Espanha, Imbernón (2002) elucida que há muitos pontos de convergência no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento profissional do professorado. Projetos alternativos e movimentos sociais desempenham um papel importante na promoção de uma formação contextualizada e transformadora.

Marcelo (2009a, p. 17) apresenta questionamentos referentes ao DPD:

Sobre o que versa o desenvolvimento profissional docente? Quais são as suas matérias e conteúdos? Esta é uma pergunta incontornável quando abordamos a temática do desenvolvimento profissional docente. E, basicamente, esta pergunta leva a que coloquemos outras: o que é que os professores conhecem e o que é que devem conhecer? Quais os conhecimentos relevantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional? Como é que este conhecimento se adquire?

Podemos dizer que uma base orientadora para responder a esses questionamentos se encontra em dois aspectos. De acordo com Marcelo (2009a), o primeiro está em torno da necessidade dos conhecimentos pedagógicos gerais, como aspectos do ensino, princípios gerais de aprendizagem, gestão da turma, tempo acadêmico de aprendizagem, técnicas didáticas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, influências de cada contexto, assim como a história e a filosofia da educação e os aspectos legais sobre a educação. Já o segundo destaca que “Para além de conhecimento pedagógico, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam. Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente” (Marcelo, 2009a, p. 19).

O desenvolvimento profissional dos professores envolve diversas áreas de conhecimento e práticas. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999 *apud* Marcelo, 2009a, p. 17-18) há três tipos principais de conhecimento que os professores precisam desenvolver: Conhecimento **para a** prática - esse tipo de conhecimento é formal e vem da pesquisa acadêmica. Ele ajuda os professores a organizarem suas práticas de ensino; Conhecimento **na** prática - que surge da experiência diária e da reflexão sobre a própria prática. Esse tipo de conhecimento é adquirido por meio da experiência prática e da reflexão contínua sobre essa prática; e Conhecimento **da** prática - esse conhecimento é construído coletivamente por professores que trabalham juntos em projetos escolares, de formação ou de pesquisa colaborativa. Ele integra tanto o conhecimento formal quanto o prático, e é desenvolvido dentro de comunidades de professores.

Para Marcelo (2009a, p. 10-11), a perspectiva para DPD na contemporaneidade, contempla as características:

Quadro 16 – Nova perspectiva em torno do Desenvolvimento Profissional Docente

Nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:
1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcelo (2009a).

Pimenta e Anastasiou (2014) discutem o desenvolvimento profissional do professor universitário, destacando as novas demandas e desafios da docência neste contexto. A autoras ressaltam que o ensino na universidade não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve uma série de atribuições que demandam uma atuação diversa e mais reflexiva por parte dos professores. Entre essas atribuições estão o domínio crítico dos conhecimentos científicos, a promoção da autonomia dos alunos na busca do conhecimento, a integração entre ensino e pesquisa, o estímulo à reflexão e à investigação, entre outros. Para as autoras, “O desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 166).

Nesse sentido, podemos compreender, a partir dos referenciais que embasam nosso estudo, que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um conceito que transcende a tradicional noção de formação, representando um movimento interno de transformação dentro da profissão docente. Enquanto a formação tende a ser vista como um processo externo,

moldando o sujeito de “fora para dentro” com base em expectativas institucionais ou sociais, o DPD enfatiza a constituição contínua do sujeito ao longo do tempo, dentro de uma comunidade profissional. Ele abrange não apenas a formação pedagógica, mas também fatores como condições de trabalho, carreira, identidade e profissionalidade.

O DPD não deve ser reduzido apenas à formação de professores, pois engloba uma variedade de fatores que influenciam o avanço na carreira docente, como salário, clima laboral, promoção profissional e estruturas organizacionais. A participação ativa dos professores é imprescindível, tanto na elaboração de práticas relacionadas ao seu desenvolvimento profissional quanto na pesquisa que parte das demandas e dos desafios enfrentados em seu contexto específico. É válido destacar que o DPD não se limita ao desenvolvimento de competências, mas também abarca aspectos como dilemas, dúvidas e instabilidades que fazem parte da trajetória profissional dos docentes. Além disso, o DPD é concebido como um processo contínuo e colaborativo, fundamentado no construtivismo e na prática reflexiva dos professores, contextualizado em suas experiências diárias de ensino e ligado aos processos de reforma escolar.

Diversos autores oferecem diferentes perspectivas sobre o DPD, destacando sua natureza multifacetada e sua importância na melhoria da qualidade da educação. Desde a adaptação à mudança até a promoção da autonomia e reflexão dos educadores, o DPD tem em seu bojo a intenção de melhorar as práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos, promovendo um crescimento profissional contínuo e reflexivo dos professores. Tema esse que será novamente mencionado a partir das análises da nossa pesquisa, apresentadas à frente.

2.8 Atribuições da profissão docente na Universidade: o professor-gestor

“O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...]”
(Morin, 2011, p. 36)

Embora a figura do professor-pesquisador seja central na universidade, optamos aqui por enfatizar o professor-gestor justamente para evidenciar uma lacuna importante: a pós-graduação forma pesquisadores, mas não prepara para a docência nem para as funções de gestão, que também são inerentes ao cargo. Essa escolha dialoga com a crítica ao modelo formativo vigente, que negligencia formações pedagógicas e administrativas, mesmo diante das atribuições previstas em lei. Assim, ao abordar o professor-gestor, destacamos a necessidade

de refletir sobre uma dimensão muitas vezes invisibilizada nas pesquisas e ainda pouco contemplada nas políticas institucionais de formação docente.

De acordo com a legislação, no Brasil o Artigo 3º do Decreto 94.664/1987 estipula a gestão universitária como uma atividade inerente ao professor do ensino superior, em conjunto com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Das Atividades do Pessoal Docente

Art. 3º São consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior;

I - as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura;

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. (Brasil, 1987, art. 3).

Se a formação pedagógica do docente universitário está a cargo dos programas de pós-graduação, que não formam professores e sim pesquisadores, entendemos que há também uma lacuna no que diz respeito à formação ou, mais especificamente, a mínima preparação dos gestores para atuarem em cargos de liderança da universidade, funções essas que são extensões da docência.

Destacamos que esse tema é pouco explorado, conforme foi possível verificar a partir de busca realizada no dia 25 de abril de 2024 nas plataformas Scielo, Google Acadêmico e no banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os descritores: Gestão da educação superior; gestores no ensino superior; e formação de gestores para a universidade. Os resultados foram incipientes. Encontramos, a partir desses termos, pesquisas relacionadas: às políticas educacionais, à privatização, à gestão estratégica de pessoas, às políticas de financiamento etc.

Para Barbosa e Mendonça (2016), a discussão sobre o papel do professor-gestor em Instituições de Ensino Superior (IES) requer reflexão sobre as nuances que distinguem a natureza dessas instituições, atribuindo características especiais à dinâmica organizacional e ao papel do professor-gestor. Uma das principais questões é a missão das IES, pois, enquanto as organizações empresariais buscam lucro, as universidades têm a missão de produzir ensino, pesquisa e extensão, resultando em desafios de operacionalização e avaliação. Essa missão contrasta com os princípios da lógica de mercado, levando ao embate valores acadêmicos e retorno social, afastando-se da idealização de uma universidade voltada para si mesma. Esse contexto evidencia a necessidade de priorizar interesses diversos, como os do Estado, dos professores e pesquisadores.

Entende-se que a gestão universitária é uma atividade para a qual se espera do professor de ensino superior qualificação e preparação específica, e como tal, pressupõe-se, assim, que, políticas institucionais (políticas públicas e políticas institucionais) deveriam também contemplar a formação dos professores que assumem papel de gestor. Significa dizer que, por meio dessas políticas, ações são desenvolvidas de forma integrada, estreitando a ligação entre formação de competências, desenvolvimento profissional, com capacidade para alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores, proporcionando reflexões críticas e propositivas (Barbosa; Mendonça, 2016, p. 68).

As políticas institucionais voltadas para a formação de professores de ensino superior para a gestão universitária enfrentam desafios complexos e interligados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a necessidade de formação dos professores, mas deixa lacunas quanto à operacionalização desse processo, não especificando diretrizes claras sobre como ocorrerá essa formação.

Mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Lei 12772/2012 (Brasil, 2012) (Estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal) - legislação que estabelece as diretrizes para a organização da carreira dos professores das instituições federais de ensino superior e define as atividades e os critérios para ingresso, promoção e progressão na carreira, bem como as formas de remuneração e os requisitos para a obtenção de determinadas titulações acadêmicas - reconheçam a necessidade de qualificação contínua dos professores, elas não detalham como essa formação deve ocorrer, nem priorizam a preparação para a gestão universitária. Além disso, a estrutura remuneratória do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal tende a valorizar apenas a titulação acadêmica, deixando de lado outras experiências e formações do professor. Para as autoras e o autor,

O problema é que os vários papéis desempenhados pelo professor de ensino superior demandam um conjunto de competências profissionais mais amplas do que as relacionadas ao ensino e à pesquisa. Basta lembrar que o contexto de atuação desse ator ampliou-se em virtude do investimento do Governo Federal no Reuni, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e no crescimento do número de IES privadas que trouxeram novos desafios e demandas sociais aos gestores dessas Instituições (Barbosa; Mendonça; Cassundé, 2016, p. 99).

As políticas públicas, como o Decreto-Lei 5.707/2006 (Brasil, 2006), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) da Administração Pública Federal, visam o desenvolvimento de competências individuais dos servidores, mas nem sempre estão alinhadas com a necessidade de preparar os professores para a gestão universitária. As

iniciativas de formação, como redes de escolas de governo e programas de qualificação, não abordam especificamente as competências necessárias para a gestão de instituições de ensino superior.

A ênfase na pesquisa em primeiro lugar, pois é constatado que a docência está em segundo plano nos programas de pós-graduação, tanto na avaliação da Capes quanto do CNPq, pode desconsiderar a importância da formação para a gestão universitária. Enquanto as políticas públicas continuarem a priorizar competências de pesquisa a formação de professores para a gestão de IES pode enfrentar dificuldades para se desenvolver e se institucionalizar nos programas de pós-graduação.

2.9 A docência universitária reduzida à dimensão técnica: desvalorização profissional

O trabalho docente, em sua essência, é um ato de amor e de coragem, mas é também um ato político, que não pode ignorar as condições materiais e sociais em que se realiza (Freire, 2000, p. 34).

De acordo com os estudos de Cunha (2003), a Pedagogia Universitária e a formação de professores têm sido influenciadas historicamente por concepções arraigadas **no mundo do trabalho e na estrutura da universidade**. A ideia de que a prática profissional determina a capacidade de ensinar tem conduzido ao recrutamento de docentes com base em suas profissões paralelas. Nesse contexto, a universidade, como legitimadora do conhecimento profissional, muitas vezes delega aos profissionais de outras áreas a definição dos currículos e das práticas de ensino, relegando o papel do pedagogo a um executor de decisões corporativas. Para Almeida (2012, p. 79-80), “a concepção técnica baseia-se na separação entre teoria e prática e na transmissão acadêmica de conhecimentos, traduzidas num currículo normativo e disciplinar”, como se o professor fosse um técnico “aplicando” o conhecimento científico. Para Cunha (2003, p. 47),

Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

A profissão docente vai além da sua dimensão técnica, muito embora essa dimensão seja importante. Estamos diante de uma profissão que tem em seu bojo as tantas subjetividades

que compõem a vida dos docentes, seus campos de formação – que são bastante distintos quando falamos sobre universidade -, as realidades e os contextos dos estudantes, bem como da instituição de que fazem parte. Diante disso, não é possível direcionar importância somente ao “O que fazer? Como fazer?”. Retomamos a discussão anterior a respeito da complexidade da docência. Morin (2005) nos ajuda a entender a complexidade como um fenômeno que envolve uma grande quantidade de interações e interferências entre múltiplas unidades. A complexidade não se restringe apenas a quantidades e interações, mas também envolve incertezas e fenômenos aleatórios. Ela permeia os ambientes educativos, onde as incertezas e subjetividades tornam impossível prever ações exatas. Reconhecer a complexidade significa aceitar uma certa imprecisão e ambiguidade nas relações, pois ela está presente em sistemas organizados. A ausência de conhecimentos pedagógicos na formação do professor universitário, principalmente dos professores bacharéis, é um fato (Almeida, 2012; Melo, 2018; Pachane, 2003; Pimenta; Anastasiou, 2014).

De acordo com Isaia e Bolzan (2008, p. 46) sobre os ciclos de vida profissional, “a docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, como nossos achados têm demonstrado.” Pimenta e Anastasiou (2014) aprofundam a discussão a partir de uma ótica que vai além da ausência de formação pedagógica dos professores: a substituição de saberes por competências. Para as autoras, diante das demandas apresentadas pela sociedade contemporânea à escola e aos professores, além da ameaça de perderem os empregos, há uma busca por formações continuadas por conta própria.

Nessas políticas, os professores também adquiriram centralidade, o que se constata pelo refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras *competências*, conceito esse que está substituindo o de *saberes e conhecimentos* (no caso da educação) e o de *qualificação* no caso do trabalho. Não se trata de mera questão conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento [...] (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 132, grifo da autora).

Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 133), o discurso referente às competências “poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo.” Como discutido em **seção** anterior, as crises cíclicas do capital exigem da sociedade novos meios de gerar lucros após o esgotamento de recursos já utilizados, nesse sentido, buscam novas formas de exploração do

capital. A respeito do capitalismo e como ele afeta o mundo do trabalho, Antunes (2002, p. 30, grifo do autor) elucida que:

Algumas das repercussões dessas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em praticamente todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão em um sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo num “sindicalismo de empresas”.

Para Dubar (2009, p. 153), “a última palavra do modelo da competência supõe um indivíduo racional e autônomo, que gera suas formações e seus períodos de trabalho segundo uma lógica empresarial de ‘maximização de si’”. De acordo com os estudos de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 133), o termo competência “polissêmico, aberto a várias interpretações, fluído, é mais adequado do que o de “saberes” e qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores.” Essa desvalorização advinda do trabalho de competências desloca também a identidade docente para o seu local de trabalho, uma vez que a substituição dos saberes profissionais por essas competências coloca os professores em um lugar de avaliação e controle dessas mesmas competências, que serão definidas pelo seu “posto de trabalho”. “Se suas competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador facilmente poderá ser descartado” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 133). Nesse cenário, as autoras lançam uma pergunta e nós a retomamos com a intenção de provocar reflexões acerca da influência do capital no mundo do trabalho docente: “Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas por modelos externos a universidade?” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 133).

Buscando uma direção que nos permita refletir sobre esse questionamento, apoiamos-nos em Almeida (2012, p. 47), que afirma: “Essa política universitária contemporânea – e todos os elementos articuladores das relações entre universidade e sociedade – apresenta-se fortemente influenciada pelas relações do capitalismo globalizado.” Segundo Saviani (2021, p. 431), “Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos”. Pimenta e Anastasiou (2014) ainda elucidam a diferença entre ter competência para realizar algo de maneira apropriada e a diferença entre as competências exigidas no mundo do trabalho, no sentido de serem descontextualizadas do todo:

Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre o que se faz. Conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz, para além da situação; consciência das origens, dos porquês e das finalidades. Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização dos conhecimentos em situação, mediante o qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das instituições) coletivamente consideradas e contextualizadas como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitem que se critiquem, avaliem e superem as competências (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 134).

A partir da exigência de competências no mundo do trabalho e do trabalho docente, os professores buscam a formação contínua por meio de cursos que ofereçam essas competências. Como elucidam as autoras,

No contexto dessas políticas, importa **menos** a democratização, o acesso ao conhecimento e a apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e **mais** a efetivação da expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. Ou por isso mesmo. E quando esses resultados são questionados pela sociedade, responsabilizam-se os professores, esquecendo que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, em regra, por meio de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 70, em universidades-empresas (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 135, grifo das autoras).

A ausência de formação dos professores da educação superior é por nós interpretada como a redução da docência à dimensão técnica, não somente a ausência dos conhecimentos pedagógicos, mas dos saberes que possibilitem a compreensão do conhecimento em suas raízes, como mencionado por Pimenta e Anastasiou (2014); uma vez que é consentido que os professores assumam as salas de aula dotados de seus conhecimentos específicos e de outras formações baseadas em competências, está imbricado que os conhecimentos técnicos bastam.

Vale mencionar que as expectativas em torno de uma formação reduzida a competências ou que considere especificamente a dimensão técnica se inicia durante a graduação. De acordo com Goergen (2010), apesar das críticas à relação entre sistema e sujeito, é inegável que a formação profissional é necessária e desejável, sendo um direito dos sujeitos se prepararem para o futuro profissional. No entanto, a exclusividade dessa preparação no processo formativo é problemática. Os estudantes veem a universidade principalmente como um meio para alcançar competências profissionais, ignorando aspectos que não estejam

diretamente relacionados ao mercado de trabalho. Essa perspectiva não é responsabilidade dos estudantes, mas sim uma consequência do contexto social em que vivem.

A universidade, pressionada por demandas internas e externas, frequentemente prioriza a formação profissional em resposta às exigências do mercado. Assim, as instituições de educação superior acabam selecionando conteúdos curriculares baseados em utilidade e operacionalidade, visando atrair alunos preocupados com a competitividade no mercado. “Nessa lógica, tudo o que ultrapassa os limites da profissão ou não está diretamente a ela relacionado, é considerado supérfluo e desnecessário” (Goergen, 2010, p. 19).

Em um esforço de síntese parcial, a partir das dimensões do mundo do trabalho e da estrutura da universidade, ambas orientadas pela lógica capitalista presente no contexto global, identificamos a precarização do trabalho docente que ocorre tanto em uma perspectiva que reduz a profissão ao tecnicismo, como em outra, que se articula com a anterior que reduz os direitos do trabalhador docente. Ao provocar o enfraquecimento dessa classe trabalhadora, torna a profissão instável diante da competitividade existente entre quem tem mais “competências”, o que tem sido bastante comum em instituições de ensino superior privado-mercantis que têm a concepção de educação como mercadoria e o aluno visto como “cliente”. Nessa lógica, demite professores doutores para enxugar custos, dando lugar a graduados e especialistas que serão sobrecarregados.

3 A UNIVERSIDADE – FUNÇÃO SOCIAL, INFLUÊNCIA DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS, SUCATEAMENTO DA PROFISSÃO

O capitalismo como modo de produção, que tem como núcleo a mercantilização das relações de trabalho, teve na relação América/Europa um enorme espaço de crescimento. Antes do período colonial americano, não havia lugar em que houvesse uma relação estruturada entre capitalismo e as formas de organização e controle das forças de trabalho (Maia; Farias, 2020, p. 586).

3.1 A Universidade Europeia e sua influência na América Latina



(Quino, 2020)

Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico, como se verá a seguir, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da metrópole a qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da colônia. Em matéria de ensino, as diretrizes emanadas da Corte eram feitas como se visassem estabelecer a rotina; paralisar as iniciativas, em vez de estimulá-las. Parecia haver uma intervenção, mesmo à distância (Fávero, 2010, p. 21).

⁹ A tirinha de Quino, em que Mafalda ironiza a supremacia do Norte e reivindica a existência do Sul, traduz simbolicamente as relações de poder que também atravessam a história da Universidade. Assim como no mapa, o conhecimento acadêmico foi historicamente orientado pelo Norte — eurocentrado —, enquanto as vozes do Sul foram por muito tempo silenciadas ou subordinadas. Ao dialogar com essa imagem, buscamos problematizar a influência europeia na constituição das universidades latino-americanas e refletir sobre como essa herança ainda marca as estruturas, os currículos e as epistemologias que regem a educação superior no continente.

Com base em Almeida (2012) e Serrão (1983), a Universidade está presente no continente europeu há cerca de oito séculos e antecede a formação de muitas nações modernas. Inicialmente denominada *Universitas Magistrorum et Scholarium* (Almeida, 2012; Serrão, 1983), reunia mestres e estudantes em aulas magistrais e organizava-se de forma corporativa para manter seus privilégios. Como descreve Serrão, a instituição “caracterizava-se pelo enclausuramento dos professores e alunos na busca de proteção e organizava-se de forma corporativa para manter seus privilégios” (Serrão, 1983, p. 40). Seu surgimento data do século XII, com estudos em Teologia, Leis, Cânones, Medicina e Artes, e currículos como o *Trivium* (gramática, retórica e lógica) e o *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) (Almeida, 2012). Serrão ainda observa: “já hoje não se aceita a tese de Walden, que mergulhava a origem das Universidades na Grécia antiga, por não haver correspondência entre o programa cultural de Platão, expresso no Livro VII da *República*, e a essência da Universidade medieval” (Serrão, 1983, p. 11).

No contexto cristão, a Universidade adquiriu caráter universal ao atrair estudantes de diversas regiões, consolidando um ideal de classe que unia mestres e escolares (Serrão, 1983). Nessa direção, “foi a transformação das escolas locais em centros de estudo que atraíam mestres e escolares de outras regiões, que conferiu à *Universitas* o sentido ecuménico que a veio a caracterizar” (Serrão, 1983, p. 15).

Entre os séculos XII e XV, novas universidades foram criadas sob a influência da Igreja em diferentes regiões da Europa — Itália, França, Península Ibérica e Inglaterra — tendo como polos fundadores Paris, Bolonha, Oxford e Salamanca (Serrão, 1983).

No período medieval, a base jurídico-institucional decorria de bulas pontifícias, *Constitutiones* e *Statua*, que asseguravam existência e organização corporativa (Serrão, 1983). Sob a proteção da Igreja e dos burgos, os estudantes buscavam graus acadêmicos como bacharel (*baccarius*), licenciado (*licenciatus*) e doutor (*doctor* ou *magister*), com destaque para a *licentia docendi*, que conferia o direito de ensinar em outros centros (*jus ubique docendi*) (Serrão, 1983).

Serrão (1983) elucida que, até o século XIV, a conquista de um grau acadêmico não representava escolaridade, mas sim licença para o magistério. Para o bacharel, determinava-se um período de três a cinco anos de estudos, acompanhado da escolha de um mestre, elaboração de relatórios, exame privado e juramento perante o chanceler. Uma vez aprovado, o candidato realizava o juramento *de gratia, de justitia et de aequitate*, “que correspondia a uma integração no corpo professoral, passando o novo licenciado a usufruir da quase totalidade de privilégios dos mestres e doutores regentes” (Serrão, 1983, p. 20).

O grau doutoral estava reservado “só [a] estudantes mais capazes” (Serrão, 1983, p. 21). Para obtê-lo, era necessário lecionar por quatro anos e defender conclusões sobre os conteúdos ministrados em sua regência.

A criação das universidades ao longo do século XV marcou “a profunda transformação do espírito ecumênico que na última fase da Idade Média se produziu” (Serrão, 1983, p. 67). A centralização do poder real, o fortalecimento dos Estados e o Renascimento levaram ao enfraquecimento do modelo medieval: “A *Universitas* medieval entrou mais ou menos em crise” (Serrão, 1983, p. 67, grifo do autor). O ciclo medieval encerrou-se no início do século XVI, quando, segundo o autor, “numas escolas mais rapidamente do que noutras, o movimento acabou por se impor pela acção de letreados e de reformistas que procuraram [...], sacudir as peias da escolástica e outorgar um espírito renascentista à Universidade” (Serrão, 1983, p. 69).

A partir daí, a universidade assumiu orientação humanista, sem romper totalmente com a tradição escolástica. O antropocentrismo tornou-se central, e os humanistas, embora não se tornassem professores, influenciaram o ambiente acadêmico, aproximando-o das críticas de Lutero. Nesse contexto, “as universidades não podiam assim manter-se alheias ao grande debate de ideias que se gerou em torno dos conceitos de homem e de Deus” (Serrão, 1983, p. 71).

Nos séculos XVII e XVIII, surgem novas universidades, agora fortalecidas pelo espírito nacional. “O século Quinhentos abriu as portas do cosmos na aproximação de homens, de raças e de continentes, o que conduzira a uma nova perspectiva de mundo” (Serrão, 1983, p. 117). As viagens marítimas e as descobertas geográficas e astronômicas ampliaram horizontes e abriram caminho ao racionalismo e à ciência experimental. “Na época das Luzes o avanço foi predominante no campo da Química e das ciências Naturais” (Serrão, 1983, p. 118).

Nesse cenário, surgem os primeiros centros de pesquisa científica — jardins botânicos, observatórios e laboratórios —, acompanhados de museus e bibliotecas que estimulavam a cultura. O Iluminismo contribuiu para a decadência de universidades tradicionais que “não se tinham aberto ao novo espírito ou que haviam perdido, mercê da sua fraca projecção regional, o ritmo atuante e capaz de enfrentar os desafios da ciência e da técnica” (Serrão, 1983, p. 118).

Tudo isso, contribuiu para formar um novo ideal universitário, aproveitando também o labor criativo das Academias, na aliança que se estreitou entre os *lentes* e os *sábios* que trabalhavam para idêntico fim: o progresso do conhecimento e a valorização mental do homem. (Serrão, 1983, p. 119, grifo do autor).

No início do século XIX, novas configurações reorganizaram a universidade. O modelo napoleônico preservava a universalidade do saber, mas restringia a autonomia

institucional e submetia-a ao Estado: “[...] pela preservação da ideia de universalidade e de difusão do saber constituído, criou as regulamentações profissionais, cerceou a autonomia da universidade e instituiu a proteção do Estado” (Almeida, 2012, p. 41). Como explicam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 148), tratava-se de uma organização profissionalizante, centrada em cursos e faculdades, voltada à formação de burocratas, mantendo práticas tradicionais de ensino baseadas na memorização e em avaliações classificatórias.

O modelo humboldtiano, por sua vez, buscava formar uma elite alemã e consolidou a autonomia acadêmica e a pesquisa como pilares da universidade moderna (Almeida, 2012). Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 151), esse modelo visava resolver problemas nacionais por meio da ciência, integrando docentes e discentes em torno da pesquisa, caracterizando-se pela autonomia em relação ao Estado, pela busca desinteressada da verdade, pelo caráter humanitário da ciência e pela cooperação entre professores e alunos.

Esses dois modelos impulsionaram os investimentos científicos, mas também reforçaram a fragmentação do conhecimento e a fragilidade da comunicação entre cientistas, “configuração essa herdada das opções epistemológicas feitas no século XIX” (Almeida, 2012, p. 42).

Na América Latina, a expansão europeia a partir de 1492 levou à reprodução de estruturas econômicas, sociais e políticas nos territórios colonizados, incluindo a organização universitária. Houve descentralização universitária na América Espanhola para integrar populações ao processo de colonização (Serrão, 1983). Como observa Acosta Silva (2020, p. 93), “tanto em sua origem como em seu desenvolvimento ulterior, as primeiras universidades hispânicas [...] evidenciaron diferencias significativas en sus procesos de estructuración, de su legitimación y de sus representaciones sociales en los ámbitos locales y regionales.”

No Brasil, a educação passou por etapas distintas. Saviani (2021), retomando Mattos (1958), denomina de período heroico a fase de 1549 até o final do século XVI, marcada pela ação dos jesuítas e pelo *Ratio Studiorum* (1599). A segunda etapa, de 1599 a 1759, correspondeu à consolidação da educação jesuítica, e a terceira, de 1759 a 1808, à fase pombalina, quando reformas inspiradas no Iluminismo buscaram modernizar a instrução pública. Por fim, o período joanino (1808-1822), iniciado com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, antecedeu a independência política em 1822 (Saviani, 2021).

No Brasil, a Coroa Portuguesa não fomentava a criação de Universidades, e em se tratando de instrução os colégios estavam a cargo da Companhia de Jesus, que mantinha focos em Salvador, Olinda, Rio de Janeiro, São Paulo e em alguns outros pontos. “Tornava-se menos dispendioso e de maiores benefícios o envio para a Universidade de Coimbra de filhos dos

funcionários da administração e dos colonos abastados.” (Serrão, 1983, p. 148). Enviados a Portugal, esse grupo obtinha seus graus em Teologia, Leis, Cânones ou Artes. “Do inventário feito para o período de 1530 a 1800 extrai-se a média anual de 3 a 6 estudantes do Brasil nos gerais conimbricenses, havendo anos em que essa presença se cifrou em 15 a 20 alunos” (Serrão, 1983, p. 148) E ainda, caso houvesse o apoio da nobreza ou de Ordens religiosas, era possível frequentar a Universidade de Salamanca. Em meados de 1559, “a Universidade de Évora se tornou um viveiro de missionários que iam servir no Brasil” (Serrão, 1983, p. 149). O professor Paulino José Orso (2007), em seu estudo “A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil”, esclarece sobre o contexto das amérias no que diz respeito à criação das Universidades:

Se comparado aos outros países da América Latina e da América do Norte, pode-se dizer que a criação da universidade brasileira ocorreu tarde. Só aconteceu em 1934.¹⁰ Além de o Brasil ser o último país das Américas a criar o ensino superior de tipo universitário, quando a universidade foi criada já existiam mais de cem instituições desse tipo no restante da América. No século XVI foram criadas as Universidades de São Marcos, em Lima, no Peru, e as Real e Pontifícia de São Domingos, no México; no século XVIII, na Venezuela, Chile e Cuba; no século XIX, no Uruguai, Colômbia, Equador, Paraguai e Honduras. Segundo Hernesto de Souza Campos (1954, pp. 20 e 25), em 1920, ainda não havia sido criada no Brasil e na América do Norte já existiam 76 e na América do Sul mais 26, totalizando 102 universidades. Contudo, apesar do atraso na sua criação e mesmo com os desafios com que ela tem sido tratada pelos sucessivos governos, principalmente nas últimas décadas, algumas universidades brasileiras têm se destacado e conquistado seu espaço, sendo uma referência em termos de ensino superior pelo mundo a fora (Orso, 2007, p. 43-44).

Os portugueses resistiram à criação de universidades no Brasil por entenderem que sua prioridade era a missão colonizadora e religiosa, pois, segundo Serrão (1983, p. 149), “não se justificava o apadrinhamento de um estudo geral num território em grande parte por descobrir e onde as energias tinham de ser aplicadas na obra ingente da colonização”. Fávero (2010) reforça que essa postura refletia a política colonial de Portugal.

Durante o primeiro século, os jesuítas não se empenharam em fundar universidades, mas, a partir de 1640, surgiram iniciativas nesse sentido. Como destaca Serrão (1983, p. 49), a Companhia de Jesus buscava “criar no Brasil essa instituição que aumentasse o número de

¹⁰ É importante mencionar que a Universidade no Brasil, se constituiu a partir da junção de Faculdades isoladas, essa junção que resulta na primeira Universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, aconteceu em 1920. A citação acima com a data de 1934, se refere a criação da Universidade de São Paulo, que é criada já com suas faculdades integradas, com a proposta de ser um centro de pesquisa de referência.

alunos para os impedir de se fixar em Coimbra". A proposta, entretanto, não prosperou devido a disputas entre as universidades de Coimbra e Évora.

Fávero (2010, p. 19) observa que “primeiramente negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas, que ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia”. Já Orso (2007, p. 46) acrescenta razões de ordem filosófico-ideológicas para essa resistência: “quando se falava em universidade, temia-se que fosse criada de acordo com o modelo napoleônico, centralizador. Portanto, havia um conflito entre os que defendiam o ensino livre e os que defendiam a criação da universidade”.

Serrão (1983) relata que, por volta de 1670, moradores do Estado da Bahia manifestaram o desejo de criar um Estudo Geral. Quando isso não foi aceito, pediram que graduados em Teologia e Filosofia tivessem os mesmos privilégios universitários. Em 1674, nova solicitação reforçou “a urgência da fundação a fim de evitar os encargos materiais e a separação de família que os moradores do Brasil tinham de suportar. O assunto continuou em suspenso” (Serrão, 1983, p. 150). A proposta não avançou, e os estudantes seguiram se dirigindo a Portugal em busca de graus. O autor lamenta: “foi assim, pena que o Salvador não servisse então de assento à primeira Universidade do Brasil, objetivo que só nos fins do século XIX se pôde alcançar” (Serrão, 1983, p. 150).

A instauração das universidades no Brasil ocorreu tarde, em parte devido à forte ligação com Coimbra. Quando a Corte se estabeleceu no Rio de Janeiro, o número de brasileiros em Coimbra diminuiu significativamente: “apenas 1 em 1808 e 2 em 1809” (Serrão, 1983, p. 191). As matrículas oscilaram ao longo do século XIX, com quedas bruscas em 1827 e 1830.

O ensino superior brasileiro iniciou-se em 1808, ainda no período colonial, com escolas isoladas baseadas no modelo franco-napoleônico, mas sem caráter universitário (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 148). Orso (2007, p. 48) observa que, quando a criação de uma universidade começou a ser discutida, prevaleceu “o modelo coimbrão”, apoiado por políticos que defendiam ideias centralizadoras, sendo visto como suspeito de reproduzir práticas administrativas napoleônicas que limitavam a liberdade de ensino. Quanto ao vínculo dos brasileiros com Coimbra, Serrão (1983, p. 191-192) conclui que

a Universidade preencheu, durante largos anos, a valorização cultural dos brasileiros, mormente dos que possuíam raízes portuguesas, enquanto as últimas gerações do século XIX começavam a optar pelas Universidades da França e dos Estados Unidos e, no que respeita aos estudos técnicos, se deu também preferência à Bélgica.

Melo (2018, p. 71) explica que “entre a consolidação do ensino vinculado à igreja até o surgimento do ensino superior laico, houve a criação de várias escolas, as chamadas Escolas Superiores [...]”, voltadas para a prática administrativa. Segundo a autora, essas instituições estavam distribuídas em capitais como Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Recife, Minas Gerais e Porto Alegre.

No final do Segundo Império, ampliaram-se as lutas pela autonomia universitária no Brasil. Fávero (2010, p. 26) destaca que “de 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior sofreu várias alterações em consequência da promulgação de diferentes dispositivos legais”. Nesse período, a Reforma Rivadávia Corrêa (Decreto nº 8.659/1911) instituiu o ensino livre, o que possibilitou o surgimento de universidades fora do eixo do governo central, como a de Manaus (1909), a de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912).

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano (Decreto nº 11.530) buscou corrigir os efeitos da reforma anterior, determinando a criação de uma universidade centralizada no Rio de Janeiro, reunindo as escolas Politécnica, de Medicina e uma faculdade de Direito. Essa medida previa gratuidade de edifício, isenção de taxas e a nomeação do presidente do Conselho Superior de Ensino como reitor (FÁVERO, 2010). Finalmente, em 7 de setembro de 1920, pelo Decreto nº 14.343, o presidente Epitácio Pessoa criou a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Ainda que recebida com reservas pela historiografia, foi a primeira instituição universitária oficial do Governo Federal (Fávero, 2010)

Em decorrência, em 7 de setembro de 1920, mediante o decreto nº 14.343, o presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando inadiável dar execução ao disposto no decreto de 1915. Embora a criação dessa universidade seja recebida com reservas na história da educação superior brasileira, é a primeira instituição universitária criada pelo Governo Federal (Fávero, 2010, p. 30).

A Universidade do Rio de Janeiro resultou da reunião de três escolas superiores, mas, segundo informações oficiais da instituição, “essa reunião de estabelecimentos numa universidade não implicou aproximação de relações e troca de saberes necessários à existência do espírito universitário. A universidade existia apenas na letra da lei” (Oliveira, 2024). Labouriau (1929 *apud* Fávero, 2010, p. 38) já advertia que criar uma universidade não significava apenas reunir faculdades isoladas: “era desenvolver uma mentalidade.”

Na década de 1930, ampliou-se a percepção de que a reforma da sociedade passava pela reforma educacional. A ascensão de Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 19.398 de 3 de novembro de 1930, dissolveu o Congresso Nacional e concentrou o poder no Governo

Provisório. Nesse contexto, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a liderança de Francisco Campos, expressou o caráter centralizador do período. As reformas propostas buscaram modernizar o país, enfatizando a formação de elites e a preparação para o trabalho como estratégia de construção da nacionalidade (Fávero, 2010).

É nesse contexto que o Governo elabora o seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras até à reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, passando pela proposta de reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp) em 1935, até chegar à institucionalização da Universidade do Brasil (UB) em julho de 1937. (Fávero, 2010, p. 44).

Somente em 1937 a instituição passou a se denominar “Universidade do Brasil, por decisão do ministro Gustavo Capanema” (Serrão, 1983, p. 192). De acordo com o acervo de memórias da Universidade Federal do Rio de Janeiro, “a grande mudança na Universidade do Rio de Janeiro também ocorreu neste período, quando em 05 de julho de 1937, a URJ foi transformada e reorganizada em Universidade do Brasil (UB) pela Lei nº 452” (Queiroz, [2014]). Essa reorganização incorporou novas unidades e institutos, como Filosofia, Ciências e Letras, Química, Metalurgia e Música, além da previsão de inclusão do Museu Nacional. A UB foi instituída “com a missão de ser modelar às instituições universitárias existentes e até mesmo às que futuramente fossem criadas” (Oliveira, 2024).

Cabe destacar que parte da literatura considera a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, como a primeira universidade brasileira (Orso, 2007; Schwartzman, 2006). Essa interpretação pode decorrer do fato de que apenas em 1937, com a Lei nº 452 (Brasil, 1937), a URJ foi oficialmente transformada em Universidade do Brasil. Segundo Schwartzman (2006, p. 163-164, grifo nosso),

Assim sendo, a primeira e mais bem-sucedida universidade da década de 1930 não foi a universidade nacional no Rio de Janeiro, mas a universidade do Estado de São Paulo, conhecida até hoje como Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. Durante muitas décadas, o Estado de São Paulo foi o mais importante polo de crescimento econômico do país, primeiro como a principal região de plantio e exportação de café, mais tarde como um dinâmico centro industrial, que tirou proveito das habilidades empreendedoras do grande número de imigrantes europeus e de brasileiros oriundos de outras regiões. As elites paulistas contribuíram para derrubar a Monarquia centralizada que governara o país até o final do século XIX, substituindo-a por uma República descentralizada que redistribuiu o poder entre os maiores estados. Na década de 1930, porém, esses estados não conseguiram impedir um novo impulso centralizador, e, em 1932, São Paulo liderou uma frustrada rebelião armada (que se tornaria conhecida como

“Revolução Constitucionalista”) contra o governo de Getúlio Vargas. Essa combinação de riqueza e frustração política contribuiu em não pouca medida para explicar as ambições originais da Universidade de São Paulo, e também seus primeiros sucessos.

De acordo com os estudos de Orso (2007, p. 54), a concretude da Universidade do Brasil somente é efetivada com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934.

De acordo com Roque Spencer M. de Barros [...] através do decreto de 6.283, de 25 de janeiro de 1934, depois de tantos debates, de projetos que não se efetivaram, de iniciativas que não passaram de intenções, finalmente se concretizava a criação da Universidade do Brasil, reunindo numa única instituição faculdades e institutos isolados de ensino, pesquisa e extensão que, até então, eram os responsáveis pelo ensino superior no Brasil e pela formação de profissionais liberais nos domínios da medicina, do direito, da engenharia e de outros ramos específicos do saber. (Orso, 2007, p. 54).

As contradições em torno da nomenclatura da primeira Universidade do Brasil relacionam-se a contextos específicos do tempo histórico, das documentações e das divergências entre o Governo Federal, a ascensão de Getúlio Vargas e a instituição do Estado Novo. Nesse cenário, observa-se também a presença marcante da Igreja, com a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1941 e, posteriormente, de outras em São Paulo, Bahia, Porto Alegre e Campinas.

De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2022 havia 2.595 instituições no país, das quais 2.283 privadas e 312 públicas (Brasil, 2023). A discrepância entre o número de instituições privadas e públicas será analisada mais adiante.

O quadro a seguir sintetiza fases, períodos e acontecimentos que marcaram a história das universidades entre os séculos XII e XIX.

Quadro 17 – História da Universidade com base em Serrão (1983)

História da Universidade			
Fase	Período	Características	Influências e Eventos significativos
Primeira Fase	Séculos XII a XV	<ul style="list-style-type: none"> - Essência corporativa da instituição; - Universidade Ecumênica; - Scholastica como ferramenta principal; - Desenvolvimento de um espírito comunitário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio da Igreja ou mecenato régio, nobre ou municipal; - Estatutos próprios e lei interna da corporação; - Uso do latim como veículo de comunicação; - Estudos medievais para síntese de crenças e ideias de raiz latina e cristã; - Tomada de consciência da ideia de Europa;

História da Universidade			
Fase	Período	Características	Influências e Eventos significativos
Segunda Fase	Nasce com o Renascimento, Séculos XV a XVIII	<ul style="list-style-type: none"> - Universidade tipo humanístico - Tendência dos Estados em criar Escolas nacionais - Adaptação às mudanças científicas nos domínios da Matemática, Astronomia, Física, Medicina e Química 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio da nobreza e do capitalismo - Declínio do latim como meio de comunicação - Maior radicação nacional das Escolas - Aceitação da revolução científica nos séculos XVII e XVIII
Terceira Fase	Século XIX	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofia das luzes - Ênfase no serviço público e formação dos cidadãos - Vinculação variável das Universidades à religião - Tendência laica e republicana 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma por Bonaparte - Universidade estatal ou napoleônica - Reação antiultramontana após 1848 - Criação de Universidades Livres
Quarta Fase	Século XIX	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase no conceito da técnica - Multiplicação de laboratórios e centros de pesquisa - Crise na Universidade - Contestação ideológica sobre os fins da Universidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Reação à reforma de 1806 - Necessidade de preparar quadros sociais para a era industrial - Surge o conceito de Universidade como Ensino Superior -Massificação do ensino e aumento da concorrência - Transformações na organização interna, métodos de ensino e recrutamento - Questionamentos sobre estruturas e propósitos universitários.

Fonte: Elaborado com base em Serrão (1983).

É evidente que a Universidade vem se modificando com o passar dos séculos. No século XIX, “a Universidade abriu-se a camadas mais numerosas de alunos, deixando de ser um privilégio das classes abastadas para acolher novos estratos sociais [...]” (Serrão, 1983, p. 196). Já no século XXI, encontra-se articulada às transformações sociais, “[...] que se fazem presentes em seu interior mediante aquilo que genericamente se pode chamar de ‘política universitária’ responsável por traduzir [...] os interesses hegemônicos em dado contexto social” (Almeida, 2012, p. 47).

Nessa direção, Chauí (2003) enfatiza que a Educação e a Cultura passam a ser reconhecidas como direitos dos cidadãos, e a Universidade assume seu papel como instituição social vinculada a ideais democráticos.

[...] no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma idéia reguladora. Por outro lado, a contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes obrigou a universidade a tomar posição diante do ideal socialista (Chauí, 2003, p. 5).

Se a configuração da instituição Universidade ainda mantém algumas características de antes, “Um desses traços é a inquietude em face de seu papel social, o que a faz discutir sobre si mesma e sobre suas relações com as múltiplas dimensões sociais.” (Almeida, 2012, p. 45), com práticas que convidem à troca, à partilha e ao debate, tendo como características a flexibilidade, a reflexão e a esperança na resolução de problemáticas da sociedade contemporânea. Tais características somente perdurarão se estiverem presentes nas pessoas que fazem a Universidade (Almeida, 2012).

A trajetória da Universidade, desde suas origens europeias até sua consolidação na América Latina, evidencia o impacto das transformações sociais, políticas e econômicas em sua estrutura e funcionamento. Inicialmente voltada à formação de elites e fortemente vinculada à Igreja, a instituição universitária foi progressivamente assumindo novos papéis, influenciada pelos ideais do Renascimento, do Iluminismo e da modernização científica. No contexto latino-americano, as universidades surgiram como espaços de reprodução dos modelos europeus, mas também como centros de resistência e de construção de identidades nacionais. No Brasil, a ausência de um projeto educacional autônomo durante o Período Colonial retardou a criação das universidades, refletindo a política de dominação portuguesa. Apenas no século XX, com a institucionalização do ensino superior e a ampliação do acesso, a universidade brasileira começou a se consolidar como um espaço de produção de conhecimento e formação cidadã. No entanto, como elucidamos no presente estudo, encontramos desafios para garantir sua função social, comprometida com uma educação crítica, democrática e que acompanhe as transformações da sociedade.

3.2 A Universidade do século XXI: função social, influência de políticas neoliberais e o sucateamento da profissão

A universidade não deve transformar-se em serva da economia. Pertinência social e autonomia se associam como princípios inseparáveis do estatuto da universidade (Dias Sobrinho, 2015, p. 584).

A política universitária contemporânea é baseada na lógica do Capitalismo globalizado, visto que os sujeitos que compõem a Universidade são afetados e influenciados pelas demandas neoliberais.

Ao mesmo tempo que é questionada por alguns, a força das políticas econômicas, num permanente movimento dialético, também se traduz em estratégias orientadoras do contexto universitário, impregnando suas formas de organização e gestão (direcionadas para a redução de custos), os objetivos e formações curriculares (centrados na lógica das necessidades determinadas pelo mercado), as relações de trabalho (centradas na lógica da intensificação e do produtivismo), a avaliação do sistema e a produção do conhecimento (orientadas pela produtividade) (Almeida, 2012, p. 47-48).

As estratégias economicistas que sustentam o sentido da Educação Superior são impasses que assolam a existência da Universidade contemporânea, a partir de óticas que orientam também a vida social, baseada em desigualdades, misérias, discriminações, competitividade. “A capacidade de pôr-se criticamente diante delas explica as distinções que vão se firmando, a cada dia, entre os diferentes tipos de instituições atuantes no seguimento do ensino superior de massa” (Almeida, 2012, p. 48).

A partir desse contexto, Almeida (2012) expressa preocupação em torno da Universidade Pública, “caracterizada aqui como uma instituição social, assentada em seu caráter público, democrático e autônomo.” (Almeida, 2012, p. 48). A Universidade é orientada no sentido de garantir a livre manifestação do pensamento, de melhorar e responder às demandas da vida social coletivamente, “Assume-se por tanto como órgão da sociedade civil com autonomia em face do Estado e comprometida com o estudo da realidade econômica, social e política e sua transformação” (Almeida, 2012, p. 49). Mas Almeida (2012) elucida que essa ideia de Universidade tem se transformado de maneira contundente,

Da instituição onde nasciam e se generalizavam as principais contribuições à ciência, à filosofia, às artes e à cultura, que constituía um espaço dedicado ao saber, que detinha o monopólio de produzir os conhecimentos e transmiti-los aos futuros profissionais, que perseguia a ideia de contribuir para a melhora da vida social, **infelizmente resta-nos muito pouco**. O conhecimento não só

vem sendo produzido também em outras instituições externas à universidade, como também a própria educação superior se desenvolve, em grande medida, fora dela. Mas, mais que isso, seu caráter vem sendo sistematicamente alterado (Almeida, 2012, p. 50, grifo nosso).

Resta-nos pouco da instituição social que tinha intrinsecamente em seu existir o compromisso com a melhoria da vida social. Se o modelo neoliberal¹¹ vigente aspira a competitividade e o crescimento econômico a todo custo, perde-se o caráter social da instituição quando não se questiona mais sua razão de ser, seus objetivos, seus compromissos. Para Pimenta e Anastasiou (2014) o ensino na universidade deve estar centrado nos elementos apresentados a seguir:

Quadro 18 – O ensino na Universidade

O Ensino na Universidade – Pimenta e Anastasiou (2014, p. 16)
<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental; • Conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; • Considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; • Desenvolver capacidade de reflexão; • Substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento; • Integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; • Criar e recriar situações de aprendizagem; • Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; • Conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver, com base nele, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Pimenta e Anastasiou (2014, p. 16).

Os objetivos elencados por Pimenta e Anastasiou (2014) sobre o ensino universitário delineiam um modelo pedagógico que transcende a mera transmissão de conteúdos e convoca o docente a atuar como mediador de processos investigativos, críticos e participativos. Tais

¹¹ Esse modelo se legitima ideologicamente por meio de uma teoria político-econômica que afirma o livre mercado como garantidor da liberdade individual de empreender e que confere ao Estado o papel mínimo de preservar a ordem institucional necessária. A crescente desigualdade se justificaria como meio de estimular o risco dos empreendedores e a inovação, elementos centrais da competitividade e do crescimento econômico (Andrade, 2019, p. 221).

metas — como desenvolver autonomia intelectual, integrar ensino e pesquisa, valorizar a avaliação diagnóstica e conhecer o universo cultural dos estudantes — requerem uma formação pedagógica para que possam ser concretizadas de forma coerente e intencional no cotidiano universitário.

Contudo, como evidencia o problema central desta pesquisa, a formação stricto sensu brasileira tem privilegiado majoritariamente a produção científica, negligenciando a dimensão didático-pedagógica da docência. Com isso, profissionais egressos dos programas de pós-graduação ingressam no magistério superior sem a devida mediação teórico-prática sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa lacuna dificulta a implementação de práticas que promovam a autonomia, a criticidade e a articulação entre saberes, conforme proposto pelas autoras.

Dias Sobrinho (2015, p. 582) aponta que a “universidade é uma instituição da sociedade, com quem tem compromissos e responsabilidades inelidíveis. Recusá-los seria negar a sua essência e sua principal razão de ser.” Nesse sentido, bem explica Chauí (2003, p. 6) sobre a diferença entre uma instituição de caráter social e uma organização:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. (Chauí, 2003, p. 6).

Quadro 19 – Diferenças entre a Universidade como instituição social e instituição administrativa

A Universidade como Instituição Social x A Universidade como Entidade Administrativa	
Instituição Social	Entidade Administrativa
<ul style="list-style-type: none"> • Se caracteriza como ação e prática social, pautando-se pela ideia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção quanto à transmissão desse conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca da estabilidade monetária, da contenção de gastos sociais e da alta taxa de desemprego; • Quebra do poder dos sindicatos e movimentos operários; • Corte drástico dos encargos sociais; • Reforma fiscal que incentiva os investimentos privados mediante a redução de impostos sobre capital e fortunas e aumento de impostos sobre a renda individual (trabalho, consumo e comércio);

A Universidade como Instituição Social x A Universidade como Entidade Administrativa	
Instituição Social	Entidade Administrativa
<ul style="list-style-type: none"> • Efetiva os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber antes a religião e o Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supressão de investimentos estatais na produção, deixando que o próprio mercado, em sua racionalidade, opere a desregulação; • Não diferencia conhecimento e pensamento, reduzindo a esfera do saber à do conhecimento; • Ignora o trabalho do pensamento; • Administra o conhecimento, reduzindo-o, dividindo-o, dosando-o, quantificando-o e não o inter-relacionando; • Desconsidera o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e as contradições da realidade com o pensamento do aprendiz.

Fonte: Elaborado pelas autoras Pimenta e Anastasiou (2014) com base em Chauí (1999).

O quadro evidencia duas concepções contrastantes de universidade: de um lado, a universidade como instituição social, comprometida com a formação crítica, a autonomia do saber e a produção de conhecimento orientada por finalidades humanas e históricas; de outro, a universidade como entidade administrativa, atravessada por lógicas neoliberais que reduzem o conhecimento a um bem gerenciável, mensurável e subordinado ao mercado.

Pedro Goergen (2010) discute a questão da instrumentalização ou formação do sujeito no contexto da educação superior a partir de um questionamento sobre o motivo pelo qual os jovens buscam ingressar em cursos superiores, apontando que a principal expectativa é a formação profissional. Isso é justificado pela necessidade de preparação intelectual adequada para competir no mercado de trabalho, onde o conhecimento técnico específico é visto como essencial para o sucesso profissional. Goergen (2010) ressalta que o exercício profissional exige não apenas conhecimento técnico, mas também capacidade de inovação e atualização contínua, uma demanda incorporada desde cedo na vida dos jovens pela sociedade materialista e utilitarista. Essa concepção reforça a lógica da educação como mercadoria e a aprendizagem baseada em competências, que desvincula saberes importantes da formação dos (futuros) profissionais. Para o autor,

[...] há por parte dos jovens uma efetiva necessidade e, por parte do sistema, a exigência de formação profissional aparelhada ao mercado. São as instituições de educação superior que recebem e assumem esse mandado: formar profissionais competentes segundo as demandas do mercado (Goergen, 2010, p. 20).

Se a Universidade como instituição social dedicada à construção dos saberes, com compromissos voltados para a resolução de problemas da sociedade e com a formação de profissionais comprometidos com ideais democráticos tem modificado seu caráter institucional

a partir da perda de sua função, de seus objetivos e propósitos, faz-se necessário compreender em que momento ela se tornou uma ferramenta de lucro no setor privado-mercantil. Para compreender as transformações do capital que impactaram a sociedade e o mundo do trabalho, recorremos a Antunes e Praun (2015), que explicam que a partir do crescimento constante da economia capitalista que se inicia no pós-guerra, a década de 1970 foi marcada pelas crises e estagnações advindas de acúmulos caracterizados pela produção em massa. O movimento iniciado após essa acumulação, em meados de 1980, passa a ser “um conjunto de medidas, articuladoras de velhas e novas formas de exploração do trabalho [...] alterando também de forma significativa a composição da classe trabalhadora em escala global” (Antunes; Praun, 2015, p. 408).

Segundo Saviani (2021), a crise da sociedade capitalista iniciada na década de 1970 levou a uma reestruturação dos processos produtivos, resultando na transição do modelo fordista para o toyotista. O fordismo se baseava em grandes fábricas com tecnologia pesada, focando na produção em massa de itens padronizados e na estabilidade no emprego. Em contraste, o toyotismo utiliza tecnologia leve e flexível, emprega trabalhadores polivalentes, foca na produção de pequenos lotes diversificados para nichos de mercado específicos e adota métodos como o *just in time*, eliminando a necessidade de grandes estoques. Esse modelo exige trabalhadores que competem diariamente por suas posições e aumentam continuamente sua produtividade.

Neste novo contexto, a educação escolar ganha importância na formação de trabalhadores versáteis, com domínio de conceitos abstratos, especialmente matemáticos. Embora a teoria do capital humano continue acreditando na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, seu significado mudou muito. Originalmente, durante a era keynesiana e o estado de bem-estar social, a teoria visava preparar a força de trabalho para um mercado em expansão, garantindo a competitividade das empresas e o aumento da riqueza social e dos rendimentos individuais. Após a crise de 1970, apesar da educação ainda ser vista como crucial para o processo econômico, a teoria do capital humano passou a refletir uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados ao invés de demandas coletivas (Saviani, 2021) Como elucida o autor,

No entanto, após a crise de 1970, a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido. O significado anterior estava pautado numa lógica economia centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década

de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados (Saviani, 2021, p. 429-430).

Segundo Bastos (2013), na década de 1990, com a abertura de novos setores para o capital estrangeiro que vinha acontecendo ao longo do tempo, como consequência desse processo ocorreu a internacionalização de diferentes ramos de serviço que estavam sob domínio do Estado ou do capital nacional, com relação à área da educação, ela foi interpretada como uma possibilidade para esses investimentos, visto que “por tratar-se de um setor de serviços intensivo em mão-de-obra e construções simples, a escala de oferta é variável e rapidamente adequada a variações da demanda” (Bastos, 2013, p. 17). Antunes e Praun (2015) argumentam que no Brasil a década de 1990 é marcada pelas transformações da nova divisão internacional do trabalho, “e, já que partiram de uma dinâmica interna, característica dos países de industrialização dependente, fundada na superexploração da força de trabalho” (Antunes; Praun, 2015, p. 409).

De acordo com Bastos (2013, p. 1), a financeirização¹² pode ser caracterizada pelo modo contemporâneo como o capitalismo global se organizada, sendo ele marcado pela lógica da especulação, “[...] por decisões de compra (venda) de ativos comandadas pela expectativa de revenda (recompra) com lucros em mercados secundários de ações, imóveis, moedas, créditos, commodities e vários outros ativos.” Desde 2007 houve certa agitação voltada aos interesses mercantis de financeirização do ensino superior e a abertura do capital de grupos educacionais na Bolsa de Valores de São Paulo (BM&FBovespa), “Tal processo demonstra a voracidade do mercado e consolida o gigantismo econômico-financeiro do setor educacional, inclusive para a entrada do capital estrangeiro” (Chaves, 2019, p. 68). Antunes e Praun (2015) delimitam a mesma perspectiva ao mencionarem que a partir de 2008 novas formas de exploração foram acentuadas, visto que a crise estrutural do sistema se manifestava novamente.

Chaves (2019, p. 68) explana que a especulação do capital voltada para a educação superior no Brasil pode ser entendida de duas formas: “pela inclusão de grupos educacionais no mercado de ações em bolsas de valores; por meio do ingresso de grupos estrangeiros de capitais fechados e abertos.” Acontece que a partir da abertura desse capital no mercado de ações e sua valorização aumentam o seu capital e com isso foi possível comprar Instituições de Ensino Superior (IES) menores, gerando então grandes conglomerados educacionais, que existem com o objetivo de lucrar, nesse ponto é possível compreender a última citação que

¹² O artigo do professor Pedro Paulo Zähluth Bastos, nomeado “Financeirização, crise, educação: considerações preliminares” explica em detalhes como se deu esse processo.

mencionamos de Chauí (2003) sobre o que difere uma instituição de uma organização. Os conglomerados educacionais têm como objetivo o lucro e se desvinculam do papel da universidade como uma instituição social, com responsabilidades e compromissos sociais. “É a partir da mundialização financeira do capital que se consolida o atendimento educacional via grandes empresas, **cujo objetivo é declaradamente o lucro.**” (Chaves, 2019, p. 67, grifo nosso).

Sobre isso, Melo (2018) enfatiza que essas modificações ocorridas a partir da década de 1990 impactam no adensamento de uma racionalidade que fortalece a ampliação da educação superior privada mercantil. Soma-se a isso o fato de, conforme Chaves (2019), os governos contribuírem com essa expansão a partir da ampliação do acesso à educação superior por meio das instituições privadas, com base nos mecanismos de liberalização de serviços educacionais, imunidade e isenção fiscal, além da isenção da contribuição previdenciária das instituições filantrópicas e do pagamento do salário-educação e, por fim, de empréstimos a juros baixos pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, o BNDES.

De acordo com Saviani (2021), no novo contexto socioeconômico, a responsabilidade pela preparação para o mercado de trabalho se deslocou do estado para o sujeito. Não se trata mais de uma ação estatal para garantir a formação de mão de obra para um mercado em expansão, mas sim de o sujeito buscar, por meio de sua capacidade de escolha, os meios para ser competitivo no mercado de trabalho. A educação, agora, é vista como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas a competirem pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade melhora as condições de empregabilidade, mas não garante emprego, pois, na economia atual, não há empregos para todos. Esse cenário, caracterizado por crescimento econômico excludente, difere-se do desenvolvimento inclusivo promovido no período keynesiano.

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade (Saviani, 2021, p. 430).

O conceito de Universidade operacional denominado por Chauí (2003) se distancia das características inerentes à Universidade como instituição social, tendo como base um modelo reducionista, que se choca com os diversos elementos que compõem a Universidade, afetando também o ensino e a formação dos professores, “[...] as ideologias neoliberais e os interesses pautados pela lógica do mercado, buscam impor a realização de um tipo de ensino

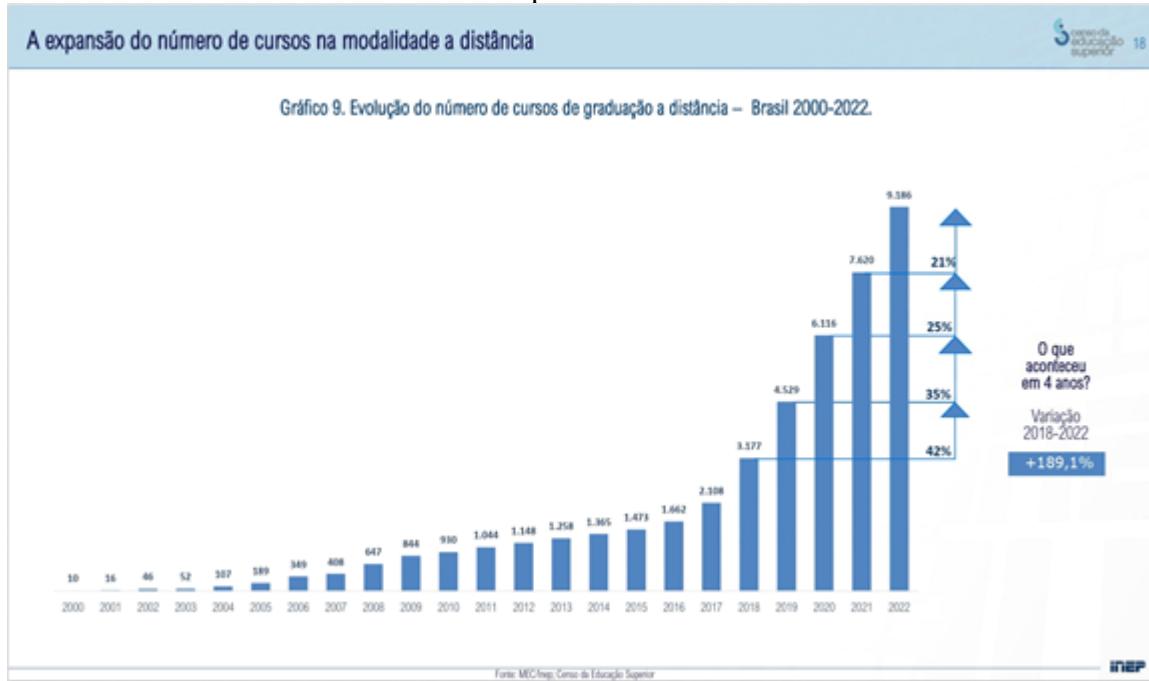
sustentado por uma pedagogia que tem como primeiro compromisso educativo, tornar-se parceira dos processos produtivos” (Almeida, 2012, p. 54). Esse caminho leva à precarização e ao sucateamento do trabalho docente, “a consolidação da matriz do ensino superior nesses termos evidencia uma efetiva mercantilização da educação no Brasil, que se fizera também à custa de muitas modificações na rotina do trabalho docente” (Bosi, 2007, p 1507).

Bosi (2007, p. 1507-1508) nos auxilia a compreender as modificações no trabalho docente em seu estudo sobre a precarização docente nas IES entre 1980 e 2005, a partir do aumento significativo de IES privadas,

Analisada em relação à evolução dos docentes na ativa das IES públicas e privadas, tal lógica torna-se ainda mais evidente. Se o crescimento da força de trabalho empregada nas IES públicas registrado entre 1980 e 2004 foi de 53%, nas IES privadas este foi superior a 270%! A inversão dessa relação deu-se a partir de 1998 (segundo mandato de FHC) e, certamente, foi preparada pela legislação que estimulou a multiplicação das instituições de ensino privadas e pela política de estagnação das IES públicas, explicitada fundamentalmente no arrocho orçamentário e no represamento de concursos. [...] . No caso das IES privadas, existem mais de 118 mil docentes em regime “horista”, o que representa quase 70% de todos os docentes ocupados no ensino superior no Brasil. (Bosi, 2007, p. 1507-1508).

Essa tendência permanece, como é possível constatar pelos dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2023), e os últimos 20 anos apresentam um crescimento bastante expressivo do número de cursos de graduação na modalidade a distância. Vejamos os gráficos a seguir:

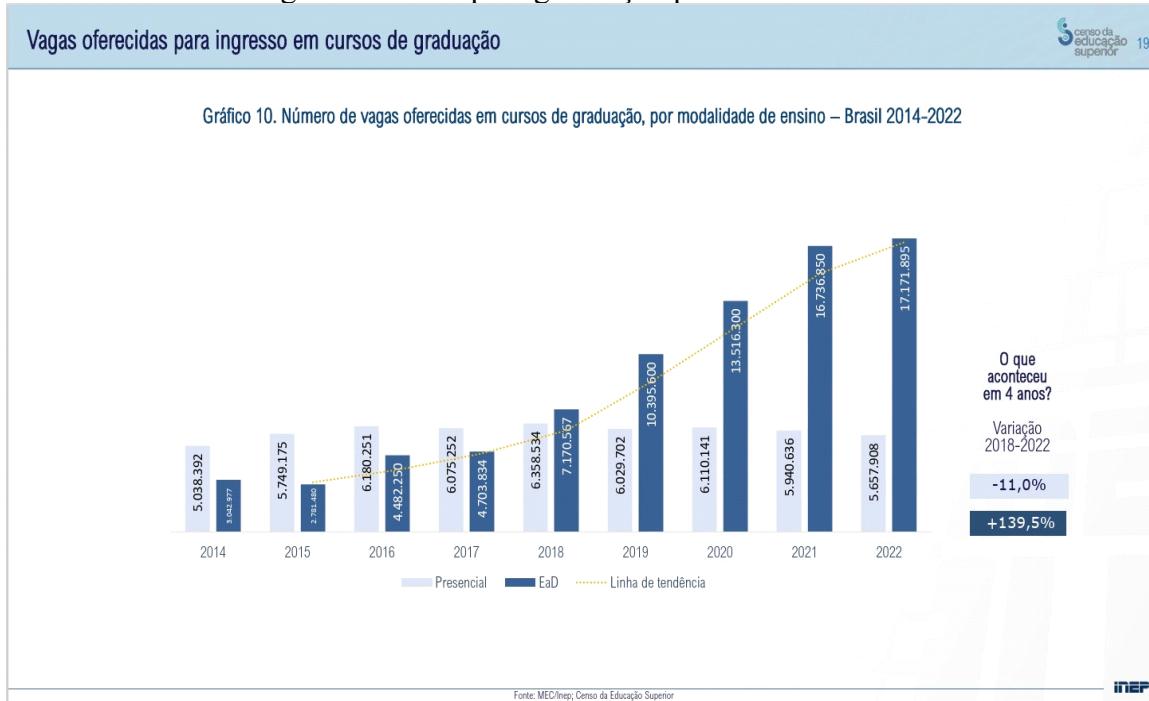
Gráfico 5 – Expansão de cursos EAD



Fonte: Brasil (2023, p. 18).

No gráfico acima, podemos constatar que a variação no crescimento dos cursos de graduação na modalidade a distância teve um percentual de 189,1%.

Gráfico 6 – Vagas oferecidas para graduação presencial e EAD 0 2012-2022



Fonte: Brasil (2023, p. 19).

Na imagem apresentada acima, é possível verificar que, a partir de 2018, o número de vagas oferecidas para a educação a distância é crescente também.

E no gráfico abaixo, confirmamos a situação de precarização do trabalho docente, uma vez que a partir de 2019 o número de docentes nas instituições privadas começa a cair, e chegamos em 2022 com as instituições públicas tendo mais docentes que as privadas, sendo que, massivamente, o maior número de instituições de educação superior no Brasil é de privadas e, desde 2019, temos mais ingressantes na educação a distância do que na modalidade presencial.

Gráfico 7 – Docentes atuantes na rede pública e privada 2012-2022



Fonte: Brasil (2023, p. 54).

Por meio das análises dos gráficos, constatamos que temos um número menor de docentes trabalhando em um número maior de instituições, podemos relacionar esse dado à precarização do trabalho docente, à relação de aluno por docente é discrepante, sendo necessário que os professores assumam grandes demandas de trabalho, além disso, esses fatores podem gerar o distanciamento da formação continuada, o adoecimento docente e formações de estudantes sem qualidade apropriada para o exercício da profissão.

Em se tratando da educação superior, Santos (2012) enfatiza que essa economia capitalista flexível impactou fortemente o âmbito educacional. Nesse quadro de precarização a partir dessa nova realidade, é possível observar nas instituições privadas professores doutores sendo demitidos para que sejam contratados graduados e especialistas, além de alta rotatividade de docentes contratados temporariamente, rebaixamento de remunerações e desempenho

acadêmico baseado em uma lógica de produtividade, o que afasta os professores de práticas que vislumbrem a transformação social, força motriz da Universidade (ou pelo menos deveria ser). A carreira na educação privada acaba sendo para os professores uma alternativa, visto que as instituições públicas realizam poucos concursos para o ingresso na carreira docente. Nesse sentido, os docentes nas IES privadas estão sujeitos a baixos valores hora-aula, em muitos casos se vinculam a diferentes instituições de ensino ao mesmo tempo, lecionando disciplinas que, por vezes, são incompatíveis com sua formação acadêmica (Santos, 2012). Outro ponto que intensifica o trabalho docente na educação superior, mencionado por Viana e Machado (2016, p. 54), refere-se à “[...] crescente ampliação das matrículas em graduação, envolvendo a EaD, fato que aumenta a relação aluno-professor e, consequentemente, intensifica o trabalho.” Santos (2012) ainda esclarece sobre o desgaste vivenciado pelos docentes nas instituições particulares.

Além disso, nas instituições privadas, os professores vivenciam uma realidade extenuante marcada: pelo medo constante do desemprego; pela ausência de garantia de seus direitos sociais; pela impossibilidade de construção de uma carreira; pela sua desvalorização social; pela perseguição às práticas de organização sindical; pela submissão ao poder do “cliente” (no espaço acadêmico da rede particular também se difunde a máxima empresarial: “o cliente tem sempre razão”); pelas represálias ao exercerem a autonomia e a expressão de suas ideias; e pela estranha exigência de se transformarem em “animadores de auditório” e de ministrarem “aulas-show” que tornam o seu “produto” (ensino) mais atraente, de fácil apreensão e em consonância com as exigências do mercado. (Santos, 2012, p. 236).

O referido autor acrescenta que a docência é assinalada por contradições e que esses aspectos apontados anteriormente têm impactos no trabalho docente e que se refletem em consequências nos processos de ensino e aprendizagem:

Todos esses elementos impactam o trabalho docente, com consequências devastadoras de diversas ordens, tanto para os professores quanto para os alunos e a sociedade de um modo geral. Essa situação, ao inviabilizar a preparação criteriosa de aulas que visam a uma discussão política e epistemológica, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão e, ainda, à realização de um trabalho acadêmico digno, acaba propiciando práticas que contradizem discursos (Santos, 2012, p. 237).

A partir das transformações vivenciadas pela sociedade capitalista globalizada, os impactos no setor educacional transfiguram sua função social, seus objetivos e seu modo de se relacionar socialmente; a influência das políticas neoliberais retira da Universidade seu caráter de compromisso com o desenvolvimento como premissa do seu existir, moldando a organização, a gestão, o currículo, ou seja, a sua pedagogia. O contexto marcado pela expansão

da educação privado-mercantil no Brasil, as mudanças que vêm acontecendo ao longo do tempo a partir de crises cíclicas de acumulação que necessitam buscar novas formas de exploração do trabalho para continuar lucrando, tiraram, de certo modo, a humanidade dos espaços educativos, relegando-nos a números em um sistema que sucateia e precariza o trabalho docente e a instituição universitária. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2015) faz a importante crítica que nos lembra que o conhecimento ultrapassa a dimensão individual, ele faz parte da esfera dos direitos humanos e dos projetos civilizacionais, é conteúdo inerente à formação humana social, ética, política, moral e estética. “Não deve ser, ou não deveria ser, simples engrenagem da otimização de lucros” (Dias Sobrinho, 2015, p. 585).

De acordo com Goergen (2010), universidade e empresa são instituições com naturezas e objetivos distintos. Enquanto a empresa visa a produção de bens e serviços, a universidade tem como finalidade a geração de conhecimento, a formação de pessoas e a promoção do desenvolvimento individual, social e cultural. Portanto, os critérios de avaliação aplicados a ambas não devem ser os mesmos, uma vez que conceitos de produtividade e eficiência empresarial não se aplicam diretamente às instituições de ensino superior. Goergen (2010) argumenta que a universidade deve ser avaliada por sua capacidade de atuar no desenvolvimento científico e na formação de profissionais-cidadãos, sem se limitar aos critérios do mercado. Os defensores de uma relação estreita entre a educação superior e o setor corporativo utilizam argumentos utilitaristas, focados no retorno econômico dos investimentos em educação. Contudo, tais argumentos frequentemente negligenciam aspectos sociais, humanos e democráticos.

Desde o ponto de vista que pretendemos defender aqui, a educação superior é um sistema que está compromissado com o desenvolvimento da sociedade como um todo e com o ser humano integral. Nesse sentido, a educação superior deve estar ao mesmo tempo próxima e distanciada do seu tempo. Próxima porque lhe compete formar os jovens de hoje para a realidade atual e porque deve contribuir para o desenvolvimento científico-tecnológico. Distanciada porque ela tem igualmente a obrigação de exercer seu potencial crítico com relação tanto ao desenvolvimento quanto aos sentidos sociais e humanos da ciência e tecnologia. Para isso, é necessário que ela tome distância do real. A educação superior vive essa fissura do tempo e tem que vivê-la, pois, do contrário, será ou alienada ou subserviente (Goergen, 2010, p. 24).

Para Goergen (2010), a qualidade e a excelência acadêmica devem ser entendidas em um contexto mais amplo, que inclua a formação cidadã e ética dos alunos, e não apenas a preparação para o mercado de trabalho. Isso reflete a importância de uma educação que contribua para o desenvolvimento integral do ser humano. A universidade deve ser um espaço

de reflexão sobre questões fundamentais da vida e da sociedade, evitando se transformar em um sistema de deseducação. Nesse sentido, o autor elucida que:

O sinal mais evidente da mercadorização do ensino superior é que a oferta cria a sua demanda. Não somente as demandas do mercado exigem ofertas de cursos, currículos adequados, profissionais convenientes etc., mas o próprio ensino superior quando absorvido pelo mercado, ou seja, quando a instituição se torna empresa e o ensino é transformado em mercadoria busca, assessorado pela poderosa mídia, gerar demandas para seus produtos. A universidade não pode fechar os olhos diante dessas questões. Universidade não é apenas a preparação técnica de jovens para o emprego; ela deve ser para os jovens também uma oportunidade de pensar as questões fundamentais do homem, da vida e da sociedade. (Goergen, 2010, p. 29).

Sobre a precarização do trabalho docente e seus impactos, Maués e Souza (2016) esclarecem que os desafios relacionados à perda de regulamentações contratuais, à insegurança no emprego, ao trabalho em tempo parcial, à redução salarial e ao aumento das responsabilidades afetam não somente as questões concretas, como a manutenção da sobrevivência que depende do salário, mas também a autoestima e a saúde mental dos trabalhadores.

Com base em Maués e Souza (2016), elaboramos um quadro síntese do regramento legal referente ao período entre 2003 e 2016, cujo recorte refere-se aos três governos do Partido dos Trabalhadores e que, de certa forma, afetam diretamente os servidores públicos, ou seja, os docentes das universidades públicas, contribuindo para a precarização do trabalho. Apesar de o recorte ser mais recente, os autores justificam que não há intenção de isentar os governos anteriores, especialmente o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, como já mencionamos anteriormente, responsável pela Reforma do Estado que intensificou o projeto neoliberal no país.

Quadro 20 – Medidas que contribuíram para a precarização do trabalho docente entre 2003-2010

Medidas Promulgadas Entre 2003-2016 que corroboram com a precarização do trabalho docente universitário	
2003 – 2010	
Lei nº 10.887/2004, Reforma da Previdência	Aumenta a idade de aposentadoria e institui o pagamento da Previdência pelos aposentados e pensionistas.
Lei nº 10.973/2004, Inovação Tecnológica	Autoriza as universidades e outros institutos de ciência e tecnologia a compartilharem laboratórios, equipamentos, instrumentos e instalações com empresas. Os pesquisadores poderão receber recursos diretamente das empresas para o desenvolvimento das pesquisas.

Medidas Promulgadas Entre 2003-2016 que corroboram com a precarização do trabalho docente universitário	
Decreto nº 6.096/2007, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)	Contrato de gestão em que as universidades federais se comprometeram em um prazo de cinco anos, a elevar a taxa de conclusão média da graduação para 90% e aumentar a relação de professor/aluno para 18. Em troca, seria concedido para as instituições federais de ensino, recursos em até 20% do total das despesas de custeio e pessoal.
Portaria Normativa Interministerial MEC/MP nº 22/2007, alterada pela nº 224/2007 (Banco de professor-equivalente)	Possibilitou novas contratações de professores substitutos e abertura de concursos para professores efetivos, estimulando que as administrações das instituições federais de ensino deem preferência para, em ambos os casos, estabelecerem vínculos empregatícios de 20 horas.
2011-2016	
Lei nº 12.550/2011 cria a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) e faz com que as universidades transfiram, por adesão, os hospitais universitários para essa entidade de “personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio, vinculada ao MEC” (art 1º)	Desrespeita a autonomia das universidades. Os antigos Hospitais Universitários deixam de ser espaço de ensino para a área de saúde, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, obrigando os professores a terem que se submeter às exigências de empresas, em detrimento, muitas vezes, da qualidade de ensino.
Lei nº 12.772/2012 – dispõe sobre a estruturação do plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal e do Magistério do Ensino Básico Federal, Técnico e Tecnológico	Achatamento salarial. Por exemplo, os professores que optam pelo regime de 40 horas ganham somente 52,5% a mais do que aqueles que trabalham 20 horas. A lógica é que ganhassem o dobro. O mesmo ocorre em relação aos professores que ingressam na carreira no regime de dedicação exclusiva e recebem apenas 54,2% a mais do que aqueles que têm 40 horas de trabalho. Isso significa que esse regime deixou de ter atrativo, sobretudo para os profissionais liberais. A Retribuição de Titulação (RT) deixou de ter seu quantitativo vinculado ao Vencimento Básico (VB), sendo estipulado um valor para cada título (mestrado e doutorado) arbitrariamente
Lei nº 12.618/2012 cria o regime de previdência complementar	Limita o valor das aposentadorias e das pensões ao valor do teto do benefício pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), dentre outras medidas.
Lei nº 13.243/2016	Um aprofundamento da Lei nº 10.973/2004, possibilitando maior privatização das instituições públicas, quer pelo compartilhamento da infraestrutura e de pessoal, o tal “capital intelectual”, quer pela flexibilização dos concursos públicos, uma vez que permite a contratação temporária de pessoal, inclusive pesquisadores nacionais ou estrangeiros, sem concurso.
Lei nº 13.325/2016	Altera a remuneração, regras de promoção, incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação. Valorização do regime de 20 horas.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Maués e Souza (2016, p. 77-79).

Para Maués e Souza (2016, p. 79), as legislações ao longo dos anos corroboram para a precarização da profissão docente e das condições de vida dos professores:

O conjunto do ordenamento jurídico em vigência no Brasil e aqui enumerado, sem ter havido uma exaustão, representa:
a precarização e a intensificação do trabalho dos docentes,

a contribuição para o surgimento do precariado,
 a desestruturação da carreira,
 o achatamento salarial,
 as perdas de direitos duramente conquistados,
 o fim da aposentadoria integral,
 o surgimento de uma previdência que depende do mercado para funcionar,
 o encaminhamento para o fim do regime de dedicação exclusiva,
 o aumento de tempo de contribuição e da idade para a aposentadoria,
 a desvalorização da titulação,
 a transformação do professor em um “empreendedor” que deve ser capaz
 de prover o seu grupo de pesquisa e a própria instituição com recursos
 arrecadados em empresas privadas. (Maués; Souza, 2016, p. 79).

A concepção universitária contemporânea marcada pela financeirização compromete o ideal primário de sua existência: desenvolvimento humano, democracia, autonomia e construção de conhecimento científico. Compatível com os ideais neoliberais, “[...] a ética individualista e a competitividade são reforçadas mediante ‘a aquisição/o acúmulo de competências’ que (supostamente) garantam a ‘empregabilidade’, em tempos de desemprego e de exclusão para a maioria” (Santos, 2012, p. 232, grifo do autor). Também nesse sentido, Dias Sobrinho (2015) discute a questão da universidade contemporânea por meio do termo “universidade fraturada” a partir da releitura de Eric Hobsbawm sobre “Tempos fraturados”. Em sua linha de raciocínio, Dias Sobrinho (2015) discorre sobre a ideia do valor público e social do conhecimento, essencial à formação dos sujeitos, que guarda uma estreita relação com a construção da sociedade.

O conhecimento ultrapassa de muito as relações restritas que com ele os indivíduos tecem. Tem papel fundamental nas tramas das formações econômicas e sociais. Não é simplesmente matéria prima do desenvolvimento econômico ou, como está em moda dizer, motor do progresso, como se o progresso humano correspondesse unicamente à medida do econômico (Dias Sobrinho, 2015, p. 585).

Paula (2017) problematiza outro ponto que merece atenção no que diz respeito à Universidade contemporânea no Brasil: a democratização da educação superior no Brasil tem sido um dos principais desafios das políticas públicas nas últimas décadas. A partir dos anos 2000, iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Política de Cotas buscaram ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior, promovendo maior inclusão social. No entanto, conforme aponta Paula (2017), apesar do aumento significativo no número de vagas e de ingressantes, a permanência dos estudantes ainda representa um obstáculo significativo, visto que as taxas de conclusão dos cursos de graduação não acompanharam esse crescimento.

A autora destaca que a evasão nas universidades federais permanece elevada, comprometendo a efetividade das políticas de acesso e assistência estudantil, o que evidencia a necessidade de um olhar mais atento às condições estruturais das instituições e ao suporte aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para Paula (2017, p. 312), "[...] a inclusão e a exclusão, bem como os aspectos de acesso, permanência e evasão, devem ser analisados de forma integrada", reforçando que políticas fragmentadas não garantem a equidade no ensino superior.

A democratização da universidade passa necessariamente por uma revisão estrutural e epistemológica das instituições de ensino superior, garantindo espaços mais plurais e inclusivos. Segundo Paula (2010a), a universidade brasileira historicamente reproduziu padrões excludentes, favorecendo elites intelectuais e econômicas, enquanto negligenciava populações socialmente vulneráveis. A autora argumenta que a ampliação do acesso ao ensino superior não pode ocorrer sem que haja mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas políticas institucionais, pois a inclusão não se trata apenas de ingresso, mas de permanência e participação ativa dos estudantes. Para Paula (2010a, p. 15), "a democratização da universidade exige a revisão dos seus fundamentos históricos e políticos, pois sem esse movimento corre-se o risco de manter apenas a aparência de inclusão, sem mudanças estruturais significativas". Assim, a autora destaca que a superação desse quadro demanda a adoção de políticas afirmativas robustas, estratégias de acolhimento estudantil e ações voltadas para a valorização da diversidade sociocultural dentro do ambiente acadêmico.

Além da necessidade de acesso e permanência, Paula (2010a) enfatiza que a universidade deve se abrir para o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento, rompendo com a tradição eurocêntrica que historicamente dominou a produção científica e acadêmica no Brasil. A autora aponta que o modelo vigente ainda privilegia saberes normativos, desconsiderando epistemologias populares, indígenas, quilombolas e demais formas de conhecimento oriundas da realidade latino-americana. Como destaca Paula (2010a, p. 18), "a universidade democrática não pode ser apenas um espaço de reprodução do conhecimento tradicional, mas um ambiente de valorização da diversidade e do intercâmbio de saberes".

Em estudo comparativo entre Brasil e Argentina, Paula (2010b) analisa os avanços e os desafios enfrentados por ambos os países no que se refere à ampliação do ensino superior. A autora destaca que, apesar das diferenças nos modelos de organização universitária, ambos os países implementaram políticas expansionistas, visando reduzir desigualdades históricas e ampliar o ingresso de grupos sociais marginalizados. No entanto, Paula (2010b, p. 185) ressalta que "a ampliação do acesso não garante, por si só, a efetiva democratização do ensino superior,

sendo necessário um conjunto articulado de ações que envolvam desde políticas de permanência estudantil até a reformulação curricular". Assim, a análise da autora evidencia que os desafios enfrentados pelas universidades latino-americanas vão além do ingresso, exigindo esforços para assegurar condições adequadas de formação e conclusão dos cursos.

A expansão do ensino superior na América Latina ocorreu em grande parte por meio da criação de novas instituições públicas e do incentivo à iniciativa privada, que passou a ocupar um espaço crescente na oferta de educação superior, especialmente no Brasil. Segundo Paula (2010b), essa expansão, embora necessária para atender à crescente demanda, não foi acompanhada, na mesma proporção, por investimentos em infraestrutura e qualificação docente. A autora argumenta que a precarização de algumas universidades públicas, aliada à mercantilização do ensino promovida pelo setor privado, compromete a qualidade da formação acadêmica e acentua desigualdades dentro do próprio sistema universitário. Como pontua Paula (2010b, p. 190),

[...] a educação superior na América Latina enfrenta um paradoxo: ao mesmo tempo em que se busca ampliar a inclusão, observa-se o aprofundamento da segmentação educacional, na qual os grupos historicamente excluídos continuam a encontrar barreiras para se manter e concluir seus estudos.

Com todas essas informações que são importantes para entendermos o cenário geral, constatamos que a universidade contemporânea vive um embate entre sua função social e as influências das políticas neoliberais, que progressivamente têm minado o caráter público e democrático da instituição universitária. A partir das análises de Almeida (2012) e Dias Sobrinho (2015), torna-se evidente que a lógica mercadológica tem reconfigurado a universidade, transformando-a em um espaço pautado por demandas produtivistas e economicistas, em detrimento de seu papel na formação crítica, na produção de conhecimento voltada para o desenvolvimento humano e na promoção da equidade social.

O sucateamento da profissão docente e a precarização das condições de trabalho dos professores, como evidenciado por Bosi (2007) e Santos (2012), são reflexos desse modelo, em que o ensino passa a ser guiado por critérios de gestão empresarial, afastando-se de sua vocação científica e social. Além disso, as reformas educacionais voltadas para a financeirização do ensino superior, como discutido por Chaves (2019) e Bastos (2013), têm intensificado a mercantilização da educação, aprofundando desigualdades e restringindo o acesso ao conhecimento a uma lógica de mercado.

Nesse contexto, a universidade enfrenta o desafio de reafirmar sua função social diante da crescente instrumentalização do ensino e da pesquisa para atender aos interesses do setor privado e das demandas do mercado global. Como apontam Paula (2017, 2010a, 2010b) e Goergen (2010), a resistência a essa transformação exige a implementação de políticas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência estudantil, além do reconhecimento de epistemologias diversas, ampliando a pluralidade acadêmica e cultural dentro da instituição universitária. A universidade não pode ser reduzida a uma organização gerencial, mas deve se consolidar como uma instituição social comprometida com a democracia, a justiça social e o desenvolvimento humano. Como enfatiza Dias Sobrinho (2015, p. 585), “o conhecimento ultrapassa de muito as relações restritas que com ele os indivíduos tecem” e deve ser compreendido como um bem coletivo, fundamental para o avanço civilizatório.

É com essa preocupação que ressaltamos a importância das políticas institucionais de formação que garantam aos professores condições de se prepararem para a demanda acadêmica, que vai além de conhecimentos operacionais e técnicos. Os impactos do modo de vida capitalista-neoliberal, como constatamos, estão presentes no contexto da universidade e por isso são indissociáveis das discussões que apresentamos aqui.

Ao tomarmos esse cenário como breve análise da atual conjuntura em que estão inseridas as instituições públicas de ensino superior, trataremos a seguir de ressaltar a importância da educação e suas finalidades.

3.3 Educação e finalidades da Educação Superior

Seres relacionais que somos, educamo-nos, educamos outros e pelos outros somos educados. A aprendizagem, a produção e a disseminação de conhecimentos e, inseparavelmente, a vivência de valores fundamentais da vida constituem as condições e a matéria prima da formação humana (Dias Sobrinho, 2015, p. 583).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), marco legal da democracia brasileira, reconhece a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. No capítulo III, seção I, artigo 205, estabelece-se que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Além disso, destaca-se que a promoção e o incentivo à educação devem contar com a colaboração da sociedade, visando não apenas ao pleno desenvolvimento da pessoa, mas também ao seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, cap. III, seção I, art. 205).

Essa garantia constitucional reflete o reconhecimento da educação como pilar essencial para o desenvolvimento humano e social. Além de conhecimento e habilidades técnicas, “ao consolidar a condição humana, contribuindo para sua integração no universo do trabalho, da sociabilidade e dos símbolos, é atravessada por uma intencionalidade teórica, sendo prática simultaneamente técnica, ética e política” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 163).

Sendo a educação básica consagrada como um direito fundamental de todos, no que diz respeito à educação superior no Brasil, o artigo 207 da Constituição Federal confere autonomia às universidades, reconhecendo sua importância como centros de produção e disseminação do conhecimento. Essa autonomia, teoricamente, permite que as instituições de ensino superior exerçam seu trabalho educacional de forma livre e responsável, promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, porém é sabido que o contexto da universidade é impactado pelo cenário neoliberal. Para Dias Sobrinho (2015, p. 583), “A universidade justifica a sua existência ao cumprir suas responsabilidades sociais. Isto é feito por meio da vivência de valores existenciais e humanos e, por vocação e demanda, pela produção e socialização de conhecimentos.”

O artigo 207 é descrito do seguinte modo:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC no 11/96) § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Brasil, 1988, art. 207).

Conforme disposto pela legislação, o eixo da universidade é constituído pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, não devendo ser separado. Essa indissociabilidade é fundamental para a articulação de saberes, que promove uma reação em cadeia diretamente ligada às funções da universidade enquanto instituição social. Desse modo, “[...]o princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão que garante a pretendida integração desses saberes com a ciência, as características particulares de cada uma das três atividades acadêmicas e a permanente articulação entre elas” (Moita; Andrade, 2009, p. 273). Dias Sobrinho (2015) elucida que o caráter da universidade ultrapassa a dimensão técnica, ele se vincula também à ética e à política; os conhecimentos que nela são produzidos são coerentes com as demandas da sociedade dentro

de seus limites de possibilidades. “Autonomia universitária é condição essencial para o cumprimento da responsabilidade científica e social da universidade.” (Dias Sobrinho, 2015, p. 584).



É por meio do ensino que os conhecimentos anteriormente produzidos chegam até os estudantes, profissionais do futuro. Por meio das pesquisas é possível investigar soluções para as demandas sociais apresentadas em cada época. E por meio da extensão a universidade acessa a comunidade, atendendo demandas reais, intervindo para a transformação da realidade. Nesse sentido, Moita e Andrade (2009, p. 273) elucidam que:

[...] insistimos que a extensão não seja tratada como uma tarefa compulsória, mas antes, à semelhança do que ocorre com a pesquisa, uma atividade que decorre naturalmente desse compromisso social de uma instituição orientada pela superação das distâncias entre os saberes científico e popular.

Já o artigo 43, do capítulo IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define que a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Brasil, 1996, art. 43, cap. IV).

Dos princípios educacionais regulamentados pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), em que muito se fala da educação e de sua importância para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho, como podemos ver a partir das finalidades da educação superior em termos de legislação, consideramos necessário fazer uma análise do que é proposto e da realidade encontrada na educação superior. Se ter as legislações estabelecidas são pontos favoráveis, temos também desafios no que se refere a sua aplicabilidade e execução. Os itens I e III mencionam a relevância do desenvolvimento crítico e reflexivo, da compreensão do ser humano e de seu ser e estar no mundo, porém, somos afetados (enquanto instituição universitária social) por uma realidade centralizada no mercado, que é responsável pelo maior número de instituições de educação superior no país, como mostramos na seção anterior (Brasil, 1996). Segundo Melo (2018, p. 85), “Esse modelo tem como consequências a descaracterização das funções precípuas da universidade, gerando crises e problemas muitas vezes insolúveis, principalmente para os docentes nela inseridos.”

O item II menciona uma das finalidades da universidade de formar profissionais para as diferentes áreas do conhecimento para o exercício do trabalho e desenvolvimento da sociedade, elucidando que também cabe a ela “colaborar na sua formação contínua” (Brasil, 1996). Como é sabido, a universidade é, de fato, espaço de formação também para as pessoas após os cursos de graduação, sendo a pós-graduação e os cursos de extensão considerados a continuação da formação, porém, os docentes inseridos na universidade não desfrutam da formação continuada para o exercício da sua profissão, a docência. Nesse quesito, é válido recordarmos que a pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores capacitados para suas áreas específicas, mas não para a docência. Como elucida a professora Maria Isabel Almeida (2012, p. 64),

Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de graduação stricto sensu e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Os itens IV, VII e VIII assinalam acerca do papel da universidade na difusão do conhecimento científico e sua aplicação na sociedade, bem como a importância de projetos de extensão e da aproximação entre a educação superior e a educação básica. De fato, a extensão é uma dimensão fundamental no contexto da universidade, tanto para acolher a comunidade docente e discente, como para a formação continuada dos professores, nesse contexto, os projetos de extensão desempenham um papel relevante, mas não exclusivo, na promoção desse intercâmbio, ao possibilitarem a interação entre docentes, discentes e a comunidade escolar. A extensão contribui para a construção de espaços formativos e para o fortalecimento das práticas educativas, ao mesmo tempo em que favorece o acompanhamento e o apoio ao trabalho docente (Brasil, 1996). Sobre a extensão, Castro (2004, p. 5) afirma que:

[...] a extensão possui algumas características que se bem exploradas podem vir a contribuir para uma mudança no processo de ensinar e aprender: possuem um arsenal metodológico diferenciado; é feita de encontros entre alunos, professores e comunidades; tem a possibilidade de, neste encontro, incorporar outros saberes, de criar um novo senso comum e de ampliar a capacidade de reflexão sobre as práticas, porque nelas se constituem, ou seja, são constituídas pelas experiências.

Ainda quanto às legislações que tratam sobre a educação superior, o Artigo 56 estabelece um princípio fundamental para as instituições públicas de educação superior: a gestão democrática (Brasil, 1996). Esse princípio implica que as decisões dentro dessas instituições devem ser tomadas de forma participativa e inclusiva, garantindo a representação dos diversos segmentos da comunidade institucional, local e regional. A inclusão de órgãos colegiados deliberativos é um mecanismo essencial para assegurar essa gestão democrática. Para Pimenta e Anastasiou (2014), uma educação de qualidade está relacionada à participação dos sujeitos nos processos de decisão. Esses órgãos proporcionam espaços de debate e deliberação nos quais diferentes partes interessadas, como docentes, discentes, técnicos administrativos e membros da comunidade local e regional, têm a oportunidade de se expressar e contribuir para a tomada de decisões, ou seja, para a condução dos projetos que fazem parte da universidade.

Ao revisitarmos essas legislações referentes à educação superior é possível identificar a relevância das finalidades da Educação, a partir de sua concretude como instituição social com compromissos e responsabilidades. Para compreender as finalidades da Educação na conjuntura atual, é necessário analisar os condicionantes sociais, culturais e econômicos,

sobretudo, ao considerarmos que a educação está inserida na sociedade neoliberal. Conforme mencionamos anteriormente e reafirmamos uma vez mais, a universidade ocupa uma posição frágil, visto que as alterações que têm vivenciado nas últimas décadas se constituem em uma ameaça ao seu caráter democrático, autônomo, de comprometimento com a resolução dos problemas da sociedade, ou seja, compromissos que foram historicamente definidos. Portanto, é desse ponto que partimos para delinear o ensino superior e suas finalidades para além do que é descrito na legislação.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 161-162), a universidade é caracterizada como uma instituição educativa, que tem como finalidade “o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão.” Isso quer dizer que sua finalidade está entrelaçada à produção de conhecimentos, esses que problematizam os demais conhecimentos que foram produzidos historicamente e seus resultados, bem como seus impactos, e busca atender às novas demandas apresentadas pela sociedade humana.

Dias Sobrinho (2015, p. 585) se refere à universidade como um espaço de convivência plural da sociedade. “Tem muitas e diferentes responsabilidades, correlacionadas com as múltiplas e contraditórias demandas dos diversos setores da população [...].” Nesse sentido, o autor ainda apresenta a missão essencial da instituição universitária que consiste em “[...] dar forma e conteúdo à construção da vida das pessoas e, ao mesmo tempo, contribuir para solucionar os problemas do conjunto da população, no âmbito de sua competência e de acordo com suas possibilidades” (Dias Sobrinho, 2015, p. 584). As finalidades da Educação são direcionadas para a formação humana e a manutenção das demandas sociais por meio da produção de conhecimento científico e da construção social através das dimensões humana, ética, política, científica e social.

E seu sentido se caracteriza por humanizar as pessoas,

[...] o sentido da educação é a humanização, isto é, possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 162).

Se as finalidades da instituição universitária se baseiam na produção de conhecimentos científicos que auxiliem a sociedade a partir do que foi historicamente produzido juntamente com o permanente exercício da crítica, tendo como essência a humanização, dois princípios organizacionais e de funcionamento se aplicam, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 163), o primeiro é: “A convicção de que os espaços institucionais, democraticamente

constituídos, por expressarem e contemplarem a diversidade e a pluralidade de pensamento, são espaços legítimos para efetivar essa finalidade”, e o segundo: “A convicção de que o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios, o que se traduz no fortalecimento de práticas colegiadas na condução dos projetos e das ações educativas na universidade.”

A partir dos escritos de Pimenta e Anastasiou (2014), elaboramos um quadro que sintetiza as finalidades, o sentido e as funções da universidade enquanto instituição educativa.

Quadro 21 – Finalidades sentido e funções da Universidade

Instituição Educativa	
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. • Produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.
Sentido	<ul style="list-style-type: none"> • O sentido da educação é a humanização, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso e usufruam dos progressos da civilização ao longo da história, além de estarem engajados na resolução dos desafios por ela criados.
Funções	<ul style="list-style-type: none"> • Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; • Preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; • Apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pimenta e Anastasiou (2014).

As finalidades da educação superior vão ao encontro dos aspectos que são assegurados pela legislação, e, mais que isso, expressam a essência da instituição social que se constrói a partir da livre manifestação do pensamento, da busca pela melhoria da vida social, de uma gestão que seja participativa, vivenciando seu caráter autônomo e democrático. “Assume-se, portanto, como órgão da sociedade civil com autonomia em face do Estado e comprometida com o estudo da realidade econômica, social e política e sua transformação.” (Almeida, 2012, p. 49).

Goergen (2010) assinala duas perspectivas sobre o papel da educação superior. A primeira é técnica, focada na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, transmitindo conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício profissional. A segunda, mais ampla e complexa, envolve também dimensões ético-políticas, visando formar profissionais críticos, autônomos e socialmente responsáveis, capazes de contribuir para uma

sociedade mais justa e humana. O debate sobre a qualidade acadêmica e a pertinência social da universidade revela dois conceitos distintos: um voltado para a produção e o atendimento das demandas do mercado, e outro para a formação integral das pessoas. Goergen (2010) defende uma visão crítico-reflexiva, que reconhece a importância do mercado, mas desconfia da relação mecânica entre mercado e indivíduos como seres humanos e cidadãos, propondo uma educação que inclua esses aspectos no conceito de pertinência social.

De um lado, o posicionamento francamente pragmático ou operacional como foi dito acima, que assume a universidade definida como uma instituição a serviço do mercado, com o encargo de fornecer-lhe profissionais aptos, competentes e adaptados, sem maior preocupação nem com o sentido humano, nem com a natureza das demandas. De outro, uma posição mais crítico-reflexiva que, se bem reconhece a importância do mercado, também desconfia da relação mecânica entre o mercado e os indivíduos enquanto seres humanos e cidadãos. Neste caso, tanto 'indivíduo' quanto 'mercado' são conceitos polissêmicos, ambivalentes e complexos, cujos sentidos humanos e sociais necessitam ser não só reflexivamente explicitados, mas também incluídos no conceito de pertinência (Goergen, 2010, p. 23, grifo do autor).

Porém, é importante reconhecer uma vez mais que o caráter referente às finalidades da educação superior, seu sentido, suas funções, suas projeções e seus compromissos está em processo de transformação “tanto no campo conceitual como no campo operativo, possibilitando a existência de diversos tipos de universidade em um sistema de educação superior destinado ao atendimento de massa” (Almeida, 2012, p. 50).

A seguir trataremos da complexidade dos espaços de atuação do professor universitário, de modo a aprofundar compreensões sobre o contexto institucional em que se produz o trabalho docente e que vem sendo modificado por conta de elementos externos do capital que atravessam as instituições.

4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Sem políticas públicas que valorizem a formação inicial e continuada, os professores ficam à mercé de condições adversas, o que afeta diretamente a qualidade do ensino (Nóvoa, 2009, p. 58).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é o nosso lócus de investigação, isso se justifica por ser a instituição de nosso vínculo enquanto discente e docente, e ainda por ser uma instituição com 67 cursos de bacharelado, o que nos permite dialogar e aprofundar na necessidade de políticas institucionais de formação que amparem a prática desses docentes. Dos mais de 90 cursos de graduação oferecidos pela UFU, 26 são de licenciatura, o que nos sugere que a menor parte dos docentes da graduação teve formação didático-pedagógica para o exercício da docência (UFU, 2017).

A respeito da UFU, importa-nos apresentá-la devidamente: é uma fundação pública, vinculada ao Ministério da Educação-MEC, iniciou suas atividades em 14 de agosto de 1969 por meio do Decreto-Lei n. 762, e foi federalizada em 24 de maio de 1978, amparada pela Lei n. 6.532. Porém, essa história se iniciou alguns anos antes, pois a educação superior em Uberlândia começou a se consolidar em 1957 com a criação do Conservatório Municipal de Uberlândia, a primeira escola de ensino superior da cidade. Em 1960, foi criada a Faculdade de Direito e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seguidas pela Faculdade Federal de Engenharia em 1961, a primeira instituição pública de ensino superior na cidade.

A Faculdade de Ciências Econômicas foi criada em 1963 e, em 1964, o então presidente João Goulart aceitou publicamente o terreno onde hoje está o campus Santa Mônica. Em 1966, Rui Santos doou o terreno do campus Umuarama, e no mesmo ano foi criada a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (Femeciu), que mais tarde se tornou a Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa de Uberlândia (Faepu). A criação da Autarquia Educacional de Uberlândia em 1968 possibilitou o estabelecimento das faculdades de Odontologia e Medicina Veterinária. Finalmente, em 1969, foi criada a Universidade de Uberlândia (UnU), integrando as seis escolas de ensino superior já existentes na cidade.

A UFU iniciou suas atividades na cidade de Uberlândia, e atualmente tem sete campi em atividade na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no estado de Minas Gerais, os seus campi estão nas cidades de: Uberlândia (4), Ituiutaba (1), Monte Carmelo (1) e Patos de Minas (1). A instituição é referência em toda a região, sendo polo de pesquisa, ensino e extensão.

A UFU é o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso (UFU, 2022a).

Com a intenção de conhecermos melhor como a instituição se organiza atualmente, mapeamos as unidades acadêmicas¹³ atuantes em todos os campi da UFU. Realizamos uma visita às páginas de cada campus para compreender quais cursos estão ativos em cada região e obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 22 – Unidades acadêmicas por Campis

Unidades Acadêmicas por campis	
Campus Santa Mônica (Uberlândia)	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design – FAUeD • Faculdade de Ciências Contábeis – FACIC • Faculdade de Computação – FACOM • Faculdade de Direito – FADIR • Faculdade de Educação – FACED • Faculdade de Engenharia Civil – FECIV • Faculdade de Engenharia Elétrica – FEELT • Faculdade de Engenharia Mecânica – FEMEC • Faculdade de Engenharia Química – FEQUI • Faculdade de Gestão e Negócios – FAGEN • Faculdade de Matemática – FAMAT • Instituto de Artes – IARTE • Instituto de Ciências Sociais – INCIS • Instituto de Economia e Relações Internacionais – IERI • Instituto de Filosofia – IFILO • Instituto de Física – INFIS • Instituto de Geografia – IG • Instituto de História – INHIS • Instituto de Letras e Linguística – ILEEL • Instituto de Química – IQUFU
Campus Umuarama (Uberlândia)	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Medicina – FAMED • Faculdade de Medicina Veterinária – FAMEV • Faculdade de Odontologia – FOUFU • Instituto de Biologia – INBIO • Instituto de Biotecnologia – IBTEC

¹³“A Unidade Acadêmica é o órgão básico da UFU com organização, estrutura e meios necessários para desempenhar todas as atividades e exercer todas as funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, tem por competência planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão; planejar a aplicação dos recursos orçamentários que lhe forem alocados e administrar os bens patrimoniais sob sua responsabilidade; coordenar e implementar a política de recursos humanos da Unidade; e elaborar e aprovar sua proposta de Regimento Interno em consonância com o Estatuto e o Regimento Geral. Cada Unidade Acadêmica será constituída dos seguintes órgãos: Assembleia da Unidade; Conselho da Unidade; Diretoria; Coordenações de curso de graduação e Coordenações de programas de pós-graduação; Coordenações de Núcleos, Órgãos Complementares, Departamentos ou outras estruturas previstas em seu Regimento Interno.”

Unidades Acadêmicas por campis	
	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Ciências Agrárias – ICIAG • Instituto de Ciências Biomédicas – ICBIM • Instituto de Psicologia – IP
Campus Glória (Uberlândia)	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Ciências Agrárias – ICIAG • Faculdade de Medicina Veterinária – FAMEV
Campus Pontal (Ituiutaba)	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social – FACES • Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal – ICENP • Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO
Campus Educação Física (Uberlândia)	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FAEFI • Escola de Educação Básica – ESEBA
Campus Patos de Minas (Patos de Minas)	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Biotecnologia – IBTEC • Faculdade de Engenharia Química – FEQUI • Faculdade de Engenharia Elétrica – FEELT
Campus Monte Carmelo (Monte Carmelo)	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Ciências Agrárias – ICIAG • Instituto de Geografia – IG • Faculdade de Computação – FACOM

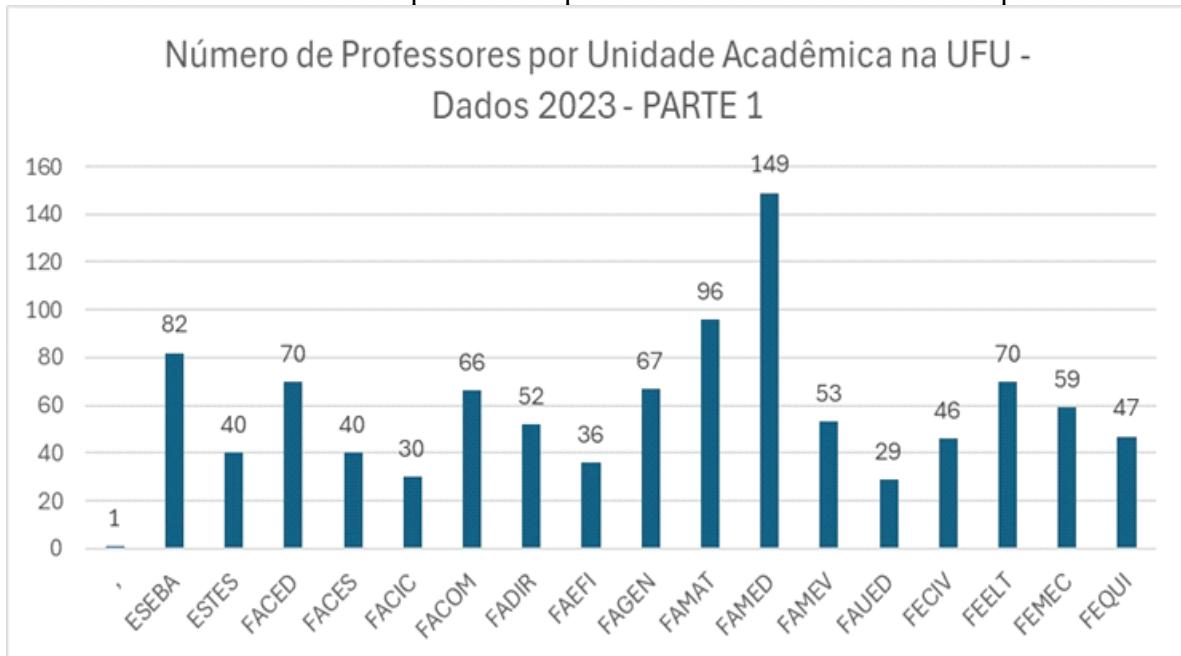
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise da distribuição das unidades acadêmicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) revela uma estrutura diversificada espalhada por vários campi, refletindo a expansão e a especialização da instituição. O campus Santa Mônica, o mais diversificado, abriga unidades que abrangem desde artes e ciências sociais até engenharias e ciências exatas, como a Faculdade de Direito (FADIR) e o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL). O campus Umuarama se foca principalmente nas ciências da saúde e agrárias, incluindo a Faculdade de Medicina (FAMED) e o Instituto de Ciências Agrárias (ICIAG), enquanto o campus Pontal, localizado em Ituiutaba, concentra-se em ciências administrativas e exatas.

Outros campi da UFU, como o Glória, compartilham especializações com o campus Umuarama, e o campus Educação Física é exclusivo para a Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FAEFI) no que diz respeito à educação superior. O campus Patos de Minas se especializa em biotecnologia e engenharia, e o campus Monte Carmelo se foca em ciências agrárias e geografia.

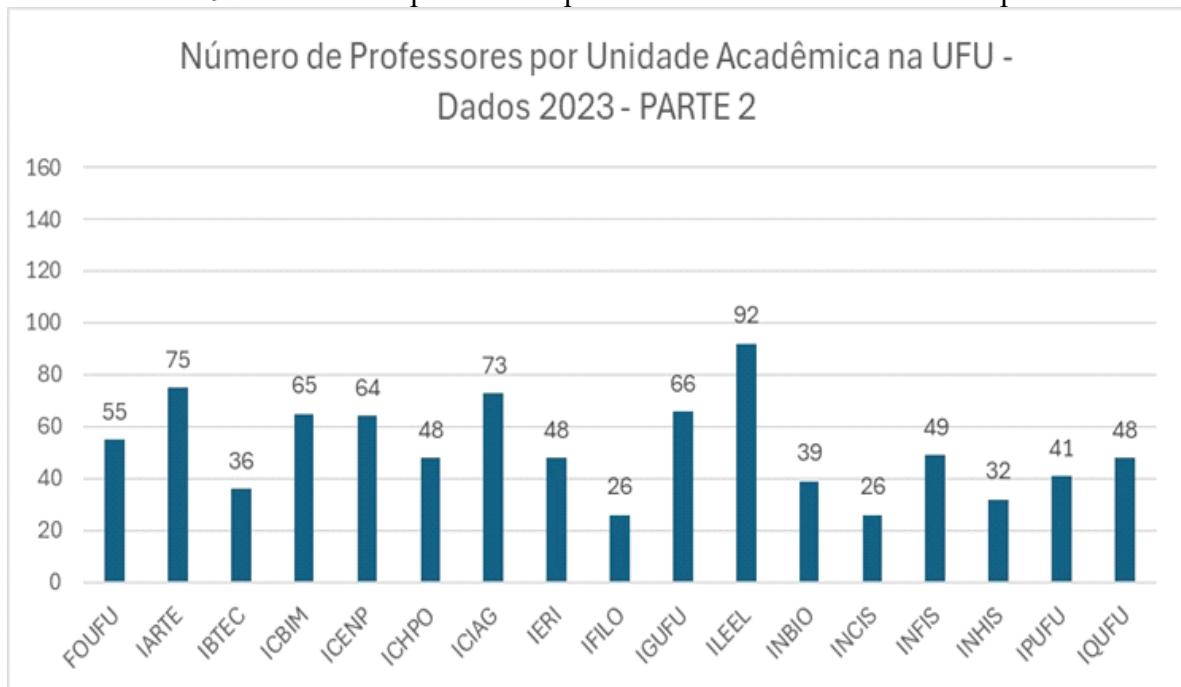
Encontramos na página eletrônica da UFU os dados que apresentam os números de docentes ativos na instituição por unidade acadêmica (UFU, 2023a), e refinamos os dados para que fosse possível visualizá-los de maneira mais clara, conforme segue:

Gráfico 8 – Número de professores por Unidade Acadêmica na UFU: parte 1



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 9 – Número de professores por Unidade Acadêmica na UFU: parte 2



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o último levantamento disponibilizado pelo portal eletrônico da UFU, a instituição conta atualmente com **1917** docentes, considerando os professores da Escola de Educação Básica (ESEBA), que são docentes da educação básica, e na contagem estão também os docentes da Escola Técnica de Saúde (ESTES), uma escola de formação para técnicos em diferentes áreas. Na planilha disponibilizada, um único professor se encontra sem vínculo com

nenhuma unidade acadêmica. A UFU tem 34 unidades acadêmicas. A análise dos gráficos apresentados sobre o número de professores por unidade acadêmica para os dados de 2023 revela que a FAMED (Faculdade de Medicina), com 149 professores, é a unidade com o maior número de docentes, seguida pela FAMAT (Faculdade de Matemática), que possui ativamente 96 professores, e logo após está o ILEEL (Instituto de Letras e Linguística), com 92 professores (UFU, 2023a).

A FACED (Faculdade de Educação) e a FEELT (Faculdade de Engenharia Elétrica) possuem, ambas, 70 professores, e o ICBIM (Instituto de Ciências Biomédicas) conta com 65 professores. A ESEBA (Escola de Educação Básica) tem 82 professores. As unidades com o menor número de professores são: o INBIO (Instituto de Ciências Biológicas), com 39 professores, e o IFILO (Instituto de Filosofia), com 26 professores.

As áreas de saúde, ciências exatas e linguística possuem um maior número de docentes, e as unidades com foco em áreas específicas ou menor número de disciplinas tendem a ter menos professores, como é o caso do INBIO e do IFILO.

Buscando compreender de maneira mais aprofundada a respeito dos professores da UFU, organizamos uma tabela que nos possibilita compreender o número de cursos de bacharelado e de licenciatura na instituição, bem como seu vínculo com as unidades acadêmicas. Encontramos 90 cursos entre licenciatura e bacharelado distribuídos nas unidades acadêmicas e nos diferentes campi da UFU, como pode ser visto abaixo:

Quadro 23 – Identificação dos cursos de bacharelado e licenciatura da UFU

Identificação dos cursos de bacharelado e licenciatura			
Nº	Unidade Acadêmica	Bacharelado	Licenciatura
1	Faculdade de Gestão e Negócios – FAGEN	Administração Gestão da Informação	
2	Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design – FAUeD	Arquitetura e Urbanismo Design	
3	Instituto de Artes – IARTE	Artes Visuais Dança Música Teatro	Artes Visuais Música Teatro
4	Faculdade de Computação – FACOM	Ciência de Computação Sistemas de Informação	
5	Faculdade de Ciências Contábeis – FACIC	Ciências Contábeis	
6	Instituto de Economia e Relações Internacionais – IERI	Ciências Econômicas Relações Internacionais	

Identificação dos cursos de bacharelado e licenciatura			
Nº	Unidade Acadêmica	Bacharelado	Licenciatura
7	Instituto de Ciências Sociais – INCIS	Ciências Sociais	Ciências Sociais
8	Faculdade de Direito – FADIR	Direito	
9	Faculdade de Engenharia Elétrica – FEELT	Engenharia Biomédica Engenharia de Computação Engenharia de Controle e Automação Engenharia Elétrica Engenharia Eletrônica e de Telecomunicação	
10	Faculdade de Engenharia Civil – FECIV	Engenharia Civil	
11	Faculdade de Engenharia Química – FEQUI	Engenharia Química Engenharia de Alimentos	
12	Faculdade de Matemática – FAMAT	Estatística Matemática	Matemática
13	Instituto de Filosofia – IFILO	Filosofia	Filosofia
14	Instituto de Física – INFIS	Física de Materiais Física Médica	Física
15	Instituto de Geografia – IG	Geografia Saúde Coletiva Engenharia de Agrimensura e cartográfica Geologia	Geografia
16	Instituto de História – INHIS	História	História
17	Faculdade de Educação – FACED	Jornalismo	Pedagogia
18	Instituto de Letras e Linguística – ILEEL	Tradução	Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras
19	Instituto de Química – IQUFU	Química Industrial	Química
20	Instituto de Ciências Biomédicas – ICBIM	Biomedicina	
21	Instituto de Biotecnologia – IBTEC	Biotecnologia	
22	Instituto de Biologia – INBIO	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
23	Faculdade de Medicina – FAMED	Enfermagem Medicina Nutrição	Enfermagem

Identificação dos cursos de bacharelado e licenciatura			
Nº	Unidade Acadêmica	Bacharelado	Licenciatura
24	Faculdade de Odontologia – FOUFU	Odontologia	
25	Instituto de Psicologia – IP	Psicologia	
26	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FAEFI	Educação Física Fisioterapia	Educação Física
27	Instituto de Ciências Agrárias – ICIAG	Agronomia Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia Florestal	
28	Faculdade de Engenharia Mecânica – FEMEC	Engenharia Aeronáutica Engenharia Mecânica Engenharia Mecatrônica	
29	Faculdade de Medicina Veterinária – FAMEV	Medicina Veterinária Zootecnia	
30	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social – FACES	Administração	
31	Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal – ICENP	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
32	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social – FACES	Ciências Contábeis Engenharia de Produção Administração Serviço Social	
33	Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal – ICENP	Ciências Biológicas Física Matemática Química	Física Matemática Química
34	Instituto de Ciências Humanas – ICH	Geografia História	Geografia História Pedagogia
		63 cursos de bacharelado	26 cursos de licenciatura

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os cursos que se repetem em diferentes unidades acadêmicas da UFU incluem Administração (3 vezes), Artes Visuais (2 vezes), Música (2 vezes), Teatro (2 vezes), Ciências Contábeis (2 vezes), Ciências Sociais (2 vezes), Matemática (4 vezes), Filosofia (2 vezes), Física (3 vezes), Geografia (4 vezes), História (4 vezes), Pedagogia (2 vezes), Química (3 vezes), Ciências Biológicas (4 vezes), Enfermagem (2 vezes) e Educação Física (2 vezes). Observa-se que muitos desses cursos aparecem mais de uma vez, pois são ofertados pela mesma unidade em diferentes graus acadêmicos, como bacharelado e licenciatura, o que justifica a repetição nos registros. Por exemplo, Administração é oferecido pela FAGEN e também pela FACES, enquanto Artes Visuais, Música e Teatro são ofertados pelo IARTE em ambas as

modalidades. Além disso, outros cursos se repetem porque são ofertados em diferentes campi da UFU, como Ciências Biológicas e Física, que são oferecidos tanto pelo ICENP quanto pelo INBIO. Essa duplicidade de cursos visa atender à demanda dos estudantes e garantir uma ampla cobertura educacional em diferentes regiões.

Aqui nos importa também chamar a atenção para a quantidade de cursos de bacharelado, 63, enquanto de licenciatura são 26.

Na tentativa de encontrar um número que fosse pelo menos próximo da quantidade de docentes bacharéis que lecionam na UFU, organizamos um detalhamento do número de professores por unidade acadêmica e apresentamos quantos cursos de bacharelado e de licenciatura funcionam nas mesmas. Por fim, constatamos que não seria possível encontrar esse número visto que parte das unidades acadêmicas oferece cursos de bacharelado e de licenciatura, como estamos apresentando, e nessas unidades é bem possível que os docentes que lecionam para as licenciaturas façam o mesmo para os cursos de bacharelado. De toda forma, a UFU tem atualmente 63 cursos de bacharelado e 26 de licenciatura, ou seja, a maior parte dos docentes da instituição são bacharéis e atuam nos cursos da mesma modalidade. Essa somatória de 63 cursos de bacharelado foi realizada por nós por meio do *site* da instituição, pois em uma atualização do ano de 2016 consta que a UFU tem 64 cursos de bacharelado. Como essa atualização foi feita há oito anos, optamos por realizar a contagem entrando em todos os *sites* de todas as unidades acadêmicas.

4.1 Qual o lugar da Pedagogia Universitária na UFU?

A Pedagogia Universitária é um campo que busca compreender e aprimorar a formação docente no contexto do ensino superior, visando tanto a formação pedagógica quanto a profissionalização dos professores. Segundo Melo (2018, p. 48),

[...] a pedagogia universitária considerada como um campo em construção, é alinhada à perspectiva de uma ciência da educação superior, capaz de prover elementos teóricos que fundamentem as reflexões sobre os processos educacionais. Deve ter na prática educativa que se realiza na universidade, seu ponto de partida para pensar e concretizar processos formativos que respondam às necessidades e demandas sociais desse nível da educação.

A Pedagogia Universitária não se limita a um conjunto de técnicas, mas envolve a sistematização de conhecimentos sobre a formação docente, as práticas pedagógicas e as

políticas educacionais, considerando a universidade como um espaço de produção e disseminação de conhecimentos.

Dito de outra forma, a pedagogia universitária, em aproximação à ideia de uma ciência da prática da educação superior, é, a um só tempo, constituída pelo fenômeno da educação superior e de suas finalidades, tendo em vista que a educação é uma prática social complexa (Melo, 2018, p. 49).

A Pedagogia Universitária se apresenta como um campo complexo que enfrenta desafios relacionados à formação e valorização da docência no ensino superior. De acordo com Almeida e Pimenta (2014), a prática pedagógica nas universidades deve ser fortalecida por meio de políticas institucionais que promovam não apenas o domínio dos conteúdos acadêmicos, mas também a qualificação para o ensino, considerando as demandas específicas do ambiente universitário contemporâneo. “O conjunto de ações que caracteriza a docência universitária pressupõe elementos de várias naturezas, o que coloca aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação” (Almeida; Pimenta, 2014, p. 12)

Segundo Isaia, Maciel e Bolzan (2011), a fase de entrada na carreira docente é um dos desafios da Pedagogia Universitária, essa transição marca a mudança de profissionais em formação para professores autônomos, o que exige enfrentamento das condições sociais e institucionais do ambiente universitário. Os sentimentos dos docentes desempenham um papel crucial nesse processo, influenciando suas atitudes e a criação de uma ambiência positiva no contexto educativo.

A inserção na docência superior envolve o enfrentamento de desafios que se complexificam à medida que os profissionais tomam consciência de que esta tem especificidades que necessitam ser aprendidas, formando um conjunto de competências predominantemente pedagógicas a serem apropriadasativamente. (Isaia; Maciel; Bolzan, 2011, p. 431).

Para as autoras, a resiliência se destaca como uma habilidade essencial para lidar com as dificuldades iniciais, que se agravam na ausência de programas de acolhimento e inserção voltados para fortalecer os novos professores. Dessa forma, superar esses desafios envolve não apenas a adaptação individual, mas também o apoio institucional para promover o desenvolvimento contínuo e a autonomia docente (Isaia; Maciel; Bolzan, 2011).

No livro “Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade”, Soares (2009) explora a Pedagogia Universitária como um campo

interdisciplinar que envolve a conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas na educação superior. A autora discute os desafios enfrentados pelos docentes no ensino superior, enfatizando a necessidade de uma formação que vá além do domínio técnico-científico e que inclua habilidades pedagógicas e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. A autora apresenta uma perspectiva voltada para as aprendizagens dos estudantes da educação superior, condição essa afetada pela formação dos profissionais em atuação.

Enquanto campo de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, a pedagogia universitária se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência (Soares, 2009, p. 100).

No estudo realizado por Scremin e Isaia (2018), a Pedagogia Universitária é analisada sob a perspectiva das diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente. As autoras discutem como o conhecimento pedagógico se adapta às especificidades de cada área, resultando em um saber pedagógico específico que orienta a prática docente no ensino superior. Identificam que a formação de professores universitários deve considerar tanto os conhecimentos específicos da disciplina quanto a dimensão pessoal e reflexiva do docente, que influencia diretamente na forma como ele ensina e interage com seus alunos. A pesquisa destaca que essas dimensões são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica significativa, que esteja alinhada às demandas contemporâneas da educação superior.

Assim, a atuação docente no ensino superior apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado que dão a eles. A docência em ação evidencia a articulação dos elementos [...], traduzidos na forma como os professores organizam seu trabalho para a formação dos estudantes (Scremin; Isaia, 2018, p. 13).

Nesse sentido, compreendendo a Pedagogia Universitária como um conceito em construção, voltada não somente para a formação dos professores da universidade, mas considerando também práticas pedagógicas, políticas institucionais, contexto e demandas existentes nessa realidade, aprendizagens dos estudantes desses professores da educação superior, profissionalização, construção da identidade profissional, socialização, podemos sintetizar a Pedagogia Universitária utilizando o Desenvolvimento Profissional Docente, que

abrange essas e demais categorias que se fazem presentes na rotina dos professores da educação superior.

Partindo para o nosso lócus de investigação, a UFU, nos importa compreender o cenário em torno da Pedagogia Universitária na instituição. Sobre as políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente na mesma instituição, o estudo de Melo (2018) nos dá subsídios para compreender o cenário atual. O contexto da formação docente no ensino superior brasileiro enfrenta diversos desafios, especialmente no que se refere à preparação pedagógica dos professores, como estamos dialogando ao longo deste estudo. Segundo Melo (2018), na UFU esses desafios são exacerbados pela falta de políticas institucionais específicas para a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes. A ausência de tais políticas resulta em um ambiente onde os professores, especialmente os iniciantes, enfrentam dificuldades significativas para se adaptarem e se integrarem à vida acadêmica. De acordo com Melo (2018, p. 82),

Nesse contexto, marcado cada vez mais pela ênfase nas especificidades de conhecimentos fragmentados, a formação de pesquisadores no Brasil segue sendo alijada de conhecimentos atinentes à docência. Sendo assim, evidenciamos a contradição que marca os processos formativos na pós-graduação, quando enfatiza a formação do pesquisador sem interface com a docência, pois, são esses egressos da pós-graduação, ou seja, mestres e doutores, que irão assumir o magistério como profissão nas instituições de educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) exclui a necessidade de prática de ensino para a educação superior, limitando a formação dos docentes universitários ao domínio de seus campos específicos de conhecimento. Essa exclusão resulta em profissionais altamente qualificados em suas áreas, mas sem a preparação pedagógica necessária para enfrentarem os desafios do ensino. Melo (2018) aponta que a formação inicial dos professores na UFU não inclui componentes significativos de didática e pedagogia, criando uma lacuna crítica no desenvolvimento de habilidades docentes.

Segundo Melo (2018), a formação para a docência no ensino superior deve ser realizada com o objetivo de qualificar mestres e doutores para atuarem não só como pesquisadores, mas também como docentes universitários. No entanto, essa preparação não equivale à formação docente, que é um processo dialético e implica o trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica. Nos programas de pós-graduação, a preparação para a docência geralmente é feita por meio de Estágios de Docência ou disciplinas

como Metodologia do Ensino Superior, que são insuficientes em termos de carga horária e profundidade para uma formação pedagógica efetiva.

Formação é um processo que se constitui dialeticamente, portanto, implica acesso e trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica, considerada em sua complexidade, o que não é comum nos programas de pós-graduação, pois o conjunto das atividades oferecidas e o próprio exercício da docência constituem-se, em grande medida, irrelevantes. Em geral, a “preparação” para a docência fica a cargo das atividades do Estágio de Docência, que comumente é orientado por professores que também não possuem formação docente sistematizada, ou, esporadicamente, pela oferta da disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas/aula, ou 4 créditos. (Melo, 2018, p. 25)

Buscando compreender as políticas institucionais de apoio aos docentes na UFU, bem como verificar se existe um espaço formativo na instituição, encontramos em Melo (2016; 2018), Manzan (2017) e Vilela (2020) recortes da história da Divisão de Formação Docente (DIFDO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – DIFDO, que durante seu tempo de atividade desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos docentes universitários. A Divisão de Formação Docente (DIFDO) foi criada como parte da estrutura da Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UFU. Seu principal objetivo era fornecer suporte contínuo e especializado aos docentes universitários, promovendo a formação pedagógica necessária para enfrentar os desafios do ensino superior (Melo, 2018).

Entre 2013 e 2016, sob a coordenação de Geovana Melo¹⁴, a DIFDO se empenhou no planejamento e na oferta de atividades de formação continuada para centenas de professores, atuando de forma voluntária e em diferentes fases de suas carreiras. “No período analisado neste estudo 449 docentes de diversos cursos da instituição pesquisada participaram de alguma das ações formativas propostas e realizadas pela DIFDO” (Manzan, 2017, p. 66). A missão da DIFDO se manifestou por meio da implementação de políticas de acolhimento, valorização do trabalho docente e promoção de formação permanente, oferecendo suporte técnico-institucional para os ingressantes e promovendo a integração de servidores ao ambiente de trabalho. A respeito do trabalho realizado por meio da DIFDO nesse período, registrado no estudo de Manzan (2017, p. 66), “Nesta pesquisa foram analisadas as ações formativas promovidas pela DIFDO no período de 01/01/2013 a 31/12/2016 [...]”.

¹⁴ A Profa. Geovana Melo atuou como Diretora de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação no período de 2013 a 2016, sendo que a Divisão de Formação Docente (DIFDO) esteve sob sua gestão, com o apoio da supervisão de docentes que contribuíram para o fortalecimento dos processos formativos no referido período.

No período de 2013 a 2016, sob a gestão da professora Geovana Melo, a Divisão de Formação Docente (DIFDO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) realizou 31 ações formativas, totalizando 352 horas e 30 minutos. Essas ações destacam a ênfase dada pela instituição à formação continuada de seus docentes, conforme relatado por Manzan (2017).

O relatório de gestão da DIFDO (2013-2016), mencionado por Manzan (2017), destaca que muitos professores universitários possuem um conhecimento aprofundado dos conteúdos que vão ministrar devido à sua formação acadêmica, mas foram pouco preparados para a docência. O interesse maior pelos cursos de formação inicial e técnico-funcionais reflete a busca dos docentes por aprimoramento técnico e pedagógico.

O estudo de Vilela (2020), realizado na época em que a DIFDO estava ativa, destaca a importância da formação contínua dos professores universitários para a melhoria da qualidade do ensino. A cultura universitária é frequentemente marcada pelo isolamento dos docentes em suas unidades acadêmicas, e a dimensão pedagógica não é objeto de reflexões coletivas. Nesse contexto, a DIFDO/UFU se apresentava como um espaço formativo que promovia uma cultura solidária de saberes e experiências, enriquecendo as trajetórias e as expectativas dos professores.

Em nossa busca por informações acerca de como está atualmente o cenário de formação dos professores na UFU, tomamos conhecimento de que a DIFDO e a Divisão de Licenciatura foram unificadas em 2023 na DLIFO – Divisão de Licenciaturas e de Formação Docente, segundo o *site* da UFU, ambas divisões foram criadas em 2009. A Divisão tem dois objetivos fundamentais com as licenciaturas e com a formação docente, que são:

- a) acompanhar, assessorar os cursos de licenciatura da UFU na manutenção e aperfeiçoamento de sua identidade institucional de formação e desenvolvimento de formação inicial do profissional da educação; **b) atender às demandas formativas contínuas do corpo docente da Universidade Federal de Uberlândia** (UFU, 2024a, grifo nosso).

Localizamos no portal da DLIFO como principais atividades: a integração entre as graduações da UFU, atendendo às identidades e às necessidades específicas das licenciaturas e dos bacharelados. Ainda no portal consta que a DLIFO coordena ações e programas voltados para a formação de professores, incluindo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Além disso, organiza, assessoria e acompanha o Fórum de Licenciaturas da UFU, com foco no Projeto Institucional de Formação de Professores. Outra atividade registrada no referido portal diz respeito ao fomento e desenvolvimento, por meio de parcerias internas e externas, de projetos e ações que visem o

aprimoramento e a qualidade da formação inicial e continuada dos docentes. Segundo a página da UFU, a DLIFO também cria e mantém espaços de discussão e propostas formativas voltadas para o estudo, o uso e a proposição de projetos multi e interdisciplinares, utilizando metodologias e tecnologias de ensino. Exemplos desses espaços incluem os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life) nos campi Umuarama, Santa Mônica e Pontal, onde são promovidas diversas atividades formativas.

A DLIFO ainda propõe, por meio de parcerias internas e externas, o desenvolvimento de atividades de formação docente voltadas para inclusão e diversidade de gênero, orientação sexual, classe e etnia/raça. Além disso, coordena, organiza, mantém e aperfeiçoa o Programa Virtual de Formação (Provifor), que promove remotamente ações e atividades formativas e informativas para profissionais da educação. Outras atividades incluem a elaboração de projetos e ações continuadas voltadas para a formação dos docentes da Universidade em parceria com outros órgãos da instituição, e o desenvolvimento de ações de formação pedagógica focadas nos fundamentos da educação. A DLIFO também organiza, apoia e aperfeiçoa a realização semestral do Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic), alinhado com o Projeto Institucional de Formação de Professores da UFU.

Ainda na plataforma (UFU, 2024a) estão descritos os programas, as ações, os planos e os projetos que estão vinculados à DLIFO:

- Ações formativas e eventos destinados à formação de docentes UFU
- Fórum de Licenciaturas (<http://www.prograd.ufu.br/forum-de-licenciatura>)
- Programa Virtual de Formação - Provifor
(<http://www.prograd.ufu.br/servicos/programa-virtual-de-formacao-provifor>)
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid
(<http://www.prograd.ufu.br/servicos/programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-docencia-pibid>)
- Programa Residência Pedagógica - PRP
(<http://www.prograd.ufu.br/servicos/residencia-pedagogica>)
- Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
(<https://prograd.ufu.br/servicos/laboratorio-interdisciplinar-de-formacao-de-educadores-life>)
- Seminário Integrado das Licenciaturas
(<http://www.prograd.ufu.br/servicos/seminario-institucional-das-licenciaturas>).

Visitamos cada um dos *links* dos itens mencionados acima, exceto o item 1, que não possui nenhum *link* que faça o redirecionamento. Apresentamos, a seguir, o que representam

esses programas, ações, planos e projetos, bem como informamos se é possível verificar seu vínculo com a formação dos professores da instituição. Iniciamos pelo item 2, Fórum de Licenciaturas.

Segundo o portal UFU, o Fórum de Licenciaturas é um espaço de assessoramento vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), de caráter consultivo, sistemático e coletivo. Tem como missão refletir, debater e analisar as políticas de formação dos profissionais da educação, além de articular ações relativas aos cursos de licenciatura da instituição. Entre suas atribuições estão: assessorar a PROGRAD na formulação e avaliação do “Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação”, promover o entrosamento entre os cursos de licenciatura e suas unidades acadêmicas, interagir com instâncias de formação continuada de professores da Educação Básica e fomentar estudos e atividades que contribuam para a qualidade dos cursos e da prática docente. O Fórum também se propõe a subsidiar colegiados e núcleos docentes na elaboração e avaliação de projetos pedagógicos, consolidar projetos de ensino, pesquisa e extensão de caráter multidisciplinar e articular-se a fóruns estaduais e nacionais voltados à formação de professores. A última publicação no portal do Fórum de Licenciaturas é de fevereiro de 2022, intitulada “Carta Aberta à comunidade dos cursos de licenciatura na UFU”¹⁵. Não encontramos nenhuma atividade em andamento até junho de 2024, período da consulta (UFU, 2024b).

O item 3, Programa Virtual de Formação (PROVIFOR), coordenado pela Diretoria de Ensino (DIREN), busca desenvolver ações formativas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. É implementado de forma integrada pelas divisões de Licenciaturas e Formação Docente (DLIFO), Acessibilidade e Inclusão (Dacin) e Educação Básica e Profissional (DIEBP), que colaboram para oferecer capacitações voltadas ao desenvolvimento docente, à promoção da acessibilidade e ao aprimoramento profissional na educação básica e profissional. Contudo, na página oficial do PROVIFOR não há registros de atividades realizadas ou em andamento, constando apenas a Portaria n.º 18, de 18 de maio de 2020, que institui o Programa (UFU, 2024c).

O item 4, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e é gerido pela CAPES. Seu objetivo é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica

¹⁵ Disponível em: <https://prograd.ufu.br/acontece/2022/02/carta-aberta-comunidade-dos-cursos-de-licenciatura-na-ufu>

pública. O Programa insere estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas, oportunizando experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares. Oferece quatro modalidades de bolsas: Iniciação à Docência, para alunos de licenciatura; Professor Supervisor, para docentes da educação básica; Professor Coordenador de Área, para docentes de instituições de ensino superior (IES); e Coordenador Institucional, destinado aos responsáveis pela execução do projeto institucional. Conforme a página da UFU, o PIBID busca incentivar a formação docente, valorizar o magistério, elevar a qualidade da formação inicial e promover a integração entre educação superior e educação básica. A participação ocorre por meio de editais lançados pela UFU, de acordo com os subprojetos aprovados pela CAPES. Durante a visita à página do PIBID/UFU encontramos os editais passados do PIBID, de 2020 até 2024 já ocorreram 13 editais (UFU, 2024d).

O 5º item, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como finalidade fomentar projetos institucionais implementados por Instituições de Ensino Superior (IES), visando ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. O PRP promove a experiência de regência em sala de aula para discentes na segunda metade do curso, sob acompanhamento de professores da rede pública. Oferece quatro modalidades de bolsas: residentes, coordenadores institucionais, docentes orientadores e preceptores. Entre seus objetivos estão o fortalecimento da formação teórico-prática, a construção da identidade profissional docente, a corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas, a valorização da experiência dos professores da educação básica e o incentivo à pesquisa colaborativa e à produção acadêmica a partir das vivências em sala de aula. Na página da UFU, foram localizados dois editais de Residência Pedagógica publicados entre 2020 e 2024 (UFU, 2024e).

O penúltimo item, número 6, apresenta o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), constitui-se como espaço voltado à formação inicial e continuada de professores, promovendo ações interdisciplinares e a integração de novas tecnologias de comunicação e informação. Está presente nos campi Santa Mônica e Umuarama, em Uberlândia, e no campus Pontal, em Ituiutaba. Os LIFE têm como objetivos estimular a integração entre educação superior e educação básica, articular teoria e prática, promover cooperação entre unidades acadêmicas e apoiar ações presenciais, semipresenciais e a distância para qualificar o ensino e a aprendizagem dos educadores. Também favorecem o diálogo com programas institucionais apoiados pela CAPES, como PIBID, Universidade Aberta do Brasil e PARFOR, contribuindo para a valorização do magistério da educação básica. Na página do

LIFE, contudo, não foram localizadas informações sobre ações em desenvolvimento ou já realizadas (UFU, 2024f).

O item 7, Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic), fundamenta-se no Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, em conformidade com a Resolução SEI nº 32/2017 do Conselho Universitário. Tem como objetivo socializar os resultados parciais ou finais dos Projetos Interdisciplinares (Prointer), promovendo a troca de conhecimentos entre Universidade e comunidade e a interação entre saberes acadêmicos e comunitários. O Seilic constitui componente curricular dos cursos de licenciatura, articulado ao Prointer, sendo organizado pela Divisão de Licenciatura da Pró-Reitoria de Graduação (DIREN) ao final de cada semestre letivo, conforme calendário acadêmico. O evento inclui palestras de abertura, apresentações de trabalhos de licenciandos e encontros entre docentes para troca de experiências, tendo ampliado sua abrangência ao incorporar trabalhos de outras disciplinas, como os estágios supervisionados. Na página do Seilic constam registros recentes: em 2021, “Prática como componente curricular: a experiência do Prointer e Seilic na UFU”; em 2022, “Ciência e Senso Comum: Um Debate no Brasil do Século XXI” e “Formação inicial das/os docentes nas licenciaturas: A prática como componente curricular”; em 2023, “Formação inicial nas licenciaturas frente às políticas públicas”, “Representações da prática como componente curricular” e “Desafios da docência para o ensino antirracista”; e, em 2024, “Interlocuções necessárias: Educação Básica, Programas de Formação Inicial e Ensino Superior” (UFU, 2024g).

Durante a busca nos portais da UFU por ações formativas que alcancem os docentes, encontramos também a Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP), inserida na Pró-reitoria de Gestão de Pessoas. A DICAP tem como missão “planejar e desenvolver ações de formação e desenvolvimento profissional que possibilitem aos servidores efetivos da Universidade Federal de Uberlândia melhor desempenho e bem-estar no exercício de suas atividades” (UFU, 2022b).

No portal da DICAP (UFU, 2023a), encontramos as ações voltadas para os servidores e mapeamos as 10 últimas de cada tipo de ação para que pudéssemos entender as formações que são oferecidas aos servidores.

Identificamos diversas ações voltadas à formação e ao desenvolvimento dos servidores da universidade. Entre elas estão cursos de capacitação, seminários, oficinas e trilhas de aprendizagem que abordam temáticas como comunicação, tecnologias digitais, gestão e saúde no trabalho. A DICAP também oferece programas de qualificação, como o Quali-UFU, que custeia ações de educação formal; promove o Levantamento de Necessidades de

Desenvolvimento de Pessoas (LNDP), base para o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP); e mantém um catálogo de cursos em parceria com a ENAP e outras instituições. Além disso, disponibiliza cadastro de instrutores, emissão de certificados, agenda anual de ações formativas e orientações sobre o horário especial ao servidor estudante.

Constatamos que a DICAP oferece uma série de ações voltadas para a formação e o desenvolvimento de seus servidores. Contudo, ao avaliar essas ações à luz das especificidades da formação do professor do ensino superior, identificamos algumas lacunas e oportunidades de melhoria, principalmente em termos de alinhamento com as necessidades e expectativas dos docentes. Sobre esses aspectos discutiremos a seguir.

4.2 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente na UFU: entre contradições e possibilidades

A ausência de políticas públicas eficazes para a formação de professores no Brasil reflete-se na precariedade da educação e na falta de valorização do trabalho docente (Gatti, 2010, p. 72).

A análise atual da DLIFO revela uma série de iniciativas e programas destinados à formação docente. Contudo, ao confrontarmos essas ações com as bases teóricas de Melo (2018), Pimenta e Anastasiou (2014), Almeida (2012), Pimenta e Almeida (2009) e Soares e Cunha (2010) emergem algumas lacunas significativas que sugerem que as ações da DLIFO, embora importantes, podem não ser suficientes para uma formação docente que esteja alinhada ao desenvolvimento profissional do professorado.

Optamos por não detalhar a composição e o funcionamento do Fórum de Licenciaturas, uma vez que se trata de um espaço político-pedagógico voltado exclusivamente aos cursos de licenciatura, sem interface direta com os cursos de bacharelado e suas especificidades. Entretanto, é importante destacar que, com a unificação da Divisão de Formação Docente (DIFDO) e da Divisão de Licenciaturas, que deu origem à DLIFO – Divisão de Licenciaturas e de Formação Docente, as ações de formação docente e de desenvolvimento profissional (DPD) dos professores da própria universidade tendem a ficar relegadas a segundo plano. Isso porque as demandas das licenciaturas, pela complexidade de sua estrutura, exigem acompanhamento de programas nacionais, gestão de estágios curriculares obrigatórios, atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e articulação com instâncias externas. Essa sobreposição de responsabilidades tende a diluir os esforços institucionais voltados à formulação de políticas específicas de formação e desenvolvimento dos professores bacharéis,

que permanecem à margem das ações sistemáticas de formação continuada na universidade. Em nenhum momento são mencionados os professores de cursos de bacharelado.

Melo (2018) enfatiza a necessidade de uma formação pedagógica consistente para os docentes universitários, destacando que, na maioria dos programas de pós-graduação, essa dimensão ainda é insuficientemente contemplada, com pouca ou quase nenhuma ênfase em didática e pedagogia. Nessa direção, é importante elucidar que o conceito de formação adotado nesta pesquisa reconhece a complexidade da docência e comprehende o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, reflexivo e dialético. Assim, concordamos com Soares e Cunha (2010, p. 30)

Formação é um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise. A formação não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino etc., pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global.

Retomamos Imbernón (2011), quando nos lembra que ações formativas fazem parte do DPD, porém o desenvolvimento profissional dos professores é mais amplo. Um dos pontos críticos apontados por Melo (2018, p. 82) é a fragmentação dos conhecimentos, “Nesse contexto, marcado cada vez mais pela ênfase nas especificidades de conhecimentos fragmentados, a formação de pesquisadores no Brasil segue sendo alijada de conhecimentos atinentes à docência.” Nesse mesmo sentido, o PROVIFOR, que visa desenvolver ações formativas utilizando tecnologias digitais, “[...] tem como objetivo principal, desenvolver ações formativas diversas, regularmente, por meio da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação” (UFU, 2020). Consideramos a importância dessas formações, porém ressaltamos a necessidade de que elas sejam abordadas em um contexto reflexivo-crítico, para além dos aperfeiçoamentos técnicos.

Nesse contexto de formação fragmentada em que os docentes encontram ações, projetos, parcerias e outros nos recordamos do conceito de formação por competências. Pimenta e Anastasiou (2014) elucidam que esse conceito de competências está substituindo o de saberes e conhecimentos na educação e o de qualificação no trabalho, o que não é apenas uma mudança terminológica, mas algo que impõe ônus aos professores, expropriando-os da condição de sujeitos do seu próprio conhecimento. Para as autoras, o discurso sobre competências pode estar sinalizando um novo tecnicismo, que é um aprimoramento do positivismo e, portanto, do capitalismo.

A crítica a esse modelo é a de que o ensino por fragmentos das áreas do saber dificulta, e por vezes inviabiliza, pensar a relação conhecimento – sociedade e a contribuição que os saberes disciplinares podem oferecer às problemáticas humanas e sociais. O projeto coletivo e interdisciplinar indica possibilidade de superação dessa fragmentação (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 136).

Como nos alerta Imbernón (2010), quando a formação se dá somente em cursos e seminários onde especialistas determinam o conteúdo e a condução das atividades, essa abordagem de treinamento reforça a ideia de que existem técnicas e comportamentos específicos que podem ser simplesmente replicados, sem considerar a realidade complexa e única de cada ambiente educacional.

As ações promovidas pela DICAP incluem treinamentos e workshops como "Inteligência Artificial: Principais Conceitos e Aplicações para Rotinas Administrativas" e "Workshop: LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados". Embora esses cursos sejam relevantes para o desenvolvimento de competências específicas, há uma carência de ações focadas diretamente na didática e na Pedagogia Universitária, que são essenciais para a prática docente. Além disso, a ausência de cursos voltados especificamente para a formação pedagógica de professores universitários, como metodologias de ensino, avaliação de aprendizagem e inovação pedagógica, indica um distanciamento significativo do foco principal da formação docente.

O desenvolvimento pessoal dos docentes, que envolve o comprometimento com a docência e a compreensão dos fenômenos que afetam o trabalho docente, parece ser pouco abordado pelas ações da DICAP. Cursos como "Desenvolvendo Habilidades Sociais: Conviver é uma arte (remoto)" e "Comunicação Não-violenta" buscam contribuir para a melhoria das relações interpessoais, mas não abordam profundamente o desenvolvimento pessoal necessário para lidar com as complexidades da carreira docente no ensino superior.

Ações como o "Plano de Desenvolvimento de Pessoas" e o "Levantamento de Necessidades de Desenvolvimento de Pessoas (LNDP)" são passos importantes para identificar e atender às necessidades de desenvolvimento dos servidores. No entanto, a eficácia dessas ações depende de uma implementação que esteja verdadeiramente alinhada às necessidades específicas dos docentes de ensino superior. Por exemplo, cursos como "PDCA Aplicado à Educação Básica" e "Planejamento da Contratação de Serviços de Operação de Infraestrutura e de Atendimento a Usuários de TIC" são relevantes, mas não necessariamente direcionados às necessidades dos professores universitários.

Nossas considerações a respeito da DFILO, responsável por ações formativas e pelo suporte ao professorado na UFU, são que os professores dos cursos de licenciatura têm respaldo

em ações, projetos e formações que contribuem para o seu desenvolvimento profissional docente; as ações são parte desse DPD, mas não compõem todos os eixos que contemplam de fato esse desenvolvimento profissional. Constatamos que os cursos de licenciatura têm mais respaldo formativo por serem considerados do campo da educação, porém, não encontramos nenhuma menção à formação dos professores de cursos de bacharelado. Elaboramos um quadro, de acordo com Almeida (2012), para apresentar as especificidades da formação dos docentes da educação superior que contemplam o desenvolvimento profissional docente.

Quadro 24 – Especificidades da Formação do docente da Educação Superior

As Especificidades da Formação do Professor do Ensino Superior	
Dimensão	Características
Profissional	Aninha os elementos definidos da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas.
Pessoal	Desenvolve as relações de envolvimento e compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para lidar com eles ao longo da carreira.
Organizacional	Estabelece as condições de organização, viabilização e remuneração do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.
Evidentemente, os elementos dessas três dimensões se entrecruzam, sobrepõem-se ou se combinam das mais variadas formas, sobretudo se levarmos em conta as características e trajetórias pessoais, bem como a multiplicidade de tipos de instituições presentes hoje no segmento do ensino superior.	

Fonte: Baseado em Almeida (2012, p. 69-70).

Em nossa análise, podemos sugerir que, embora a UFU apresente uma série de iniciativas importantes voltadas à formação dos professores, elas não abrangem todos os aspectos necessários para um desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere aos professores bacharéis, que representam a maioria do corpo docente. As ações atuais parecem estar mais direcionadas aos cursos de licenciatura e à formação de docentes da educação básica, deixando lacunas significativas na formação pedagógica dos docentes universitários. Esse cenário evidencia a necessidade de revisão e ampliação das políticas institucionais de formação docente, buscando uma abordagem que conte com as especificidades e as demandas formativas de todos os professores da instituição, conforme defendido por Melo (2018), Pimenta e Anastasiou (2014) e Almeida (2012).

5 OS CICLOS REFLEXIVOS: (RE)INVENTANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A reflexão crítica sobre a prática é indispensável para que os professores possam transformar suas experiências em saberes pedagógicos, articulando teoria e prática de forma integrada (Pimenta, 1999, p. 45).

O objetivo desta seção é apresentar o percurso dos ciclos reflexivos, compreendidos como espaços coletivos de formação, diálogo e (re)significação da prática docente, nos quais os professores bacharéis participantes puderam problematizar suas experiências, tensionar concepções e construir, de forma colaborativa, novos sentidos para o fazer pedagógico na universidade. Essa proposta integra uma pesquisa mais ampla, intitulada *O aprendizado da docência de professores bacharéis*, financiada pela FAPEMIG e desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), coordenado pela Profa. Dra. Geovana Melo. A escolha metodológica pela pesquisa-ação crítico-colaborativa está diretamente vinculada aos pressupostos teóricos que fundamentam as investigações do referido grupo, orientadas pela reflexão crítica e pela construção coletiva de saberes docentes.

Tivemos como uma das primeiras ações a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia, tendo sido o projeto aprovado com respaldo no parecer de número: 6.098.814. Seguimos assim para a organização dos ciclos reflexivos a partir do seguinte cronograma: de oito a dez encontros (a depender da disponibilidade do grupo), com duração de três horas em média, durante o primeiro semestre de 2023, especificamente nos meses de maio e junho. Entramos em contato com a Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP), já mencionada anteriormente para solicitar apoio na divulgação do convite para a participação de docentes bacharéis nos ciclos reflexivos.

A DICAP sugeriu fazer um chamado para os docentes da UFU, incorporando a proposta formativa como uma das ações da Divisão. Portanto, a proposta de pesquisa-ação crítico-colaborativa, do ponto de vista institucional, vinculou-se a um curso, tendo sido a frequência dos docentes certificada pela referida Divisão. Após celebrado o acordo com a DICAP, elaboramos um convite que foi enviado aos docentes por meio do correio eletrônico institucional. A participação dos docentes que aderiram à proposta foi totalmente voluntária, bem como o contato realizado para participar dos encontros formativos. Abaixo está o convite que elaboramos para esse projeto:

Figura 6 – Convite disponibilizado na página da DICAP

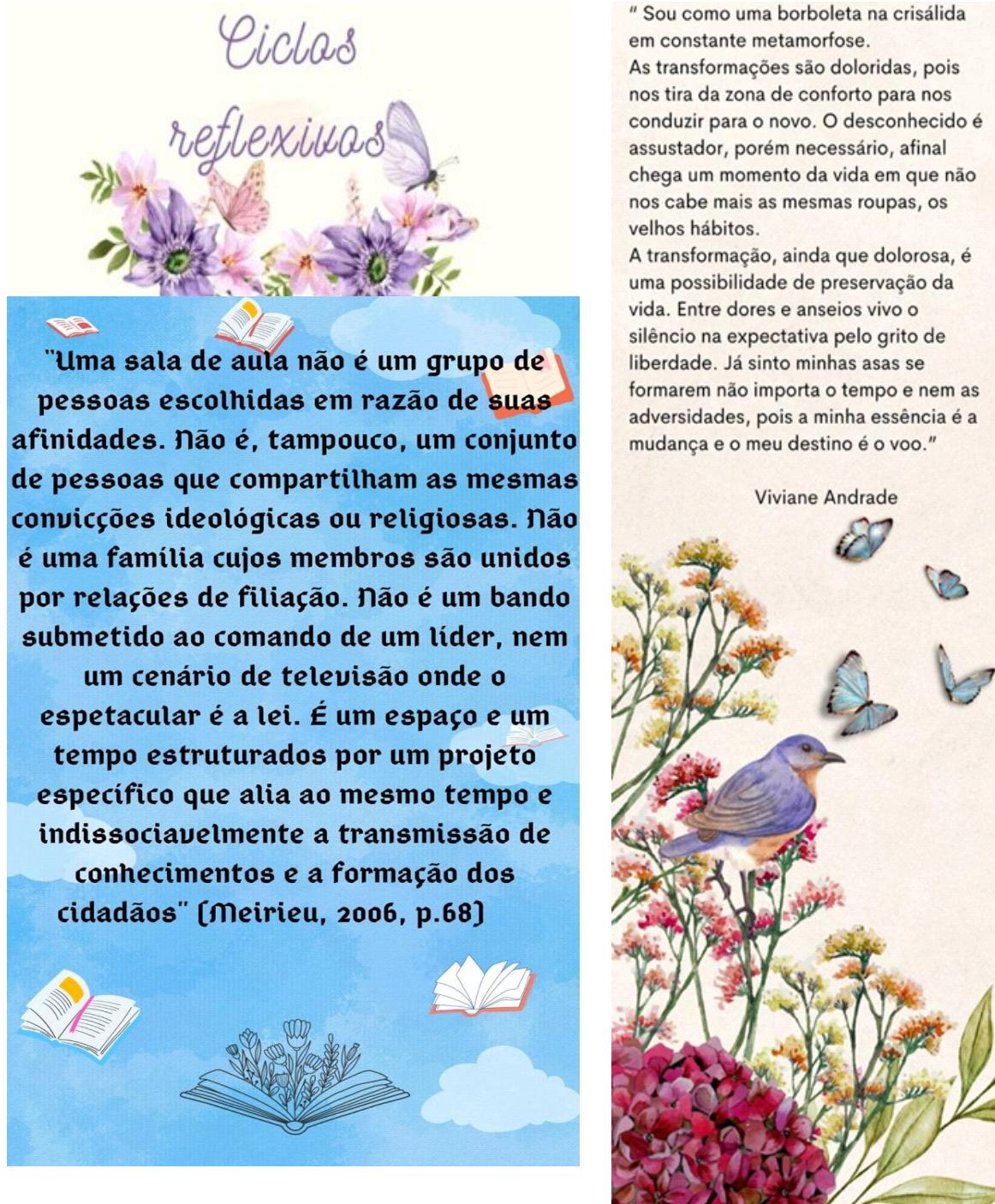


Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

O convite ficou disponível na plataforma da DICAP por cerca de trinta dias. Na última semana de abril de 2023, decidimos iniciar as ações formativas no mês de maio, para que o cronograma do semestre não fosse prejudicado. As inscrições também ocorreram pela mesma plataforma e ao ser finalizado o período recebemos da secretaria a lista de professores inscritos. Não houve lista de espera, mas ficamos muito satisfeitas com a participação voluntária de quase vinte docentes. O primeiro encontro aconteceu no dia 16 de maio de 2023, reunindo os professores que aceitaram participar da pesquisa. A atividade foi realizada na Faculdade de Educação (FACED), bloco G, no campus Santa Mônica da UFU, em Uberlândia, às 18 horas.

O espaço-tempo para o primeiro contato pessoal com os docentes participantes foi cuidadosamente planejado: preparamos um lanche, música e um caderno para que cada um pudesse fazer anotações no decorrer das atividades formativas. Abaixo alguns registros da produção dos cadernos, feitos com colagem artesanal pela pesquisadora, as mensagens que compuseram o interior do caderno, as capas e o lanche servido no nosso primeiro encontro.

Figura 7 – Capa, mensagens inseridas nos cadernos dos professores e lanche do primeiro encontro.





Fonte: Acervo da autora (2024).

A música escolhida para receber os professores foi “A nossa casa”, da cantora Maria Bethânia. Esperávamos que a letra da música pudesse transmitir nossa acolhida no momento inicial; a letra diz o seguinte:

Na nossa casa amor-perfeito é mato
E o teto estrelado também tem luar
A nossa casa até parece um ninho
Vem um passarinho pra nos acordar
Na nossa casa passa um rio no meio
E o nosso leito pode ser o mar
A nossa casa é onde a gente está
A nossa casa é em todo lugar
A nossa casa é onde a gente está
A nossa casa é em todo lugar

A nossa casa é de carne e osso
 Não precisa esforço para namorar
 A nossa casa não é sua nem minha
 Não tem campainha pra nos visitar
 A nossa casa tem varanda dentro
 Tem um pé de vento para respirar
 A nossa casa é onde a gente está
 A nossa casa é em todo lugar
 A nossa casa é onde a gente está
 A nossa casa é em todo lugar (A nossa [...], 2013)

Feita essa introdução, apresentamos os sujeitos da nossa pesquisa.

5.1 Construção dos ciclos reflexivos: docentes em ação



A reflexão sobre a prática docente é essencial para que os professores possam ajustar suas estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos e às demandas do contexto educacional (Libâneo, 2013, p. 64).

Em nosso primeiro encontro, com o intuito de conhecer os professores participantes do curso, elaboramos um questionário pela plataforma Google Forms e solicitamos que

¹⁶ O desenho que acompanha este trecho também foi criado por Ana Luiza, minha sobrinha e pequena artista, a partir de uma fotografia tirada durante um dos encontros dos ciclos reflexivos, na sala onde partilhamos tantos diálogos entre professores e mediadoras. Escolhi intencionalmente trazer sua arte para este trabalho porque acredito que também somos feitos de imagem, cor e gesto — e não apenas de palavras. Levar comigo a arte de Ana é também reafirmar que minha caminhada como pesquisadora é atravessada pela sensibilidade, pelo afeto e por formas de expressão que rompem os limites do texto acadêmico. Este desenho representa o ambiente vivo de formação que vivenciamos — cheio de vozes, presenças e sentidos.

respondessem em momento posterior ao nosso encontro. No primeiro encontro também criamos um grupo via aplicativo WhatsApp para que a comunicação e o compartilhamento de materiais fossem facilitados. Também combinamos um lanche colaborativo a cada encontro, de modo que os professores se organizaram em dupla e a cada ciclo reflexivo uma dupla ficou responsável pelo lanche da noite, o que deixou nossos momentos ainda mais acolhedores.

No questionário inicialmente pedimos que cada professor escolhesse um nome fictício para ser utilizado na investigação, os professores escolheram os seguintes codinomes: Gaudi, Girassol, Marshall, Metamorfose, Shirley Sharman, Vitória, Flor de Maracujá, Rosa Franca, Mia, Bogica, Ted, Torriani, Huxley, N. Quintana, Alexandre de Alcantâra, David Gilmour, Marie Curie, Abelha Operária e Zenolinha. Dos sujeitos participantes da pesquisa e respondentes do questionário, 11 são homens e cinco são mulheres.

Nos primeiros encontros tivemos um número maior de docentes – entre 20 e 23 -, porém nem todos puderam permanecer no curso por divergência de agendas, então tivemos entre 16 e 17 respostas ao questionário, isso porque em alguns momentos um dos respondentes não respondeu a todas as perguntas.

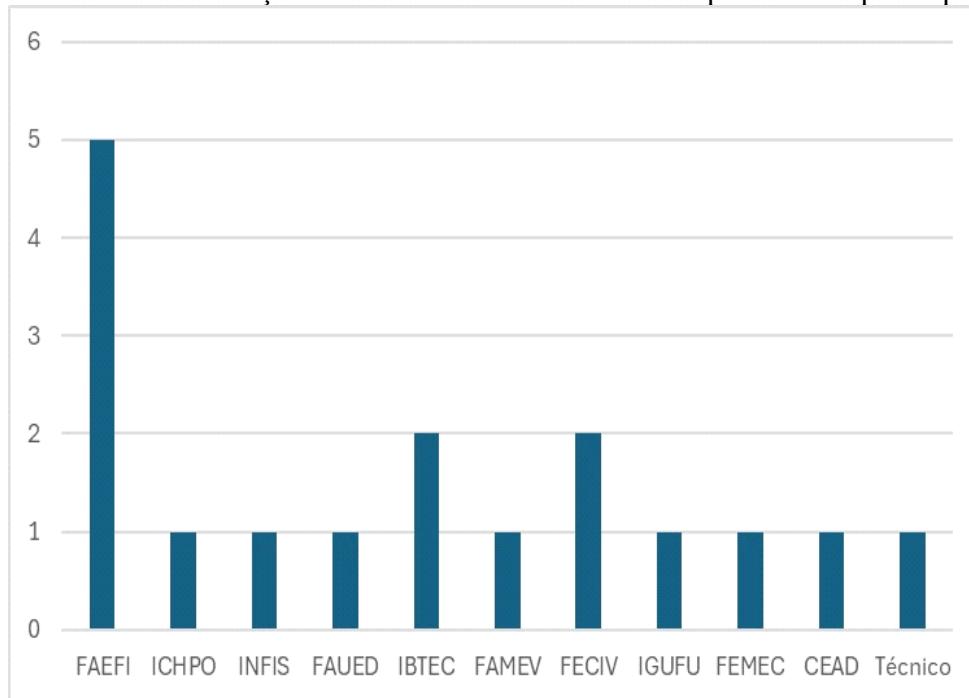
Para compreender o local de atuação dos docentes, pedimos que eles indicassem suas Unidades Acadêmicas bem como se estavam no período probatório ou não. As Unidades Acadêmicas dos professores respondentes são: **cinco** docentes da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FAEFI); **dois** docentes da Faculdade de Engenharia Civil (FECIV); dois docentes do Instituto de Biotecnologia (IBTEC); e os demais professores correspondem cada um a uma Unidade Acadêmica diferente, sendo: **um** docente do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO); **um** docente do Instituto de Física (INFIS); um docente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design (FAUED); **um** docente da Faculdade de Medicina Veterinária (FAMEV); **um** docente da Instituto de Geografia da UFU (IGUFU); **um** docente da Faculdade de Engenharia Mecânica (FEMEC); **um** docente do Centro de Educação à distância (CEAD); e **um** Técnico administrativo da UFU, totalizando 17 respondentes ao questionário.

Quadro 25 – Codinome, área de atuação e tempo de trabalho dos sujeitos participantes

Codinome	Área de Atuação	Anos de Atuação na Graduação e/ou pós-Graduação
Gaudi	Fisioterapia	14 anos
Girassol	História	15 anos
Marshall Rosenberg	Física Licenciatura	14 anos
Metamorfose	Arquitetura, Urbanismo, Design	4 anos
Shirley Sharman	Fisioterapia	13 anos
Vitória	IBTEC	14 anos
Flor de Maracujá	Fisioterapia	14 anos
Rosa Franca	Medicina Veterinária	1 ano e 8 meses
-	Eng. Civil, Eng. Ambiental e Sanitária	5 anos
Mia	Fisioterapia	10 anos
Bogica	Geologia	5 anos e 6 meses
Ted Belytschko	Engenharia Civil	11 anos
Huxley	Engenharia Mecânica	7 anos
Torriani	FAEFI	9 anos
Comandante	CEAD	13 anos
Alex	IBTEC	3 meses
Vida	Saúde Mental	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gráfico 10 – Identificação das Unidades Acadêmicas dos professores participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Também foi identificado que a maioria deles não está mais em período probatório. Dos 16 professores respondentes ao questionário, 13 não estão mais em período probatório. O

período probatório corresponde a “Período de 3 (três) anos no qual o servidor recém-admitido é avaliado, para verificar sua adaptação e desempenho” (UFU, 2023b).

Antes de adentramos a categoria funcional dos participantes do curso, entendemos como importante explanar a respeito da carreira no magistério superior. A estrutura da carreira docente no ensino superior na UFU segue normas específicas que definem as etapas e os requisitos para progressão. A UFU tem regulamentações específicas que abordam desde a admissão e a progressão até a avaliação de desempenho dos professores. A Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. A carreira está dividida em classes, que vão de A a E, cada uma subdividida em níveis, com progressão baseada em critérios de desempenho e titulação acadêmica.

§ 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; e

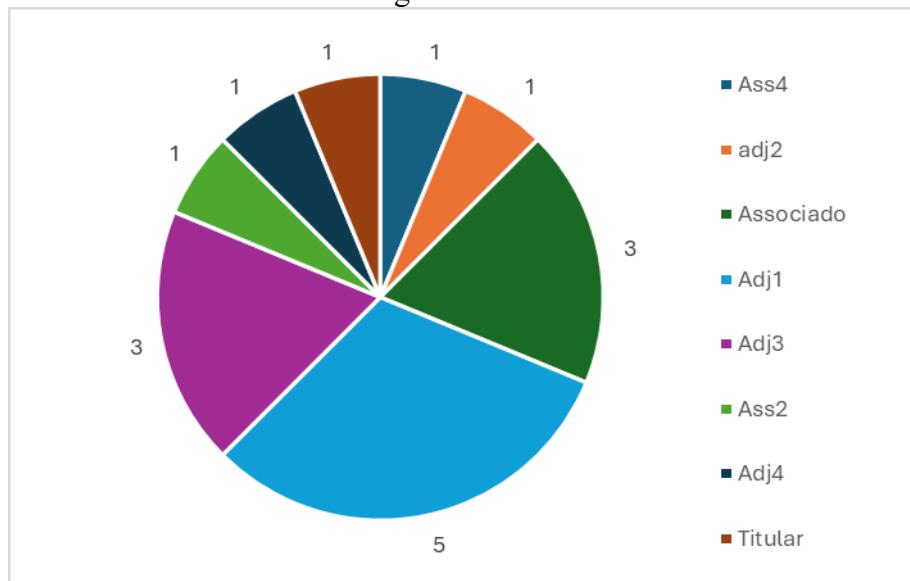
V - Classe E, com a denominação de Professor Titular. (Brasil, 2012, cap. I, art. 1º, IV, § 2º).

Para o docente que ingressa na carreira tendo concluído o doutoramento, a carreira é organizada da seguinte forma: em cada categoria, o docente permanece por dois anos em cada nível, por exemplo, na categoria de Adjunto 1 permanece dois anos até chegar a Adjunto 2, e assim a cada ciclo de dois anos ocorre a progressão, e quando o docente chega ao nível de Adjunto 4, ele é promovido a Associado, e assim ocorrem os níveis 1, 2, 3 e 4, da mesma forma, após a conclusão dos quatro níveis como Associado e, por fim, após a conclusão dos níveis como Associado, o docente chega à categoria Titular.

A respeito da categoria funcional: cinco dos professores estão na categoria **Adjunto 1**; três professores estão na categoria de **Associado** (menos de 17 anos de obtenção do título de doutor); também três professores estão enquadrados na categoria **Adjunto 3**; na categoria **Adjunto 4** temos um professor; na **Adjunto 2** também temos um professor; um na **Assistente 2** e, por fim, um docente **titular**.

I - ao Professor de que trata o caput que contar com no mínimo 17 (dezessete) anos de obtenção do título de doutor será concedido reposicionamento para a Classe D, com denominação de Professor Associado, nível 2;
 II - ao Professor de que trata o caput que contar com no mínimo 19 (dezenove) anos de obtenção do título de doutor será concedido reposicionamento para a Classe D, com denominação de Professor Associado, nível 3; e
 III - ao Professor de que trata o caput que contar com no mínimo 21 (vinte e um) anos de obtenção do título de doutor será concedido reposicionamento para a Classe D, com denominação de Professor Associado, nível 4. (Brasil, 2012, art. 35).

Gráfico 11 – Categoria funcional dos docentes



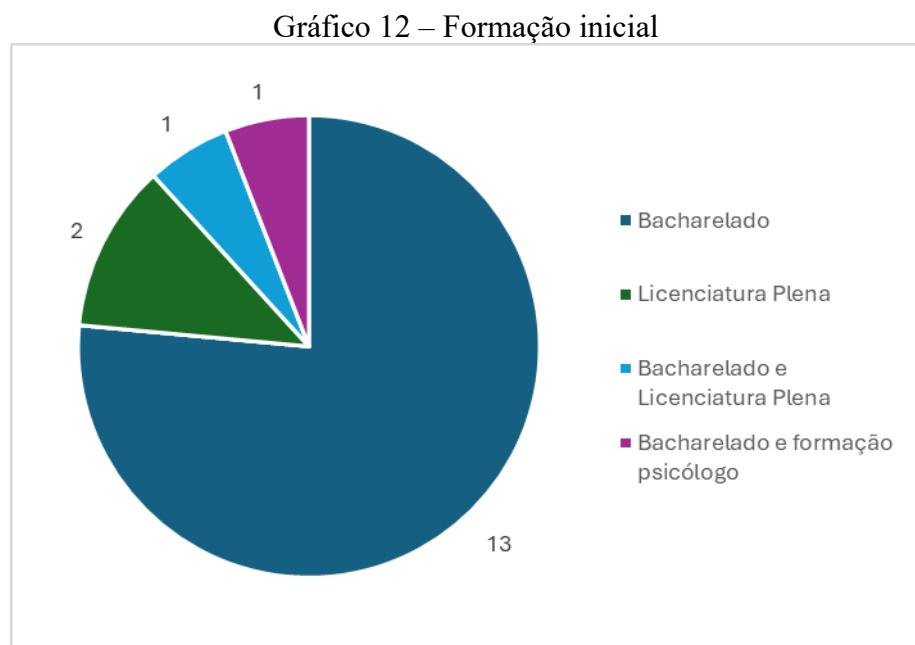
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre o regime de dedicação à função, 15 participantes responderam que estão em dedicação exclusiva, cumprindo 40 horas semanais, e somente dois não estão em dedicação exclusiva, mas cumprem 40 horas semanais. Buscando compreender como se dá a dedicação exclusiva no âmbito da UFU, encontramos a seguinte resposta: “2º O regime de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas na Legislação Federal” (UFU, 2018).

Nesse caso, tanto os professores em dedicação exclusiva como os que estão no regime de 40 horas semanais sem a dedicação exclusiva deverão reservar pelo menos 20 horas semanais para as demais atividades que estão imbricadas na profissão docente, vejamos: “Art. 10. No regime de 40 horas semanais e 40 horas semanais com dedicação exclusiva (40 DE) deverá ser reservado o tempo mínimo de 20 horas semanais para estudos, pesquisa, gestão, trabalhos de extensão, planejamento, orientação e avaliação” (UFU, 2018).

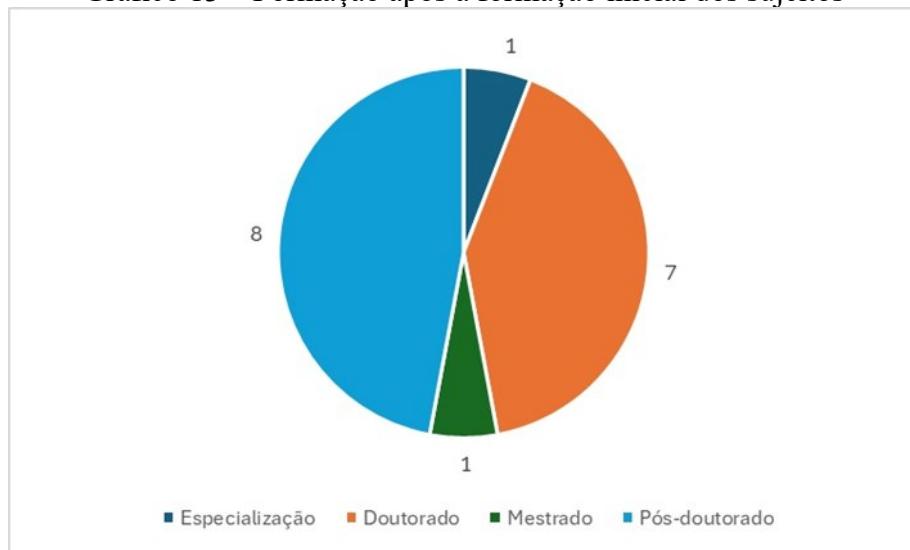
A respeito da formação inicial dos professores participantes, a maioria tem sua formação inicial em cursos de bacharelado (15 professores), desses professores um também tem formação em Psicologia e um tem licenciatura plena além da graduação e dois professores têm sua formação inicial em licenciatura plena. Desse modo, massivamente os professores do curso são bacharéis.

Ainda a respeito da formação dos 17 profissionais que responderam ao questionário, 15 concluíram o curso de doutoramento e, desse número, oito professores já realizaram o estágio pós-doutoral. Foi possível contatar também que um professor já concluiu o curso de mestrado e, por fim, um cursou especialização.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gráfico 13 – Formação após a formação inicial dos sujeitos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A respeito do tempo de ingresso na UFU, as respostas dos docentes apontam que são tempos variáveis, na média entre 11, 13, 14 e 15 anos, temos nove docentes (sendo que um dos respondentes é um técnico); entre 5, 7 e 9 anos temos quatro docentes; e, por fim, um docente com 1 ano e 8 meses na instituição.

Quadro 26 – Tempo de ingresso na UFU

Participante	Data de Ingresso Como Efetivo na Ufu	Anos de Atuação na Graduação e/ou pós-Graduação
1	2009	14
2	03/2017	15
3	2009	14
4	10/2019	4
5	2014	13
6	2009	14
7	2009	14
8	09/2021	1,8
9	04/2018	5
10	2014	10
11	11/2016	5,5
12	08/2021	11
13	2016	7
14	2013	9
15	Ingressou como Técnico	13
16	02/2023	3 meses
17	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

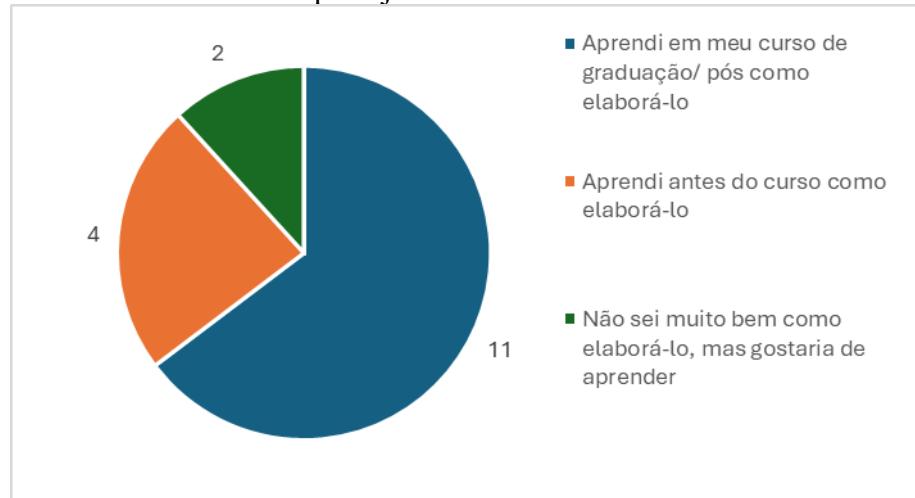
Sobre o questionamento que fizemos no formulário: “Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática?”, catorze respondentes

consideram que sim e três que não. A respeito do questionamento: “Você considera que a sua formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, contribuiu para sua atuação como professor?”, doze respondentes acreditam que sim e quatro que não.

Quando questionamos: “Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de graduação que contribuiu para sua formação como professor?”, onze professores disseram que sim e cinco que não sobre essa aprendizagem na graduação. Respondendo sobre a pós-graduação, os números permanecem sobre a aprendizagem construída, onze professores disseram que a formação contribuiu para a atuação docente e seis afirmaram que não.

Na pergunta: “Sobre o planejamento de uma matéria ou de uma aula, você pode afirmar que:”, onze professores disseram que aprenderam a planejar a disciplina e a aula na graduação ou na pós-graduação; quatro disseram que aprenderam antes do curso; dois afirmaram que não sabem bem como elaborar e que gostariam de aprender; e nenhum docente respondeu não considerar necessário o planejamento das aulas.

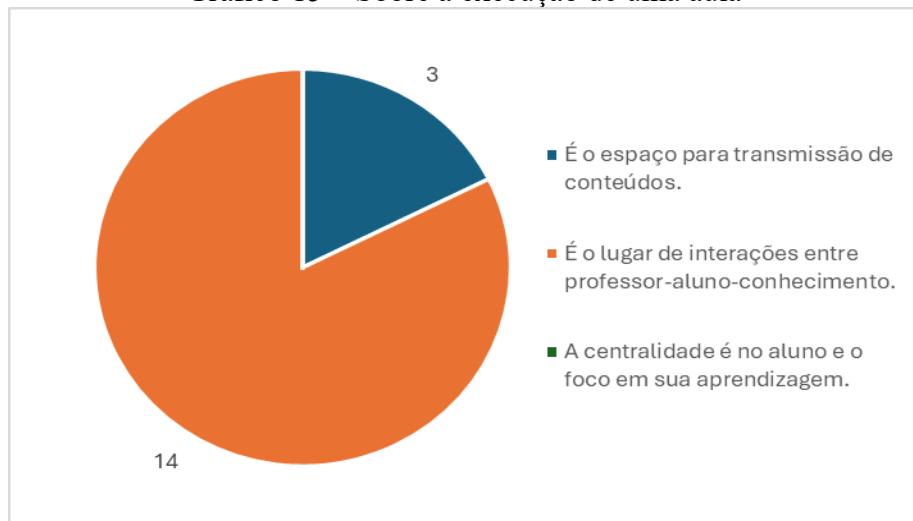
Gráfico 14 – Sobre o planejamento de uma matéria ou de uma aula



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A respeito da execução da aula, catorze docentes consideram que “é um lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento” e três disseram que é um “espaço de transmissão de conteúdos”.

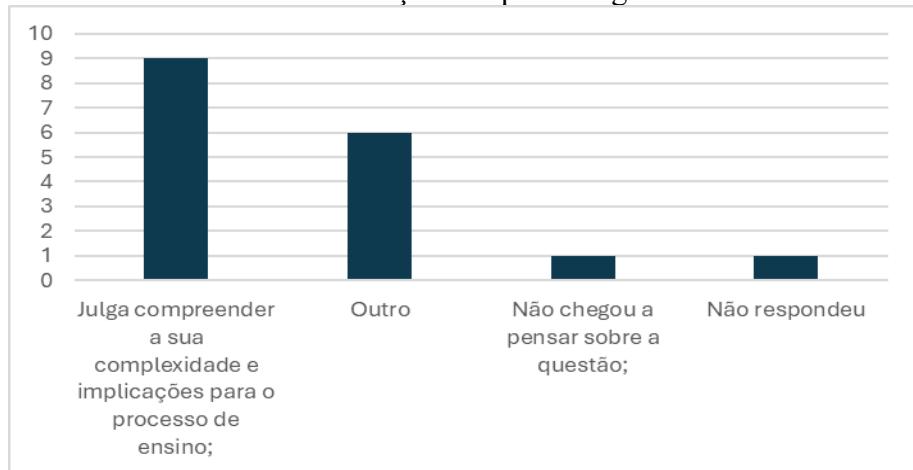
Gráfico 15 – Sobre a execução de uma aula



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Perguntamos no questionário: “Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, a partir dos cursos de formação (graduação/pós) você:”

Gráfico 16 – Sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Identificamos que nove professores julgam compreender a complexidade da avaliação da aprendizagem e suas implicações no processo de ensino aprendizagem; seis professores responderam “outro”; um não chegou a pensar sobre a questão; e um não respondeu.

5.2 As ações formativas por meio dos ciclos reflexivos

Uma das características da pesquisa-ação crítico-colaborativa é a valorização do processo de pesquisa que, a partir do rigor teórico-metodológico, vai se constituindo nas

interfaces entre pesquisadoras, docentes participantes que se tornam pesquisadores da própria prática a partir de um processo de reflexão crítica e o contexto em que se produz a docência universitária. Há um caminhar que vai se constituindo na medida das necessidades apresentadas pelo grupo em questão,

Esse ponto é fundamental, pois é a partir do reconhecimento das temáticas que os professores desejam apreender, das dificuldades encontradas no cotidiano de atuação, das lacunas percebidas em sua formação inicial, de suas experiências profissionais e de suas aspirações, que poderão ser definidas as leituras e o modo como os encontros serão conduzidos, tendo sempre em mente a organização de um espaço em que os docentes possam construir. (Pedro, 2023, p. 116).

Desse modo, planejamos e construímos os encontros a partir de uma sondagem que revelou as principais demandas formativas daquele grupo e que nos orientou na organização do cronograma final, que foi reelaborado durante todo o curso.

Quadro 27 – Cronograma de atividades dos ciclos reflexivos

Data	Tema-Atividade	Referência
16/05	Acolhimento. Apresentação da proposta. Sondagem das necessidades formativas.	Nossa casa – Maria Betânia Lanche e receptivo Apresentações dos participantes
23/05	Identidade Profissional Docente; Contrato Didático	QUEIROZ, B. Foram muitos os professores. In: ABRAMOVICH, F. Meu Professor inesquecível. Ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores professores escritores. São Paulo: Gente, 1997.
30/05	Afetividade nas práticas Pedagógicas: relação Professor-estudante	LEITE, S. A. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia. 2012. v. 20, n. 2, p. 355-368. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf LIMA, D.A. STELLA, A.E. A relação professor-aluno aplicada ao contexto da educação superior. Enciclopédia Biosfera , Centro Científico Conhecer - Goiânia, v. 17 n. 32; p. 534 2020. Disponível em: https://www.conhecer.org.br/enciclop/2020B/a%20relacao.pdf
06/06	Docência na Universidade: desafios para a Educação superior	RIOS, T. A. A dimensão ética da aula. Texto disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao%20%20tica%20da%20Aula.pdf SOARES, S.; VIEIRA, F. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudanças. Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade . Salvador, v. 23, p. 165-177, jan. jun 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n41/v23n41a15.pdf

Data	Tema-Atividade	Referência
13/06	Metodologias ativas Mediação Profa. Dra. Ketiuce Ferreira Silva (UEMG) Local: Vila Digital Bloco 3Q Sala 104 Térreo – UFU – Santa Mônica	VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. 24.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. p. 112-121. (escaneado)
14/06	Metodologias ativas	D'ÁVILA, C. Métodos e técnicas de Ensino para a Educação Superior. Salvador: UFBA. Métodos-e-técnicas-de-ensino-e-aprendizagem para-a-Educação Superior_Miolo-Repositório.pdf (ufba.br) Ler Cap. 2 e 3 – p. 27 a 42. LEITURA COMPLEMENTAR BURNIER, S. Dinamizar suas aulas diversificando as técnicas de ensino. Belo Horizonte, 2005. (Microsoft Word - Apostila_T\351nicas Ensino.doc) (leticiacapelao.com) <u>Ebook-mapas-mentais.pdf</u> (learningcoach.com.br)
20/06	Docência na Universidade: saúde x precarização do trabalho docente	MELO, G. F. Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018. p. 83-97. LEITURA COMPLEMENTAR SILVA, E. P. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. Revista Psicologia: Teoria e Prática , 17(1), 61-71. São Paulo, SP, jan.-abr. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v17n1/06.pdf
27/06	Avaliação da Aprendizagem ENCERRAMENTO	VILLAS BOAS, B. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. Avaliação , v. 8, n. 4, dez.2003. p. 103-120. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1248/123_8 LEITURA COMPLEMENTAR CHAVES, S. Avaliação da Aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. ANPED, 2016. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/t0412.pdf VILELA, N.S.; MELO, G.F.; DIAS, M. Avaliação da aprendizagem: perspectiva de professores e alunos da Universidade Federal de Uberlândia. Revista Docência do Ensino Superior , v. 10, p.1-18, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/19866

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Realizamos as gravações de todos os ciclos, exceto o primeiro. Por uma interferência da nossa caixa de som, a gravação foi afetada e só foi possível perceber após o término do ciclo. Nós lamentamos esse fato, pois no primeiro dia os participantes realizaram uma dinâmica em dupla, em que a dupla conversava e logo após uma pessoa apresentava a outra, dizendo o nome, a unidade acadêmica e as expectativas para o curso. No entanto, as pesquisadoras fizeram anotações em seus diários de pesquisa, o que possibilitou ter alguns registros do primeiro encontro.

Na ocasião, os ciclos foram conduzidos com a presença de três pesquisadoras, a minha – Géssika, a da professora Geovana como a mediadora principal e contamos também com o auxílio da bolsista da Iniciação Científica, concluinte do curso de Pedagogia da UFU, Laura. As transcrições¹⁷ então foram realizadas a partir das gravações do segundo encontro. A fala da mediadora permite compreender um pouco do que foi alinhado com os docentes participantes,

Pessoal, então para quem não veio no encontro passado eu vou situar rapidamente vocês para que possam entender. Esse curso que é intitulado "Curso de docência universitária: reinventando a prática pedagógica" tem por finalidade se constituir em um espaço formativo e nós estamos trabalhando ancoradas em pressupostos metodológicos da pesquisa-ação colaborativa. Por isso que o lanche é colaborativo, por isso que a disposição das carteiras nessa disposição, em semicírculo, por isso que um dos princípios é o diálogo, é a partilha de conhecimentos. Então nós estamos trabalhando, eu, a professora Vanessa, a Géssika, que é doutoranda, que pesquisa o aprendizado da docência de professores bacharéis e a Laura que é bolsista de iniciação científica, vinculada também ao projeto maior que é de docência universitária que eu trabalho junto com a professora Vanessa. Nós duas coordenamos um grupo de estudos e pesquisas, que é o GEPEBS, então esta atividade está ligada à DICAP, mas está ligada também ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. Então, de onde nós partimos? Das necessidades formativas de vocês. Por mais que quando vocês fizeram a inscrição tinham alguns temas lá muito gerais, mas toda a organização do processo formativo que nós vamos desenvolver parte de vocês, por isso que nós fizemos o brainstorm, por isso que vocês responderam ao questionário e quem não respondeu vai receber para responder... Por quê? Porque nós buscamos todas essas pistas por meios destas atividades de sondagem para levantar os principais temas. (Mediadora).¹⁸

Assim, realizamos a primeira sondagem das necessidades formativas dos docentes, e a partir desse movimento elaboramos uma nuvem de palavras que apresentasse as demandas mencionadas.

¹⁷ As transcrições apresentadas neste trabalho foram adaptadas com base nas orientações de José Carlos Sebe Bom Meihy (2002), no que diz respeito ao tratamento textual em pesquisas de história oral. As falas foram revisadas para garantir maior fluidez e clareza na leitura, com a retirada de vícios de linguagem, repetições desnecessárias e hesitações, preservando-se, contudo, a fidedignidade do conteúdo e a intencionalidade dos(as) participantes.

¹⁸ As falas da mediadora e dos participantes serão grafadas em itálico para diferenciar das citações diretas longas.

Figura 8 – Nuvem de palavras das necessidades formativas dos docentes



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Sobre isso a mediadora comentou:

Então, quando conseguimos mapear todas as demandas e a Laura elaborou a nuvem de palavras, eu disse: "Meu Deus! Um semestre é pouco!" Porque foram tantas demandas... Claro, há temas que coincidem muito, por exemplo o tema da avaliação foi gritante, majoritariamente houve essa queixa, essa dificuldade de pensar a avaliação da aprendizagem. Mas várias outras questões importantíssimas vocês apresentaram como necessidades formativas, então eu fiz o exercício de agrupá-las para que nós possamos desenvolver o processo formativo a partir disso. (Mediadora).

As temáticas registradas foram muito diversas, como foi possível visualizar na figura 8, em que os docentes trouxeram desde problemas pedagógicos, relacionais e até os que afetam diretamente sua saúde física e mental, como nos mostra a expressão “muitas dores no corpo”, “desequilíbrio”, “cansaço extremo”, “falta de qualidade de vida”, dentre outros temas que nos chamam atenção. Destacamos, também, a temática avaliação da aprendizagem que ainda é uma

fragilidade no campo educacional, mesmo os professores com alguns anos de carreira ainda encontram dificuldades em torno de processos avaliativos.

Diante da necessidade de organizarmos as informações obtidas pelo questionário, assim como os registros das sessões reflexivas, conforme mencionamos anteriormente, fizemos a opção pela análise de conteúdo que é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para interpretar dados textuais de maneira sistemática e objetiva (Bardin, 2011). A análise de conteúdo segundo Bardin é composta por três fases principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

Durante a pré-análise é a fase de organização dos dados Bardin (2011) destaca que esta fase é importante para familiarizar-se com o conteúdo e definir um plano de ação. Durante a pré-análise, são estabelecidos os critérios para a seleção das unidades de análise e o recorte do corpus.

Na exploração do material, realizamos a codificação das unidades de registro, ou seja, identificamos e categorizamos palavras, frases ou parágrafos que respondam às questões de pesquisa. Este processo envolveu a segmentação do texto em unidades de significado e a classificação dessas unidades em categorias temáticas. “A exploração do material é a fase em que se aplicam as decisões tomadas na pré-análise. É aqui que se procede à codificação, decompondo o texto em unidades de registro e classificando-as em categorias” (Bardin, 2011, p. 128).

Na última fase, a sistematização dos resultados e interpretação, analisamos os dados codificados de maneira quantitativa e qualitativa. Esta fase envolveu a inferência de significados, a identificação de padrões e a interpretação dos resultados à luz dos objetivos iniciais. “O tratamento dos resultados e interpretação consiste em transformar os dados brutos em resultados significativos, inferindo-se as mensagens subjacentes e interpretando-se as informações à luz das hipóteses formuladas” (Bardin, 2011, p. 148).

Desse modo, na pré-análise, foi realizada a leitura flutuante das 238 páginas da transcrição, logo em seguida, já familiarizadas com o material, foi possível identificar algumas categorias pelas transcrições, o critério inicial foi pelo número de menções aos temas que emergiam durante os ciclos reflexivos, desse modo elencamos quatro categorias com subcategorias, são elas:

- Categoria principal: **Desafios da Profissão Docente** – Subcategorias: Necessidades formativas; “Como ensinar se eles não querem aprender?” e Ausência de saberes profissionais da docência.

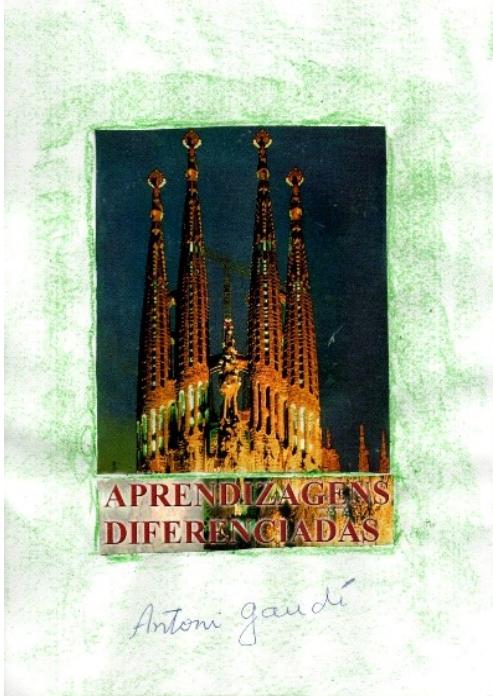
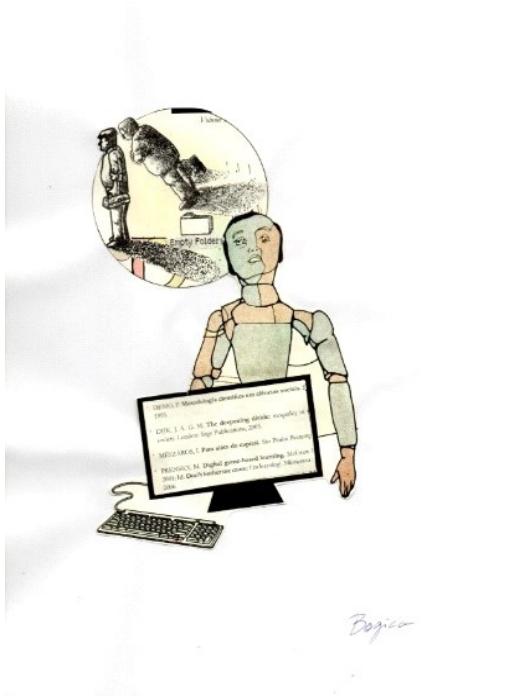
- Categoria principal: **Concepções da prática pedagógica** – Subcategorias: Docência artesanal; Transmissão de conteúdos e Ensino, Pesquisa e Extensão.
- Categoria Principal: **Tornar-se Professor** – Subcategorias: Referência da docência; Identidade docente e Dimensão da afetividade na docência.
- Categoria principal: **Desenvolvimento Profissional Docente** – Subcategorias: Desconstrução de concepções de práticas pedagógicas; Possibilidades de novos aprendizados; Vivências formativas/colaborativas e Transformações nas práticas pedagógicas.

Esses temas foram trabalhados durante os ciclos reflexivos por meio dos movimentos dialógicos proporcionados pelas leituras, pelas dinâmicas e pelas experiências e partilhas dos docentes. Desse modo, as falas podem estar associadas aos textos e as atividades que trabalhamos e que estão retratadas no cronograma apresentado anteriormente. É importante mencionar também que optamos por organizar nossa análise por categorias e não por encontros, essa decisão foi tomada buscando uma maior fluidez textual, visto que se retomássemos a cada encontro as categorias abordadas ficariam repetitivas, dado a dimensão dialética das ações formativas desenvolvidas.

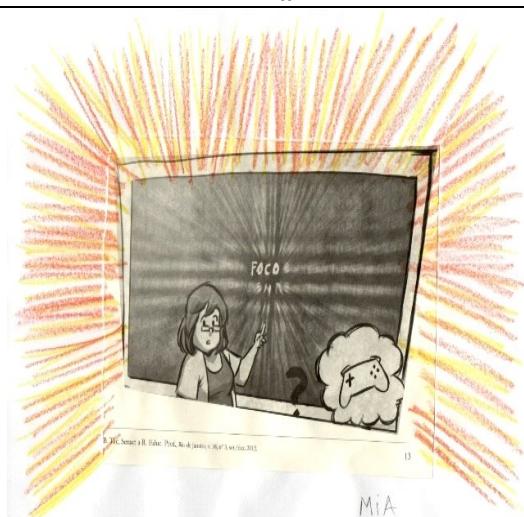
Evidenciamos também, a proposta que fizemos inicialmente, para que fossem elaborados os crachás logo no primeiro encontro pelos docentes. Na oportunidade solicitamos a eles que escolhessem um pseudônimo e que fizessem um desenho, ou uma colagem de uma imagem que retratasse o significado da frase: “Ser professor é...”. A seguir estão os crachás e as identificações.

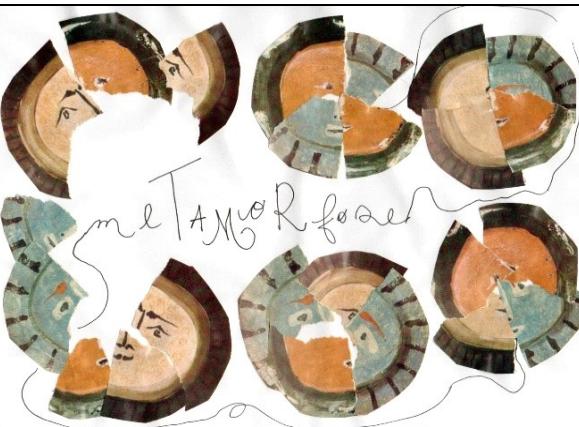
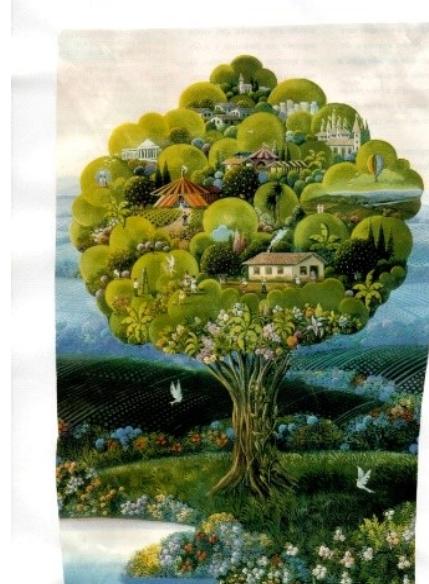
Quadro 28 – Crachás elaborados no início do curso

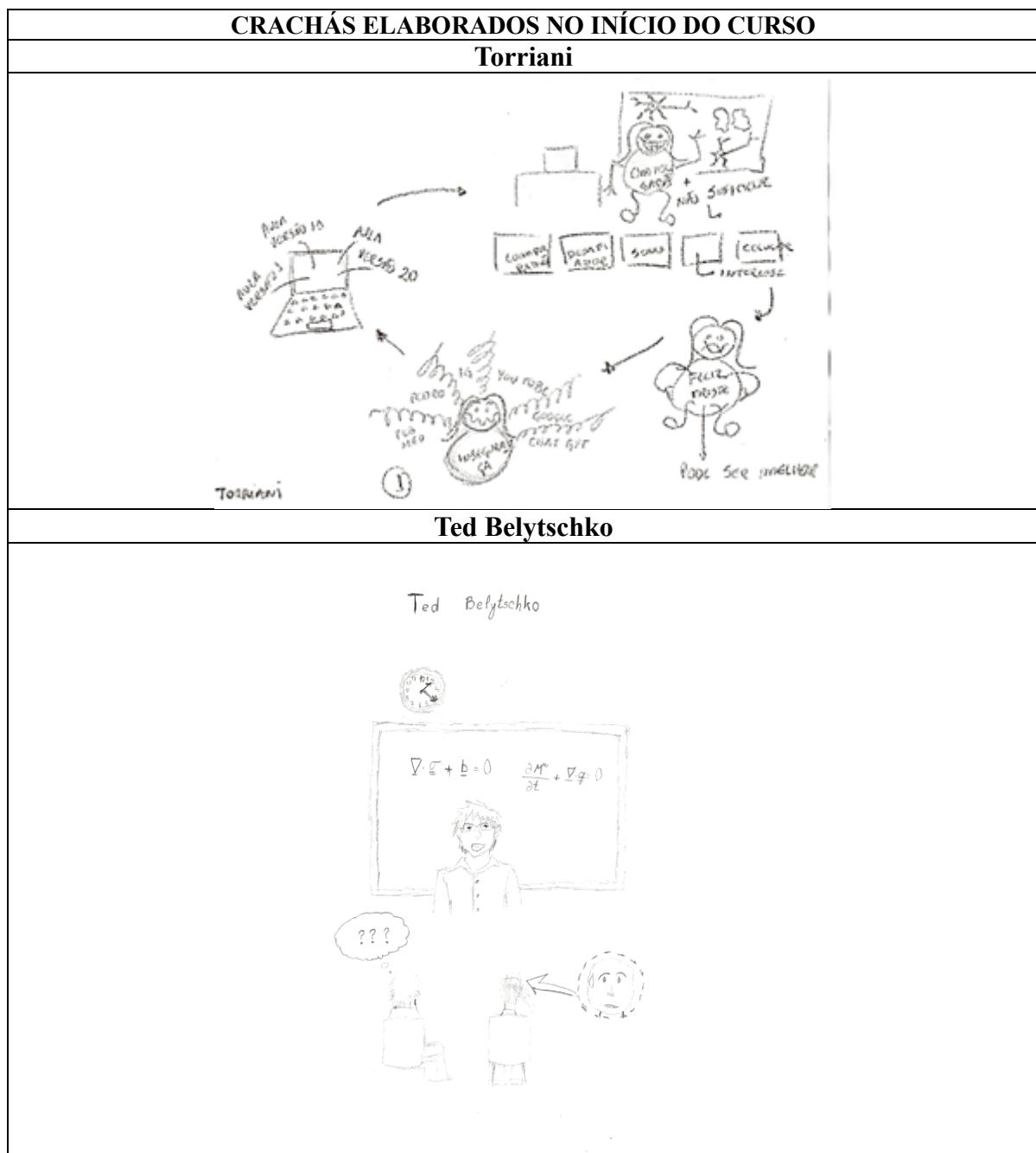
CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO

Antoni Gaudí	Bogica
 <p><i>Antoni gaudí</i></p>	 <p><i>Bogica</i></p>
Vitória	Flor de Maracujá
 <p><i>Yuranyce Vassouras Bézerra</i></p>	 <p><i>FLOR DE MARACUJA'</i></p>

CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	
Huxley	Huxley (Verso)
David Gilmour 	Girassol

CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	
Marie Curie	Mia
<p>SER PROFESSOR...</p>  <p>MARIE CURIE</p>	 <p>MIA</p>
<p>Rosa Franca</p>  <p>Jovens e Adultos</p> <p>FORMAÇÃO</p>	<p>Rosa Franca (Verso)</p> <p>DOAÇÃO</p>  <p>Rosa Franca</p> <p>Referências bibliográficas</p> <p>ABDAS, S.I. & SAHAKIAN, M. Symmetries of the mind: critical perspectives. World Scientific, 2000.</p> <p>CARVALHO, S. F. Igreja e figura no ensino. Praeger. Belo Horizonte, 1998. p. 3542.</p> <p>CASTEIJUNDO, E. do. Memórias. Nova Itália Editora, 1998.</p> <p>CROWLEY, M.L. O misterio de deus. Edições Paulinas, 1998.</p> <p>LINDQUIST, M.M. Aprendendo com o gato. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.</p>

CRACHÁS ELABORADOS NO INÍCIO DO CURSO	
Metamorfose	Marshal Rosenberg
	 PSCU PÔNIVI MO: Marshal Rosenberg
Shirley Sharmann	N. Quintana
	



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros dos docentes participantes (2024).

As produções visuais realizadas pelos docentes a partir da pergunta “O que é ser professor?” revelaram um mosaico de sentidos, afetos e tensões que atravessam a docência universitária. As imagens expressam, de forma poética e simbólica, tanto o encantamento com o ato de ensinar e aprender — representado por elementos como a luz em volta de um cenário onde acontece uma aula, o ato de estar de braços abertos em baixo da chuva, uma árvore com diversos elementos, o diálogo e a construção coletiva — quanto as contradições e desafios da profissão, evidenciados em figuras que remetem à fragmentação/metamorfose, à sobrecarga e ao labirinto de informações e tarefas que compõem o cotidiano docente.

Durante os ciclos, alguns professores nos relataram que essa foi a primeira vez que pensaram sobre o que significa ser professor, o que conferiu à atividade um caráter de descoberta e de autointerpretação. Esse movimento reflexivo inicial, ancorado na linguagem artística, abriu espaço para que emergissem percepções sobre a docência como experiência viva, marcada por uma construção constante.

5.2.1 Desafios da profissão docente: necessidades formativas; “*como ensinar se os estudantes não querem aprender?*” e ausência de saberes profissionais da docência

É a primeira vez que eu converso com alguém sobre dar aula, sobre como dar aula (Metamorfose).

A primeira categoria, *Desafios da profissão docente*, dialoga e constrói uma trama entre os enfrentamentos, as inseguranças, as dúvidas, a ausência de saberes pedagógicos e as frustrações dos professores participantes do grupo reflexivo. No embalo dos diálogos, entre expectativas e relatos, trabalhamos o texto “Meu Professor inesquecível”, de Bartolomeu Queiroz, o texto estará disponível em anexo, mas compartilhamos um trecho, visto que ele foi um dos centros dos diálogos do segundo ciclo reflexivo.

Fui acolhido por dona Maria Campos, minha primeira professora, com livro de chamada, caderno com plano de aula encapado com papel de seda. Pela primeira vez me senti o seu livro. Miúdo, descalço, morria de inveja do menino Avante guardado no embornal. Fui o primeiro da fila. Dona Maria Campos segurou minha mão e a fila foi andando em direção à sala de aula. Mão fina e macia como o algodão da paineira, que minha mãe colhia aos tuhos e costurava travesseiro com cheiro de mato. Meu coração disparou de amor e mão. [...] A professora jamais soube do meu adiantamento. Na primeira carteira eu prestava atenção a tudo, sendo elogiado como um menino aplicado, cheio de futuros. Nunca soube se precisava mesmo de suas lições ou de seu carinho. E isso ela bem me presenteava. Eu aprendia para ela. Mas, se não me esqueci de sua presença, valeu a pena. [...] Sei que nestes atos singelos, praticados com gestos amorosos, dona Maria Campos me ensinou demais, muito além das paredes de meu avô. Ou melhor, me ensinava serem muitos os lugares da escrita e da leitura. De suas histórias lidas no fim da aula, eu ainda guardo o cheiro do livro (Queiroz, 1997).

Nesse movimento, após a leitura atenta do referido texto, **ouvimos** as expectativas quanto a formação, expectativas essas que se entrelaçam com os enfrentamentos da profissão,

Acho importante discutirmos nossas práticas docentes, porque há muitas mudanças acontecendo na sala de aula, como o adoecimento dos alunos e a

necessidade de lidar com diagnósticos como autismo e depressão. Enfrentamos uma nova forma de ensinar, considerando tanto o tempo dos alunos quanto as novas tecnologias e iniciativas. (Zenolinha).

O que eu esperava deste curso era algo que pudesse me ajudar; já que acabei de entrar na docência e ainda não tenho muita experiência na área. Acho que será muito útil para mim. (Alexandre de Alcântara).

Me faz pensar que os alunos deixam de ter aula com professores e começam a ter com pesquisadores. Existe um descompasso, talvez refletindo nossa própria insegurança. Chegamos à universidade e simplesmente dizem para irmos dar aula, mas não estamos preparados, e os alunos sentem isso." (Metamorfose).

Ao analisarmos os relatos dos professores, podemos identificar que a insegurança, as dúvidas e a ausência de saberes pedagógicos, mencionadas por Zenolinha, Alexandre de Alcântara e Metamorfose, alinham-se com a ideia de Marcelo (2009b) sobre a necessidade de formação contínua. O desejo de discutir as práticas docentes, bem como as expectativas em relação à formação, mostram a urgência de políticas institucionais e programas de formação e desenvolvimento profissional que possibilitem o diálogo entre a teoria e a prática, criando um ambiente propício ao enfrentamento das incertezas profissão docente e à construção de saberes ao longo da trajetória profissional. Para Marcelo (2009b, p. 15), “[...] desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais [...]”.

Os docentes relatam sentir durante o exercício da profissão, a não preparação para a docência e suas falas revelam sentimento de insegurança e despreparo. Pimenta e Almeida (2011) destacam que a docência exige um processo de formação contínua, que não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve a construção de saberes pedagógicos em um contexto de prática reflexiva. Para as autoras, a formação docente deve ir além do simples ato de instruir e deve proporcionar momentos de reflexão sobre a prática, permitindo que o professor se reconheça como um profissional que constrói e reconstrói saberes a partir da interação com os alunos.

Os relatos dos professores retratam essa fragilidade na formação. Zenolinha, por exemplo, reflete sobre a diferença entre ser instrutor e ser professor, evidenciando a falta de preparação específica para a prática pedagógica. Alexandre de Alcântara reforça essa percepção, mencionando a insegurança constante ao entrar em sala de aula e a ausência de um feedback institucional. Essas questões apontam para a necessidade de espaços de formação que contribuam para a construção de uma prática docente mais segura e significativa, conforme

defendido por Pimenta e Almeida (2011), que ressaltam a importância do diálogo e da reflexão crítica no desenvolvimento da identidade docente.

A gente não aprende a ser professor. Quando comecei a dar aula, tanto na universidade quanto no Sebrae, aprendi ouvindo colegas que eram professoras de fato, com formação em magistério e pedagogia. Muitas vezes, somos instrutores no ensino superior, sem querer ser, apenas damos aula e pronto. (Zenolinha).

Falta preparação para nos deixar mais seguros. A gente está sempre aprendendo, porque ensinar é conviver. Mesmo com experiência, entro em sala com frio na barriga, aguardando feedback dos alunos, sem saber se o que estou fazendo está correto. (Alexandre de Alcantara).

Falta diálogo em sala. Como garantir que a aula faça sentido? Raramente o professor pergunta se está fazendo sentido, se deve mudar a metodologia. (Marshall).

Estou em conflito com as demandas de conteúdo e programa. O que foi discutido me fez relaxar um pouco, permitindo me abrir para novas abordagens, equilibrando conteúdo e o lado humano, sem pressão excessiva. (Torriani).

O conteúdo pedagógico traz segurança. O debate me fez refletir que posso experimentar, sem sempre buscar validação externa. (Metamorfose).

A frustração está em não conseguir alinhar minhas expectativas com a dos alunos. Foco em individualizar os tratamentos, mas o semestre me marcou pela dicotomia entre o que eu quero formar e como o aluno deseja ser formado. (Shirley Sharman)

Os depoimentos dos docentes a respeito dos desafios da profissão, fazem ponte com as necessidades formativas e a ausência de saberes profissionais da docência. Dois professores mencionam que, com os ciclos reflexivos, mesmo no segundo encontro, se sentiam mais confiantes para “relaxar”, acreditamos que no sentido de reformular práticas, de estabelecer diálogos. Esse verbo utilizado por eles: “relaxar” traduz muito do que demonstraram em suas colocações sobre um certo “tensionamento” na docência, aliado à insegurança de não sentirem se estão conseguindo cumprir os objetivos das disciplinas que ministram.

Em certo momento, Torriani relata que com os aprendizados construídos no decorrer das sessões reflexivas, se sente “autorizada” a continuar experimentando novas metodologias. Nesse sentido, identificamos que existe certa rigidez advinda da ausência de conhecimentos sobre a docência e o trabalho a partir de diferentes práticas pedagógicas. “O que se constata então é 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.” (Almeida;

Pimenta, 2014, p. 12). Podemos constatar essa ausência de formação a partir dos questionamentos que os docentes fazem a partir de suas vivências, a respeito de como ensinar, como agir diante de diferentes contextos,

A minha forma de ensinar era diferente da dos alunos, então muitas vezes não chegava como eu esperava. Lembro que na minha primeira turma, havia uma aluna autista, e eu não sabia como lidar com isso. Procurei ajuda da pedagogia, que orientou a usar diferentes técnicas sem discriminar, dando aula como se fosse para todos, para ajudá-la a se desenvolver. (Shirley Sharman).

Percebo um contraste geracional. Dou uma aula expositiva, participativa, mas um dia perguntei se os alunos tinham lido o e-mail. Eles responderam: 'A gente não lê e-mail, professor. Isso é cringe, tipo coisa de idoso'. (Ted).

Na construção da categoria Desafios da profissão docente, encontramos os relatos referentes ao enfrentamento docente diante do comportamento dos estudantes, a partir de um dos depoimentos: “Como ensinar se os estudantes não querem aprender?”. Constatamos que os professores adotam estratégias para lidar com os estudantes, como atividades valendo notas, para que sejam realizadas, ou mesmo um diálogo sobre a manutenção financeira da universidade e o custo de cada estudante para a universidade.

O que conta para os alunos é a nota. Eu geralmente trabalho com estudos dirigidos, criando uma sequência lógica para que eles reescrevam o conteúdo. E, claro, vale nota. (Gaúdi).

Se o aluno consegue tirar 60, ele nem aparece para revisar a prova. São poucos os que se preocupam em entender por que erraram. (Shirley Sharman).

Às vezes, eu digo para os alunos: 'Vocês sabem quem está pagando por esse lugar onde vocês estão sentados? As pessoas que trabalham aqui, como a moça da limpeza e o segurança, estão pagando impostos para que vocês estejam aqui'. (Gaúdi).

Alguns alunos escolhem em qual prova vão se esforçar mais. Se estão quase aprovados, deixam a prova de lado e se dedicam mais a outra matéria. (Shirley Sharman).

O aprendizado só acontece com a participação dos alunos. Todas essas metodologias que discutimos são ótimas, mas sem o interesse e o engajamento deles, nada funciona. (Alexandre de Alcantara).

Às vezes, o desinteresse dos alunos reflete o nosso cansaço como professores. A gente vai deixando, e o aluno também não procura. (Flor de Maracujá).

O complicado é quando nós queremos ensinar, mas os alunos não respondem. Tentamos, e eles não reagem. (Mia).

Tem aluno que é apático, não é? (Ted).

Esses depoimentos indicam a complexidade da docência, que ocorre a partir do encontro de diversas subjetividades: professor e estudantes, marcados por seus contextos, suas histórias de vida, seus anseios e objetivos, que nem sempre são convergentes. Observamos, a partir desses registros, que existe certo incômodo, por parte dos professores, referente ao não retorno dos estudantes, como as leituras não realizadas ou mesmo a apatia quanto as atividades e provas, situação essa que provoca desmotivação nos próprios docentes. Em um estudo referente a relação entre professor-aluno (Oliveira *et al.*, 2014), foi constatado que a interação entre professores e estudantes impacta a experiência acadêmica e que uma relação saudável, com comunicação aberta e empática, pode facilitar o desempenho acadêmico e a adaptação ao ambiente universitário. No estudo em questão, "Os universitários explicaram que muitos professores agem de forma autoritária e rígida, amedrontando-os. Devido a esse distanciamento, muitos jovens não se sentem à vontade para se aproximar e tirar dúvidas junto aos professores" (Oliveira *et al.*, 2014, p. 242). Para Leite (2012, p. 359), a dimensão afetiva ultrapassa os limites "das relações epidérmicas e contatos face a face", a emoção e a cognição coexistem nos sujeitos em tempo integral e as relações entre sujeito-objeto-mediador, não envolvem somente dimensões cognitivas e intelectuais, mas também a dimensão afetiva,

De um lado, aponta que o processo de mediação pedagógica é fundamental na relação que se estabelece entre o sujeito/aluno e o objeto de conhecimento/conteúdos escolares, lembrando que, em sala de aula, o professor é o principal agente mediador, embora não o único. De outro lado, sugere que a mediação pedagógica ocorre através de práticas e situações concretas, o que significa que as mesmas podem ser planejadas de forma a aumentar as chances da aprendizagem com sucesso pelo aluno (Leite, 2012, p. 361).

Pelas expressões utilizadas pelos professores – constrangimento, apatia, desistência – entendemos que se trata de um desafio em que os professores buscam maneiras para manejar a situação e que eles se sentem afetados, pois como elucida Leite (2012), as relações afetivas fazem parte do contexto da sala de aula,

Talvez os alunos de hoje estejam se comportando dessa forma porque nós, professores, estamos fazendo as coisas assim. Tentamos, tentamos e, quando não conseguimos, desistimos. Eles percebem isso. Se estudar ou não, vão passar de qualquer forma. E aí, vem a última semana de recuperação, em que,

em uma semana, precisam recuperar todo o semestre. Não faz sentido. (Flor de Maracujá).

Eu digo: 'Ah, gente! Vocês não leram, então a discussão fica ruim. Estudem o caso clínico para discutirmos em sala.' Mas, se não fizeram, para eles não importa. Acho que o perfil dos alunos hoje é assim. Não tem mais aquele constrangimento. Para eles, está tudo muito fácil e mecanizado. (Shirley Sharman).

No curso de engenharia, sentimos muita frustração. Os alunos que se formam têm uma qualidade excepcional, mas muitos estão reprovando e acumulando turmas. E aí, vem a pressão: 'O curso está reprovando demais'. Mas, se aprovo todos, como fica a qualidade? (Ted).

Fico constrangida quando peço uma leitura para desenvolver raciocínio e ninguém leu. Acabo fazendo sozinha, dou a aula do texto. Sinceramente, vou desistindo. Deixo uma pasta com leituras complementares e quem quiser, lê. Quem não quiser, não lê, e pronto. (Torriani).

Às vezes, tentamos fazer o melhor, mas o aluno não responde. Dou uma atividade e ele vai mal. Fico pensando: onde errei? Será que foi ele que não estudou ou fui eu que não consegui ensinar? (Flor de Maracujá).

Alguns alunos parecem não ter aprendido nada no semestre. Se eu não tivesse dado prova, tanto faz. Eles saem do curso do mesmo jeito que entraram. Será que não os avaliei de forma adequada? (Ted).

É chocante ver alunos assistindo aula sem abrir o caderno. Eu brinco, mas fico nervosa. Digo: 'Vocês conseguem decorar tudo o que está sendo falado? Vocês são muito inteligentes, né?' (Metamorfose).

Uso slides e fico na dúvida se é a melhor forma. Meus alunos não abrem livros. Você põe uma nota de cem reais e a nota fica dentro do livro. Eu os vejo estudando só pelos slides. Será que dou os slides ou deixo eles anotarem para fixar o conteúdo? Não sei o que é melhor. (Shirley Sharman)

Os registros indicam como os docentes se sentem inseguros quanto às atitudes no decorrer das aulas, principalmente, por não terem domínio da ciência pedagógica, suas práticas são desenvolvidas com base nas experiências vividas como discentes, ou mesmo de forma intuitiva. A partir dessa discussão, dois professores fizeram um contraponto, um deles menciona a sobrecarga dos estudantes e um outro, tem a percepção de que existem dias bons e dias mais difíceis, reconhece que nem todo dia acontece uma boa aula, mas alega que segue em frente sem o sentimento de culpa.

As vezes, eu fico pensando quando pedimos aos alunos para ler um texto ou fazer uma atividade extra. Estamos pedindo para além daquelas aulas que já estão programadas e que já têm uma quantidade suficiente para eles. Fiquei refletindo sobre isso. Não sei se temos resposta, mas me pergunto se já não temos carga horária suficiente em sala de aula. (Zenolinha).

Eu vejo colegas frustrados com aulas ruins. Mas penso: 'Qual o problema de dar uma aula ruim? Nem todo dia estamos no nosso melhor.' Para mim, formar bons profissionais é o que importa." (Abelha operária).

Nesse sentido, entendemos também que os estudantes têm sofrido mais ansiedade, pois, segundo Soares, Monteiro e Santos (2020), o ingresso na universidade representa um período de transição marcado por desafios pessoais, acadêmicos e sociais que exigem adaptação dos estudantes. As mudanças incluem maior autonomia, distanciamento entre aluno e professor e novas formas de aprendizagem, como seminários e pesquisas. Esses fatores podem ser percebidos como estressores, contribuindo para o aumento da prevalência de transtornos de ansiedade, especialmente em jovens de 18 a 24 anos.

No Brasil, o transtorno de ansiedade afeta 9,3% da população. Para as autoras, o transtorno de ansiedade tem se apresentado entre estudantes universitários, especialmente devido às pressões acadêmicas e familiares, bem como à conciliação entre estudos e trabalho. A revisão sistemática da literatura identificou que 27,7% dos estudantes apresentam Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), com as mulheres apresentando níveis mais elevados. Desse modo, compreendemos que a ansiedade pode ser um fator prejudicial a relação professor-aluno e a relação estudante-universidade, “[...] a falta de uma relação amistosa entre professor e estudante, ou seja, o relacionamento distante entre esses sujeitos pode acarretar consequências negativas para a vida acadêmica.” (Santos; Ribeiro, 2023, p. 7).

A partir de algumas falas dos docentes foi possível identificar os desafios no que dizem respeito a comunicação, ao relacionamento entre professor e estudante, como apontam as autoras Santos e Ribeiro (2023, p. 7), “[...] é possível inferir que a afetividade qualifica a relação que se estabelece entre docente e discente, o que implica em uma melhor qualidade da mediação e, consequentemente, uma maior qualidade no aprendizado e na adaptação acadêmica”. Identificamos também que os docentes enfrentam dificuldades na mediação de conflitos e uma comunicação que soa de maneira desrespeitosa, como por exemplo, quando o professor Ted relata o que ouviu de uma aluna:

No primeiro dia de aula, eu estava explicando sobre o que seria feito no curso, avaliações e tal. Uma aluna levantou a mão e disse: '- Eu quero fazer um apontamento'. Eu disse: '- Pode falar'. E ela respondeu: '- Eu não gostei da cara do senhor'. Fiquei sem saber como lidar com isso. (Ted).

Outros docentes, na sequência fizeram os seguintes apontamentos aludindo ao que foi apresentado pelo professor Ted:

O que fazer quando o respeito, consideração da existência do outro é rompida na relação aluno-professor? Mas aqui o respeito é a existência do outro? (Rosa Franca).

Eu acho que faltou respeito comigo. Propus uma atividade prevista no cronograma, mas no dia não houve leitura. Fui incisiva: 'Gente, vocês não leram as páginas solicitadas'. Eles debateram, sem diálogo, saíram da sala e foram à coordenação, fizeram uma carta. A coordenação me chamou, e isso deslocou a disciplina. Não restabeleceu, os que ficaram, ficaram. (Vitória).

Perguntei para a turma: O que posso fazer para melhorar? 'Essa turma é ruim, não conseguimos conversar'. Então eu disse: 'Vamos fazer aqui na sala?' Eles responderam: 'Não tenho tempo'. Quando perguntei se conversaram com a coordenação, disseram: 'A gente não é ouvido'. (Marie Curie).

Um outro aspecto mencionado durante os diálogos com os professores foi em torno do uso dos aparelhos celulares em sala de aula. Zuin e Zuin (2018), discutem os desafios e impactos do uso de celulares no ambiente escolar. Uma das problemáticas abordadas é a distração causada pela conexão constante, que segundo os autores se torna uma concentração dispersa, acarretando: “[...] dificuldades significativas para a manutenção da concentração nos estudos dos conteúdos escolares.” (Zuin; Zuin, 2018, p. 421). Em contrapartida, reconhece-se que o celular, quando bem utilizado, pode ser um recurso pedagógico valioso, “Não há como negar os benefícios decorrentes do uso de celulares e de outros aparelhos, tais como laptops, tablets e notebooks, no transcorrer das atividades desenvolvidas em salas de aula” (Zuin; Zuin, 2018, p. 429). Nesse contexto, os autores alertam que o uso de celulares em salas de aula, não se trata somente de uma problemática entre os estudantes, “Já há situações em que professores universitários se sentam nas cadeiras do fundo da sala de aula e acessam a seus perfis no Facebook por meio de seus celulares, em vez de se concentrarem nas falas dos alunos” (Zuin; Zuin, 2018, p. 426). A pesquisa de Lopes e Fürkotter (2023, p.18), indica que: [...] “Sugerem os resultados que em sala de aula o dispositivo móvel incomoda tanto quanto qualquer outro objeto ou evento não previsto no planejamento.” Sobre esse tema, vários docentes se manifestaram a respeito do uso dos celulares em sala de aula,

Por exemplo, eu uso o celular como instrumento de avaliação. Eu passei por uma situação em que me senti muito mal, vendo o aluno com uma atitude que me incomodou. Disse: 'Estou me sentindo desrespeitada aqui'. O aluno guardou o celular e abriu o computador. Aquele dia me incomodou muito. (Shirley Sharman).

Na realidade, a gente nem sabe o que funciona. Estou percebendo aqui na discussão, não sei o que funcionaria para mim na hora de elaborar um contrato. (Mia).

Eu proibi o celular nessa aula e o computador também, pois sei que eles acessam o WhatsApp. Claro que depois desse curso faria um contrato. Eu tinha convidado alguém para uma palestra, e eles estavam no celular. Fiquei envergonhada e pensei: sou culpada? Naturalizei essa falta de educação. Hoje o celular é um instrumento pedagógico, mas proibi e ninguém reagiu, só guardaram os celulares passivamente. (Zenolinha).

A educação que temos é industrial, e com uma turma de 50, 60 alunos, eu sou limitado, não consigo olhar para todos os alunos. Alguns ficam mexendo no celular. Como chamar para minha aula esses 10 alunos que estão no celular? (Abelha operária).

Essa questão do celular é subjetiva, em alguns temas nem tocar nesse assunto é melhor. Não tive problemas nesse semestre, um ou outro mexia no celular, mas se você diz no início: 'Pode usar com parcimônia', isso permite o uso. (Alexandre de Alcantara).

Não acho que o celular só atrapalha, mas sim que é uma falta de educação. As pessoas se levantam e saem no meio da aula, isso me parece uma falta de respeito. Tratar o celular com parcimônia é difícil, pois cada um tem sua própria medida de parcimônia. (Zenolinha)

O contrato mencionado nas falas de Mia e Zenolinha, foi um dos temas trabalhados nos ciclos reflexivos, o contrato didático. O conceito de contrato didático, conforme caracterizado por Brosseau (1996), envolve as regras implícitas e explícitas que regulam a relação entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essas regras abrangem tanto as expectativas quanto as responsabilidades de ambas as partes em relação ao conteúdo, ao comportamento e às estratégias pedagógicas. “O Contrato Didático nasce no bojo da relação didática e sintetiza uma série de relações sociais que se revelam no espaço sociotemporal e na ecologia da sala de aula, que envolve um professor, seus alunos e um objeto de saber” (Borba; Lima; Cavalcanti, 2024, p. 4). Nesse contexto, foi dialogado sobre as possibilidades do uso do celular a partir de uma combinação anterior estabelecida no contrato,

O uso do celular com parcimônia deve ser acordado. Podemos estabelecer quando o celular pode ser usado: por exemplo, durante exercícios, em pesquisas direcionadas ou em situações emergenciais familiares. (Mediadora).

O contrato didático não é fixo, podendo ser renegociado ou ajustado ao longo do tempo, especialmente quando novas metodologias ou situações de aprendizagem são introduzidas. Essa flexibilidade permite que o contrato se adapte às diferentes necessidades

educacionais, mantendo, no entanto, uma estrutura que facilita o entendimento mútuo entre docentes e discentes. “É nesse espaço de negociações que cada personagem (professor e aluno) assume a gerência de suas responsabilidades, por meio de atitudes e comportamentos emoldurados por regras e expectativas” (Borba; Lima; Cavalcanti, 2024, p. 4).

Durante a conversa sobre o contrato didático, os professores foram receptivos, tiraram dúvidas e nós propusemos a criação de um contrato didático naquele dia do ciclo reflexivo, para que os docentes pudessem elaborar a ideia e refletir sobre como tal instrumento poderia ser trabalhado posteriormente. Um modelo que poderia ser trabalhado e modificado de acordo com as necessidades dos estudantes e dos próprios docentes, diante daquilo que fizesse sentido para ambas as partes, garantindo respeito, uma aula com mais fluidez, e um vínculo de confiança onde ambas as partes têm direitos e deveres. Elaboramos então o seguinte contrato,

5.2.1.1 Contrato didático

Em consonância com a pesquisa-ação crítico-colaborativa, no dia 03 de abril, foi proposto pela mediadora, que o grupo de participantes discutisse questões referentes à organização do trabalho pedagógico e, de forma colaborativa, foram sistematizados os aspectos que consideraram pertinentes e que orientaram o desenvolvimento das sessões reflexivas:

- Necessidade de Feedbacks (grupo e individual);
- Dinamizar leituras prévias;
- Pontualidade para o início e término das atividades;
- Lanche colaborativo (quando possível);
- Dinâmicas que possam ser transpostas para a prática pedagógica dos participantes;
- Evitar o uso do celular;
- Manter o Elemento Artístico: poemas, músicas, contos;
- Evitar conversas paralelas;
- Equilíbrio de tempo (fala/escuta) no sentido de oportunizar a participação de todos;
- Ser participativo, indagador e ético;
- Flexibilidade Contratual.

Pimenta e Almeida (2011), enfatizam que a formação docente envolve a construção de saberes em um contexto prático-reflexivo, no qual o professor reconhece a importância de sua relação com os alunos e a necessidade de se adaptar às novas demandas pedagógicas.

A partir dessa primeira categoria, a respeito dos Desafios da profissão docente, os professores participantes dos ciclos reflexivos explicitaram sentimento de insegurança e dúvidas, advindos da ausência de formação específica para a prática docente. Conforme observado nos relatos, muitos docentes enfrentam dificuldades em ajustar suas práticas, e a falta de suporte institucional e feedback contribui para essa sensação de despreparo. Pimenta e Almeida (2011) ressaltam a importância da reflexão crítica e do diálogo sobre a prática pedagógica, fatores que podem ser impulsionados por programas de formação contínua. Além disso, as autoras afirmam que o processo de ensinar deve ser repensado constantemente à luz das experiências diárias dos docentes e suas interações com os alunos. Para Almeida e Pimenta (2011, p. 10),

Como um profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário atua de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes, inserida no projeto político-pedagógico dos cursos, vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa.

Os desafios da profissão docente, sejam vinculados a ausência de saberes da docência, ou atravessados por dificuldades na comunicação conforme acompanhamos nos relatos dos professores, relaciona-se intimamente com as discussões que apresentamos ao longo da investigação (Almeida; Pimenta, 2011; Marcelo, 2009b; Pimenta, 1999; Melo, 2018). A ausência de saberes pedagógicos e o enfrentamento das dificuldades do dia a dia na sala de aula são constantes, reafirmando uma vez mais, a importância do Desenvolvimento Profissional Docente nas instituições, possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e mais que isso, transformadoras dentro das possibilidades de cada contexto.

5.2.2 Concepções da prática pedagógica – docência artesanal; transmissão de conteúdos e ensino, pesquisa e extensão

Minha visão de ser docente vai além da sala de aula. [...] O que tento transmitir são valores de vida, virtudes... acho que é assim que as pessoas aprendem mais fácil (N. Quintana).

Na segunda categoria, *Concepções da prática pedagógica*, elencamos e analisamos os relatos em torno de como os professores participantes concebem a prática pedagógica como atividade laboral, suas referências formativas sobre o que é “ser professor”, e suas perspectivas

em relação ao tripé universitário — docência, pesquisa e extensão — bem como à atuação em cargos de gestão.

A docência aparece, em muitos depoimentos, como uma profissão aprendida a partir da experiência cotidiana, por meio da observação de colegas, da tentativa e erro e da adaptação às realidades discentes. Essa dimensão artesanal, ainda que potente por sua flexibilidade e inventividade, é também atravessada por sentimento de insegurança, sobretudo diante da ausência de uma formação pedagógica sistemática.

Além disso, os professores compartilham inquietações sobre a relação com os estudantes, refletindo as mudanças no perfil discente, o impacto das tecnologias, as dificuldades de comunicação e engajamento em sala de aula. Essa dimensão relacional se entrelaça às concepções pedagógicas, desafiando o docente a repensar seu papel não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de experiências formativas em contextos marcados por desigualdades sociais, emocionais e educacionais.

A docência, nas falas dos participantes, aparece marcada pela experiência cotidiana, pela improvisação e pelo sentido pessoal atribuído ao ato de ensinar. É possível interpretar que os docentes constroem sua prática a partir da vivência, das tentativas e erros e da observação de colegas mais experientes — caracterizando o que podemos chamar de **docência artesanal**. Isaia e Bolzan (2008) certificam que a trajetória profissional do professor da educação superior se constitui também a partir de experiências prévias. Lembrando do cronograma do nosso curso, nessa categoria estão algumas falas que se referem ao texto de Bartolomeu Campos, do qual já apresentamos um trecho anteriormente, e ao fato de que os professores do curso assimilam memórias do passado que fazem parte da sua inspiração docente.

Foi bem nostálgico, um verdadeiro mergulho no passado. As passagens me fizeram lembrar da minha entrada na escola, da minha primeira professora — lembro o nome dela até hoje. Lembro também de alguns eventos. Foi mais nesse sentido... Confesso que me emocionei com o texto. (Mia).

*Quero compartilhar um exemplo de memória que considero curioso... Agora, ouvindo todas essas falas, estou refletindo. Quando resgato minhas memórias de professores da infância, elas são marcadas por uma dimensão afetiva, de acolhimento. Já na graduação — e principalmente na pós-graduação — o que mais me vem à mente são exemplos do que eu **não** gostaria de ser como docente. Não tenho muitas memórias afetivas da graduação, e da pós, sinceramente, nenhuma. Mas da infância, muitas.*

Não sei se isso é uma questão do nosso perfil, enquanto docentes... (Torriani)

Minha visão de docência vai além da sala de aula. Por exemplo, quando oriento alunos de iniciação científica, me vejo como docente. Isso tem muito a ver com o texto que lemos e com a memória do meu avô, que também era

docente. Ele me inspirou. Ser docente é um cargo; já ser professor... é algo mais amplo, mais subjetivo. Fiz licenciatura, mas estudei o básico do básico. Hoje, tento transmitir os aprendizados da vida — ensinando colegas, coorientando alunos de mestrado, doutorado, pós-doc. Para mim, isso envolve valores, virtudes, modos de viver. Acho que é assim que as pessoas realmente aprendem. (N. Quintana)

Nesse sentido, os professores expressam também suas inseguranças em relação a diversas situações, como as dúvidas sobre suas formas de ensinar, sobre a divisão de responsabilidades (professor-aluno), sobre o desempenho acadêmico dos estudantes e os desafios de inclusão, sobre a valorização docente e os impactos da educação básica no ensino superior.

Na Contabilidade, por exemplo, os alunos chegam sem nenhuma base. Temos que ensinar do zero a técnica contábil.

Costumo brincar: "Quanto vale essa cadeira? Quanto o contador quiser que ela valha." Porque temos técnicas para mensurar e valorar de formas diferentes.

Mas no início do curso, o aluno não tem repertório para isso. Só nos 20% finais da formação é que conseguimos pensar em técnicas mais críticas. No começo, é muito difícil. (Abelha Operária).

Quando o aluno chega à graduação, leva um baque. E nosso sistema educacional é tão frágil que muitos não sabem estudar. Ler não é estudar. Assistir aula ou vídeo no YouTube também não é estudar. Estudar, para mim, é sentar e realmente estudar. E falando em aprendizado... Para mim, aprender é vivência. Só se aprende vivendo, não é apenas assistindo aula, copiando resumo ou fazendo exercício. (N. Quintana).

Eu vejo esse processo de formação em três etapas: Ensino Fundamental, Ensino Médio e, depois, o Ensino Superior. E acho que eles não estão no mesmo processo. O que sentimos hoje na universidade é reflexo do que não aconteceu no Ensino Básico. (Flor de Maracujá).

Não é que a gente ensine mal. Se eu ensino uma técnica de biologia molecular, por exemplo — algo altamente específico — posso explicar muito bem, com imagens, figuras, analogias. Mesmo assim, o aluno vai entender, no máximo, 30% do que eu disse. Na revisão, pode chegar a 40%. Se ele for para casa e ler o capítulo do livro, talvez alcance 55%. Então, o professor faz a parte dele. Mas a outra parte precisa ser responsabilidade do aluno também. E, às vezes, essa parte do aluno não acontece. Além disso, mesmo com uma disciplina bem conduzida, o aluno não vai sair dela sabendo 100% do conteúdo. Ele vai sair com o máximo que conseguiu absorver a partir das metodologias que usamos: leitura, resumo, vídeos, revisão... (N. Quintana).

O aluno, quando chega à graduação, já vem um pouco na defensiva. Parece que não está tão aberto ao processo. E aí, como a gente também não tem tanta confiança — principalmente os professores mais novos — acabamos não dando abertura.

Fica um bloqueio dos dois lados. Isso prejudica muito a relação entre professor e aluno, e dificulta a compreensão por parte deles. (Alexandre de Alcantara)

Quando começo a corrigir uma prova e percebo que muitos alunos erraram a mesma questão, costumo fazer uma estatística e conversar com eles durante a vista de prova.

Pergunto: "O que vocês entenderam dessa pergunta?" Às vezes, a falha está na forma como nos expressamos.

Por isso, a maioria das minhas provas é dissertativa. Quero saber o que eles realmente aprenderam do que ensinei. A prova do aluno é um feedback para nós. Se muitos erram a mesma questão, é sinal de que não ensinamos aquilo direito. (Gaudí)

Talvez a profundidade daquele conhecimento, que para o professor tem grande importância, não faça sentido para o aluno naquele momento.

Muitas vezes, ele nem tem o conhecimento básico necessário para aplicar aquele conteúdo mais avançado. Isso gera dificuldade.

Às vezes me pergunto: o que estou cobrando em uma prova? Às vezes, o aluno não sabe nem o básico. (Marie Curie)

A avaliação da aprendizagem no ensino superior se configura como um processo pedagógico complexo, relevante para a formação universitária. Entretanto, apesar de seu caráter essencial, essa prática ainda enfrenta desafios significativos, como o predomínio de uma lógica classificatória e o uso limitado de instrumentos avaliativos diversificados. Tivemos a oportunidade de aprofundar os estudos em Avaliação da Aprendizagem no ensino superior a partir da perspectiva dos estudantes de uma IES durante nossa investigação de mestrado (Vieira, 2021), e de fato a avaliação é um grande desafio na educação superior, tanto para os discentes, como foi possível verificar anteriormente, como para os docentes, como os dados de agora sugerem, além de outras investigações aqui citadas. Para Machado *et al.* (2021), a avaliação precisa ser compreendida como uma ferramenta pedagógica que busca investigar o nível de aprendizagem dos acadêmicos, não devendo ser reduzida a um mecanismo de controle ou coerção. Ocorre, porém, que muitas práticas avaliativas ainda operam sob uma perspectiva tecnicista e autoritária, distanciando-se de sua função formativa. Nesse cenário, os estudantes são pouco envolvidos no processo avaliativo, o que dificulta o desenvolvimento de autonomia e reflexão crítica, elementos centrais à educação superior.

Dessa forma, podemos perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais. A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens como forma de avaliar o ensino pode se configurar como uma grande falácia! (Franco, 2015, p. 604).

Lemes *et al.* (2021) apontam avanços em contextos nos quais se adota uma abordagemativa de aprendizagem. As estratégias avaliativas, quando aplicadas em conformidade com metodologias participativas e contextualizadas, ampliam o papel do estudante como sujeito do processo de construção do conhecimento. Porém, a partir dos relatos dos professores em torno da avaliação da aprendizagem, entendemos que os desafios ao se avaliar são inúmeros, como podemos ver a seguir:

Às vezes, faço questões na prova que penso: "Gente, isso está muito fácil, tipo exercício da terceira série." Mas quando vejo as respostas...

A gente produz casos clínicos. Coloco lá: paciente, idade, sintomas como dor no peito, dor irradiada, náusea, etc. Depois: exames realizados. E faço perguntas como: "Quais são os sinais e sintomas?", "Quais exames foram feitos?"

As respostas estão na primeira e na segunda linha do caso! E mesmo assim, eles não respondem corretamente.

E olha que treino muito isso com eles. Ensinar a grifar; fazer estudo dirigido, localizar respostas no texto. (Gaudí).

Só voltando ao início da conversa, sobre avaliação: tenho muita dificuldade com isso. Pedir que resolvam questões é uma coisa...

Mas, para mim, o que realmente significa aprendizado é quando o aluno me diz: "Professor, esse conteúdo eu vou guardar. Vai me servir." (Ted).

*É interessante perceber como há muitas críticas negativas sobre a avaliação. E isso tem muito a ver com **como** a gente enxerga a avaliação.*

Se pensarmos bem, somos avaliados o tempo inteiro — desde sempre. (Alexandre de Alcantara)

*O que me incomoda é que, no fim, tenho que atribuir **um número**.*

Todo o processo avaliativo é cheio de empatia, acolhimento, reflexão... mas, no fim, preciso traduzir tudo isso em uma nota.

Minhas disciplinas são muito conceituais. Como dizer que o conceito de alguém "não está bom"? Com base em quê?

*Para mim, existe uma diferença entre **o processo avaliativo** e **a nota final**. (Metamorfose).*

Disponibilidade com o aluno também entra nessa discussão. Por exemplo, escolhi responder dúvidas pelo WhatsApp, mas com horário definido. Acordamos que as dúvidas podem ser tiradas em horário combinado ou via Moodle.

Faço questão de deixar claro isso para os alunos: não vou responder fora do expediente, a não ser em casos urgentes. (Ted).

Meu sonho é que os alunos realmente usassem os grupos que criamos para interagir. Mas ninguém manda nada... (Torriani).

Às vezes, penso: "Essa prova está ridícula. Não é possível que eles não consigam fazer." Parece exercício de livrinho da terceira série.

Tipo: "O Dia do Índio é comemorado em tal data." Aí eu pergunto: "Quando é comemorado o Dia do Índio?"

Ou: "Joana é bonita." Aí eu pergunto: "Como é Joana?" E ninguém sabe responder. (Gaudí)

As falas dos participantes revelam a avaliação como um espaço de tensões, frustrações e buscas de sentido no exercício docente. As palavras e expressões que emergem — “fácil”, “difícil”, “ridícula”, “nota”, “guardar”, “empatia”, “acolhimento” — traduzem o esforço dos professores em conciliar a avaliação como instrumento de aferição e, ao mesmo tempo, como processo formativo e ético. Gaudí, ao expressar surpresa diante das respostas equivocadas a questões consideradas simples, evidencia o descompasso entre o que é ensinado e o que é efetivamente aprendido. Ted, por sua vez, desloca o foco da avaliação para o sentido do aprendizado, compreendendo-o como aquilo que o aluno “vai guardar”, o que “lhe servirá”. Metamorfose traz à tona o desconforto em reduzir processos complexos e subjetivos a números, ressaltando a contradição entre o cuidado humano que permeia a docência e a rigidez dos sistemas avaliativos. Já Torriani e Ted ampliam a discussão ao relacionar a avaliação à disponibilidade e ao engajamento discente, revelando a importância da interação e da corresponsabilidade no processo de aprender.

Assim, as falas apontam que, embora os professores reconheçam o potencial formativo da avaliação, a prática ainda é vivida como um território de ambivalências, atravessado por exigências institucionais, lacunas de engajamento e pela necessidade de reinventar formas mais dialógicas e reflexivas de acompanhar a aprendizagem.

Prensky (2001) introduziu os termos *nativos digitais* e *imigrantes digitais* para descrever, respectivamente, aqueles que nasceram na era digital e os que adotaram essas tecnologias posteriormente. Essa distinção ressalta as diferenças nas formas de pensar e processar informações entre as duas gerações. Enquanto os nativos digitais estão acostumados a processos rápidos, a multitarefas e ao acesso instantâneo à informação, os imigrantes digitais podem ter uma abordagem mais linear e sequencial. “Os estudantes de hoje não são mais as pessoas para as quais nosso sistema educacional foi projetado” (Prensky, 2001, p. 1, tradução nossa). Por meio dos relatos transcritos no nosso trabalho, é possível identificar esse descompasso geracional, no sentido de que os processos que os docentes esperam dos estudantes são diferentes do que eles oferecem, por isso a necessidade de compreender essa diferença de gerações e de formações em torno de um letramento digital que possibilite o uso de estratégias que acompanhem os “nativos digitais”.

Fica evidente que a Universidade em sua completude, incluindo os professores, precisa preparar-se e adaptar-se a essa nova realidade. Isso requer um novo perfil profissional dos docentes do Ensino Superior, demandando, além do conhecimento científico da área em que atuam, uma nova concepção paradigmática na docência advinda do movimento da Ciência e da Educação (Paradigma Inovador), o que exige um repensar sobre a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a construção de novos saberes no desenvolvimento de sua profissionalidade. (Junges; Behrens, 2016, p. 213).

De acordo com um dos professores participantes, os docentes necessitam compreender que se transformaram também as formas de aprender,

A gente precisa aprender a lidar com a realidade desses alunos. Eles são de outra configuração social.

Sabem interpretar vídeo, por exemplo. Navegam bem no Instagram, mas não têm as referências que a gente teve. Estamos vivendo uma quebra de paradigma: o aluno que temos hoje não é o mesmo da nossa época.

E a gente, como professores, ainda não se reciclou. Estamos usando o mesmo modelo com o qual fomos formados. (Abelha Operária).

O contexto social dos estudantes também impacta o desempenho acadêmico na universidade. A presença de estudantes em situação vulnerabilidade econômica no ensino superior revela um cenário educacional que, embora mais acessível, ainda carrega desigualdades e os próprios docentes reconhecem que as barreiras enfrentadas por esses alunos vão além da dimensão econômica, manifestando-se também como obstáculos simbólicos, culturais e estruturais, que impactam diretamente a permanência e o desempenho acadêmico. Para Abreu e Ximenes (2021, p. 3), “as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários em situação de pobreza extrapolam o aspecto financeiro e estão relacionadas a processos de exclusão social que incidem na permanência e no desempenho acadêmico”.

A condição de vulnerabilidade não se esgota na escassez de recursos, mas se expressa também na vivência cotidiana de uma universidade que, por vezes, não reconhece as particularidades e as necessidades desses sujeitos. Os efeitos podem ser sentidos tanto na autopercepção dos estudantes, quanto no acompanhamento das exigências institucionais, conforme relatos a seguir:

*Dou aula de Tecnologia como Linguagem. Quando pergunto "O que é tecnologia digital?", eles travam. Não estou falando de aplicativo! Quero saber o que é a **materialidade** disso.*

Eles são fluentes em aplicativos, mas de forma rasa. Isso os afasta do entendimento do que é, de fato, a tecnologia.

E aí entra o conflito social. Já recebi alunos que não sabem o que é a tecla shift. Mas eles também merecem estar aqui.

Uma vez pedi um exercício: "Desenhe a casa de vocês à mão. Mostre o teto, o ambiente." E pedi fotos também.

Foi muito chocante ver a realidade de algumas casas. E percebi que o traço do desenho estava ligado à vivência do aluno.

A régua de avaliação não pode ser a mesma. Talvez essa aluna nunca vá ter todos os instrumentos ideais — régua, prancheta, canetas — mas ela vai voltar para comunidade dela e será a única formada. Isso tem um valor que eu talvez nem compreenda.

A carta que uma aluna escreveu, assinando como "Renata da Silva, filha de fulano, neta de sicrano, que nunca almoçou na churrascaria com a família", me marcou. Ela dizia que não entendia as referências europeias das aulas de Arquitetura.

Mas é essa aluna, que custa fazer um carimbo num desenho, que também merece estar aqui. E vai levar algo importante para a vida dela. (Metamorfose).

Perguntei para ela: "Por que você nem falou comigo antes de mandar o e-mail de desistência?". Ela respondeu: "Porque já tive problemas antes. Mandei e-mail para cinco professores e nenhum respondeu. Já desisti de ter apoio na universidade". (N. Quintana).

A professora Marie Curie também relata as disparidades sociais e os desafios de inclusão a partir da sua experiência docente.

Mas, por exemplo, quando você detecta um mundo totalmente diferente da realidade... Eu estava dando aula de materiais de construção, e vieram alguns alunos de fora do Brasil, do Timor Leste. Eles já tinham feito a disciplina uma vez e reprovado. E estavam desanimados.

Chamei eles e perguntei: "Vocês têm dúvida? Vão lá na minha sala." E eles diziam: "Não, professora." Eu perguntei: "Vocês querem que eu dê a aula em francês?" Porque talvez eles não estivessem entendendo. Eu escrevia, explicava... e mesmo assim, nada. Aí falei de novo: "Vão lá na minha sala pra gente conversar."

Foi aí que eu detectei: no país deles... eu não sabia se ria ou chorava de desespero. Eu estava lá falando de cimento, blocos cerâmicos, aço — e eles não têm cimento. Eles constroem com terra. E isso não está no meu conteúdo. Como eu vou falar para pessoa especificar o tipo de cimento, mostrar os diferentes tipos, se ela nem conhece o material? Por mais vídeos que eu tenha passado, por mais explicações... isso não é do mundo deles.

Então eu parei e pensei: como posso ajudar? Procurei o pessoal responsável pelas relações internacionais. Perguntei: "Como funciona o programa? Por que eles estão aqui? Por que vão ficar aqui se não conseguem avançar?" E me disseram: "Professora, esse problema é muito mais grave do que você imagina..." (Marie Curie).

A professora Marie Curie compartilhou, em um dos ciclos reflexivos, um episódio marcante em sua trajetória docente com estudantes internacionais, revelando as barreiras estruturais e institucionais que comprometem experiências de intercâmbio. Diante do desafio de ensinar conteúdos técnicos a estudantes do Timor Leste, cuja realidade socioeconômica e

material era radicalmente distinta daquela prevista no currículo, a docente se deparou com o limite de sua própria formação e com a ausência de políticas institucionais de apoio efetivo à permanência e à aprendizagem desses sujeitos. A busca por orientação junto ao setor responsável pelas relações internacionais não trouxe soluções concretas, mas apenas o alerta de que "esse problema é muito mais grave do que você imagina..." denunciando a invisibilização institucional dessas questões.

Esse relato dialoga diretamente com os desafios da inclusão acadêmica, especialmente quando ela se apresenta como uma formalidade pouco efetiva. A respeito dos desafios de inclusão acadêmica, a pesquisa realizada por Silva, Cymrot e D'Antino (2012) aponta que a falta de formação específica dos docentes para lidar com alunos com deficiência pode levar a processos de inclusão marginal, dificultando a participação efetiva desses alunos no ensino superior. "Embora esteja matriculado, o aluno com deficiência pode não ter acesso real aos conteúdos, interações ou avaliações, o que caracteriza uma inclusão mais formal do que efetiva, denominada por alguns autores como *inclusão marginal*" (Silva; Cymrot; D'Antino, 2012, grifos dos autores). Constatamos que o contexto em análise revela maior complexidade do que a inicialmente considerada. Em relato de uma das participantes, foi manifestada a preocupação quanto à não inclusão desses estudantes no mercado de trabalho:

Mas, ao mesmo tempo, vivo um certo conflito. Na Fisioterapia, temos alunos com deficiência física. Um deles, por exemplo, usava duas muletas. No estágio, ele se apoiava na cama do hospital para ficar em pé. Isso causava estranhamento no paciente, no acompanhante.

Sou a favor da inclusão, mas fico pensando: o que acontece depois da universidade? Lá fora, o mundo é cruel.

Já conversei com um professor sobre a ideia de trabalhar com critérios de avaliação mais ajustados para essas situações, para evitar frustrações futuras. Me angustia pensar que incluímos aqui, mas que pode haver exclusão lá fora. (Gaudi).

Essa observação evidencia que a problemática em questão transcende os desafios de natureza pedagógica, alcançando igualmente dimensões sociais, sobretudo no que se refere às condições de acesso, permanência e inserção profissional. Nessa perspectiva, torna-se relevante considerar que os processos educativos não podem ser dissociados das questões estruturais que atravessam a sociedade, uma vez que a formação escolar está intrinsecamente relacionada às possibilidades de participação cidadã e de inserção no mundo do trabalho.

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), muitos estudantes relatam não se sentirem à vontade para expor dúvidas ou dificuldades em razão de comportamentos autoritários e da falta de abertura por parte de alguns professores. Esse distanciamento é agravado por uma

cultura acadêmica centrada na transmissão de conteúdos e pela pouca valorização da escuta ativa e do diálogo. É possível certificar que essa realidade é presente nos cursos de bacharelado da nossa investigação.

Feedback, para mim, é algo que nunca funcionou muito bem. Não sei dar feedback — especialmente em turmas grandes, com 30 alunos. Não dá pra ser individual. E, quando você tenta falar para a turma toda, nem sempre a mensagem chega a quem precisa.

Além disso, eles também não nos dão feedback. Muitos têm receio de sofrer alguma consequência negativa. Esse acordo de feedback nunca funcionou pra mim. Nem mesmo com grupos menores, como os núcleos de estágio, com seis alunos.

E, sinceramente, tem horas em que sinto que não sei fazer nada. (Torriani).

Tive uma disciplina em que vários professores atuavam juntos, era uma disciplina de projeto — a principal do curso.

Peguei um grupo que havia saído da orientação de uma professora dizendo: “Acho que Arquitetura não é para a gente.” Segundo elas, essa professora as chamou de preguiçosas.

Mas percebi que elas estavam tentando. Não era preguiça. Era dificuldade real.

Falei com elas: “Calma, vamos ver isso. Isso não quer dizer que vocês não são capazes.” Elas estavam duvidando completamente de si mesmas. E isso foi há apenas dois anos. (Metamorfose).

Além disso, a ausência de formação pedagógica específica contribui para práticas que não contemplam as necessidades afetivas e cognitivas dos alunos, gerando um ambiente que pode ser percebido como hostil ou pouco acolhedor (Santos; Ribeiro, 2023). A escassez de interações horizontais entre professor e aluno limita o potencial formativo das disciplinas e compromete a adaptação dos estudantes ao contexto universitário, especialmente daqueles que ingressam em condições de vulnerabilidade educacional.

O estudo de Santos (2022) destaca a importância das habilidades sociais educativas (HSE) na relação professor-aluno no ensino superior, enfatizando que a qualidade dessa interação impacta significativamente o processo de aprendizagem e adaptação dos estudantes. As habilidades sociais educativas (HSE) se referem a um conjunto de comportamentos interpessoais que favorecem relações positivas no contexto educacional, especialmente entre professores e alunos.

Para Roncaglio (2004), a influência da gestão educacional na relação professor-aluno no ensino superior interfere nessa relação em três níveis: nas decisões do gestor sobre o processo pedagógico geral; no relacionamento direto entre gestor, professores e alunos; e na orientação fornecida aos estudantes em relação às suas dificuldades acadêmicas. A autora

ressalta que as decisões gestoras impactam diretamente o cotidiano das relações pedagógicas, influenciando tanto o engajamento docente quanto a percepção discente sobre a qualidade da formação. Roncaglio (2004, p. 107) destaca que "a gestão educacional é um fator que interfere diretamente na forma como se organiza e se efetiva a relação entre professores e alunos". A autora defende a importância de maior articulação entre os diferentes atores institucionais, especialmente entre gestão e corpo docente, para que se efetive uma prática pedagógica mais coerente e responsiva às necessidades dos alunos. Além disso, aponta que a ausência de diálogo e participação pode acentuar conflitos e distanciamentos na relação professor-aluno, prejudicando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a questão ética, acredito que precisamos formar o cidadão, não apenas o técnico. No primeiro encontro com os alunos, digo: "Dou aula de desenho, então façam as atividades de vocês. Não peguem pronto." Tem aluno que copia, e dá pra perceber. Quando o erro é grotesco e idêntico ao do colega, é evidente. E eu pergunto: "Quem vocês estão enganando?" (Ted).

A dimensão ética do fazer docente emerge na fala do professor Ted, ao afirmar que sua preocupação não se limita ao cumprimento técnico das atividades, mas à formação de sujeitos éticos e críticos: "Quem vocês estão enganando?". O relato do professor revela a importância da ética como eixo do processo educativo, convocando a docência a assumir seu papel formativo para além da dimensão instrucional.

A respeito da prática pedagógica que envolve a avaliação da aprendizagem, as falas dos professores Metamorfose e David Gilmour evidenciam as tensões que emergem quando a avaliação da aprendizagem é pensada como processo formativo e reflexivo, e não apenas como aferição de resultados. Ao propor práticas como o uso de vídeos para aprendizagem prévia ou a autocorreção de provas, os docentes buscam desenvolver a autonomia, a autorregulação e a compreensão crítica dos estudantes, mas ainda, persistem desafios. Vejamos as falas:

Já fiz uma avaliação diferente na disciplina de Programação. Encontrei um cara que fazia tutoriais excelentes e pensei: "Se os alunos assistirem esses vídeos curtos de 10 minutos antes da aula, vai facilitar muito." Na avaliação da disciplina, a maioria gostou. Mas teve um aluno que escreveu: "A professora não ensinou nada. Só pediu reflexão. Aprendi mais com os vídeos do que com ela." A ideia era justamente essa: que assistissem aos vídeos antes e, na aula, tirassem dúvidas. Mas nem todos entenderam. (Metamorfose).

Lembro de uma vez em que propus algo diferente na correção da prova: em vez de eu corrigir, pedi para os próprios alunos corrigirem suas provas. Claro que eu conferiria depois.

Fiz isso porque percebia que, muitas vezes, eles olhavam minha correção e simplesmente devolviam sem pensar no que erraram.

Dessa vez, com eles corrigindo, achei que funcionou muito bem. Mas aí, na avaliação discente, veio um comentário: “O professor não fez o seu trabalho, pediu para os alunos corrigirem.” (David Gilmour).

Mas às vezes, bastam duas avaliações negativas para nos desestabilizar. Mesmo quando a maioria elogia e funciona bem, esses comentários atingem a gente. (Metamorfose).

Contudo, as reações negativas de alguns discentes revelam uma cultura escolar ainda fortemente enraizada na expectativa de ensino transmissivo e avaliação como julgamento. A crítica de que “a professora não ensinou nada” ou que “o professor não fez o seu trabalho” denuncia não apenas um desconhecimento da intencionalidade pedagógica, mas também o desconforto diante das mudanças pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Esses relatos também ressaltam a vulnerabilidade docente frente aos retornos dissonantes nas avaliações institucionais. Como aponta Metamorfose, **“bastam duas avaliações negativas para nos desestabilizar”**, o que reforça a necessidade de repensarmos não apenas os instrumentos de avaliação da aprendizagem, mas também os modelos de avaliação do trabalho docente, ainda centrados em lógicas punitivas e pouco dialógicas.

Mesmo com os desafios em torno de processos pedagógicos que escapam do que se conhece como tradicional, encontramos também experiências positivas. A experiência compartilhada por Marshall evidencia o potencial das **metodologias ativas** na promoção de protagonismo discente, especialmente quando articuladas à liberdade de escolha e à articulação entre teoria e interesse pessoal.

Eu e outra professora trabalhamos com metodologias ativas no primeiro período. Uma proposta dela foi pedir que cada aluno escolhesse um artigo e apresentasse em trinta minutos.

Isso ajudava a desenvolver tradução, cognição, leitura crítica... Eles escolhiam o tema, o que gerava muito engajamento. Alguns escolhiam temas complexos, como física nuclear ou relatividade, mesmo sendo do início do curso.

Tinha um aluno filósofo, outro engenheiro... A gente nem sempre conhecia o tema, mas o envolvimento era surpreendente. (Marshall).

A possibilidade de apresentar temas complexos e de escolha dos discentes — reflete um deslocamento do professor como única fonte de saber para uma posição mediadora, o que

está em sintonia com os princípios da aprendizagem como construção coletiva, situada e reflexiva.

Mesmo com todos os desafios da profissão, um dos relatos nos remete ao pensamento de Paulo Freire (1996), quando resgata a noção de que a prática precisa ter um sentido, o sentido da docência, portanto, ela precisa contribuir para a formação de sujeitos críticos, históricos e éticos, comprometidos com a transformação da realidade.

Também trabalho com formação de professores. É uma coisa que aprendi com a prática é que tudo precisa fazer sentido. A gente está aqui porque isso faz sentido pra gente. Se não fizesse, teríamos vindo à primeira aula e não voltaríamos mais. (Marshall).

*Alguns professores acham que quem faz menos tem que dar mais aula. Mas, como estou trabalhando com licenciatura e formação docente, não vejo a aula como punição. Dar aula **não** é punição. Às vezes, a percepção é essa: "Ah, fulano está fazendo pouco, então dá mais aula para ele." Eu discordo. Não posso enxergar o ato de dar aula como castigo. E tem muita gente que encara dessa forma. (Marshall).*

As falas de Marshall evidenciam uma perspectiva de docência atravessada pela ética do sentido e do compromisso, diretamente vinculada à reflexão proposta por Rios (2008). Quando o participante afirma que “tudo precisa fazer sentido” e contesta a lógica que associa o ato de dar aula a punição, ele denuncia a banalização do trabalho docente e reafirma a centralidade da aula como espaço de construção de significados — não apenas conteúdos. Para Rios (2008), a ética se concretiza na aula por meio da intencionalidade, da responsabilidade e do envolvimento afetivo e intelectual do professor com o processo formativo.

Elaboramos um quadro com as respostas dos docentes a respeito da seguinte pergunta: “Qual a sua concepção de aula?” e então tivemos as seguintes respostas,

Quadro 29 – Concepção de aula segundo os professores participantes da pesquisa

CONCEPÇÃO DE AULA SEGUNDO OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Participante	Concepção
Maria Curie	Envolve o planejamento para estabelecer o ensino-aprendizagem, um objetivo, metodologia, avaliação.
Ted	A aula deve ter ativa participação dos envolvidos.
Mia	Consiste em um processo ativo de ensino aprendizagem, impondo a participação ativa dos alunos.
Shirley Sharmann	A aula deve ser gerada e nutrita de forma que se compreenda a intencionalidade do docente.
Alexandre de Alcantara	Relação de dualidade para a Co construção do ensino. qual construção que indica.
David Gilmour	Em uma média universitária é necessário entender que existem muitas variáveis como as sociais, de personalidade sem contar uma cultura educacional já pré-estabelecida. Nesse sentido é importante guiar entre as metodologias didáticas, sejam elas passivas ou ativas.
Abelha operária	Penso que a aula é um espaço, um momento que o professor e o aluno se encontram para trocar suas experiências que resultam, ao menos idealmente, em uma aprendizagem.
Zenolinha	Coletivo de interações cognitivas, sensoriais e emocionais que visam a troca de saberes para a construção do conhecimento.
Flor de Maracujá	Espaço para estimular as competências e habilidades de todos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A síntese das concepções de aula dos professores participantes da pesquisa revela uma diversidade de abordagens pedagógicas, com foco tanto em aspectos metodológicos quanto no papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem. Marie Curie destaca a importância do planejamento e da avaliação no ensino e na aprendizagem. Ted e Mia enfatizam a participação ativa dos alunos, sugerindo que a aula deve ser dinâmica e interativa. Shirley Sharmann vê a aula como um espaço para nutrir a intencionalidade docente. Alexandre de Alcântara aponta para a co-construção do ensino, enquanto David Gilmour considera as variáveis sociais e culturais que influenciam o ensino universitário, defendendo o equilíbrio entre metodologias passivas e ativas. Abelha operária e Zenolinha ressaltam a troca de experiências e a interação, sendo o encontro professor-aluno um momento de construção coletiva do conhecimento. Flor de Maracujá vê a aula como um espaço para estimular competências e habilidades de todos os envolvidos. Essas respostas refletem a compreensão de aula como um processo colaborativo e multifacetado, com diferentes ênfases conforme a visão pedagógica de cada docente.

Ao analisarmos essa categoria, buscamos compreender como os professores articulam — ou fragmentam — os diversos elementos que compõem a prática pedagógica na universidade, suas inspirações, suas tensões e os sentidos atribuídos ao ensino superior. Tais reflexões, ancoradas nas falas dos participantes dos ciclos reflexivos, permitem ampliar a

compreensão sobre a docência universitária e apontar caminhos para o fortalecimento da formação e do desenvolvimento profissional docente.

A segunda categoria de análise evidencia a docência universitária como prática complexa, marcada por tensões, improvisos e contradições. Os relatos indicam que, para além da sala de aula, a prática pedagógica envolve valores, afetos, desafios éticos e negociações permanentes com estruturas institucionais que, muitas vezes, são hostis ao exercício pleno da educação superior. Os professores participantes concebem a docência como um ofício artesanal, construído na experiência cotidiana, na observação de colegas e na tentativa e erro, em um cenário que oferece poucas oportunidades – ou nenhuma – de formação pedagógica estruturada, e essa configuração resulta em práticas espontâneas e em sentimentos de insegurança.

A avaliação da aprendizagem, apontada por grande parte dos docentes como uma dimensão difícil da prática docente, é atravessada por incertezas metodológicas, limitações estruturais e por fragilidades formativas herdadas do processo educativo tanto dos professores como dos estudantes. Nesse sentido foi possível constatar nos relatos a preocupação com a formação de base, com o desempenho acadêmico dos estudantes e enquanto isso os próprios docentes reconhecem a complexidade de avaliar.

Os depoimentos também revelam um descompasso geracional e sociocultural entre docentes e discentes, expressando dificuldades de comunicação, engajamento e construção de vínculos. A presença de estudantes em situação de vulnerabilidade, com diferentes repertórios sociais, culturais, econômicos e acadêmicos evidencia os limites de uma universidade em adaptação.

Diante disso, emerge o exercício profissional da docência marcado por sentimentos ambíguos: de um lado, a inspiração, a memória e o compromisso com a formação de sujeitos; de outro, as inseguranças, a frustração diante das dificuldades encontradas na universidade.

Compreendemos que a prática pedagógica no ensino superior não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se constrói em meio a embates entre projeto formativo e condições materiais, entre desejo de ensinar e estruturas que muitas vezes o inviabilizam. Tais contradições exigem uma reconfiguração da formação docente, da cultura universitária e das políticas educacionais que deem conta da diversidade e da complexidade da vida acadêmica contemporânea.

5.2.3 Tornar-se Professor –Referência da docência; Identidade docente e Dimensão da afetividade na docência

[...] o prazer em aprender foi substituído por um sentimento de peso. Acho que isso também está relacionado à falta de afeto. Sem afeto, dói mesmo. É desafiador.
(Huxley)

O processo de tornar-se professor no ensino superior, especialmente entre docentes bacharéis, se revela atravessado por contradições históricas, estruturais e formativas. Os depoimentos analisados em nosso estudo evidenciam que muitos docentes constroem sua prática pedagógica ancorados em experiências pessoais como estudantes, em referenciais herdados de professores marcantes ou mesmo em tentativas intuitivas de ensinar. Essa construção, embora legítima em sua dimensão humana e experiencial, denuncia a ausência de uma formação pedagógica sistemática e institucionalizada. Cunha (2010) problematiza a origem dessa lacuna ao destacar que a docência universitária, historicamente, foi legitimada por critérios que priorizavam o domínio técnico-científico e a lógica da competência produtiva, naturalizando a ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar — uma concepção que reduz a complexidade do trabalho docente. Tal cenário compromete não apenas a profissionalização docente, mas também a construção de uma identidade sólida e consciente do próprio papel educativo no contexto universitário.

Ao organizar esta categoria, buscamos compreender como os professores participantes desta pesquisa concebem a si mesmos na condição de docentes e como constroem — ou resistem à construção — de uma identidade profissional mediada por suas referências formativas, pelos contextos institucionais e pelas experiências afetivas que atravessam sua prática. As falas aqui reunidas, revelam um campo tensionado por percepções contraditórias: enquanto alguns docentes atribuem à afetividade um lugar central no processo educativo, outros revelam distanciamento afetivo das suas referências em meio às suas próprias compreensões de afeto. Há quem se reconheça em uma trajetória formativa intencional e outros que naturalizam a docência como extensão de seu saber técnico.

Nosso ponto de partida para as discussões dessa categoria foram as leituras, conforme apresentado no cronograma das atividades: *Afetividade nas práticas pedagógicas*, Leite (2012), propõe uma análise crítica da dimensão afetiva como elemento constitutivo da mediação docente, especialmente à luz das contribuições de Vygotsky e Wallon. Já o segundo texto, de Lima e Stella (2020), intitulado *A relação professor-aluno aplicada ao contexto da educação*

superior, amplia essa discussão ao abordar os desafios e potências da afetividade nas relações estabelecidas no ensino universitário. As autoras ressaltam que o reconhecimento da dimensão afetiva nas interações entre professores e estudantes é essencial para consolidar práticas pedagógicas mais dialógicas, respeitosas e transformadoras, conforme estamos dialogando ao longo das análises.

A partir dessas leituras, a mediadora, professora Geovana ressalta,

Esse conceito de afetividade, como eu disse a vocês, muitas vezes é confundido com carinho, abraço, aperto de mão... Mas é muito mais do que isso. É algo mais complexo, um processo de desenvolvimento humano que envolve vivências e formas de expressão. Está ligado à dimensão simbólica da cultura. Como me posicionei no mundo? Que relações estabeleço? Como ajo, como me relaciono? Tudo isso também se conecta a esse conceito, que tem tanto uma dimensão orgânica e biológica quanto uma dimensão psicológica. (Geovana – mediadora).

Com a abertura para as falas, registramos as seguintes impressões acerca da afetividade na prática docente dos professores participantes,

Acho que a palavra-chave é afeto. Afeto é aquilo que você provoca no outro. Quando conseguimos estabelecer esse vínculo afetivo com nossos alunos, eles respondem melhor a tudo aquilo que queremos transmitir. Quando a turma tem esse laço, as coisas fluem com mais leveza. Para mim, a palavra-chave é essa. (Gaudi).

Só um comentário rápido sobre afetividade: no segundo encontro, você [a mediadora] chamou várias pessoas pelo nome. Quando não sabia, perguntava. Na minha segunda aula, mesmo sendo uma turma pequena, eu fazia chamada olhando nos olhos dos alunos. Uma aluna me perguntou: “Professor, o senhor sabe o nome de todos?”. E eu disse: “Sim, vocês são meus alunos”. Ela se espantou e comentou que a maioria dos professores não sabe. (N. Quintana).

Ano passado, fizemos uma atividade com o PET da mecânica, em que a tutora convidou os professores mais “tranquilos” e eu fui um dos convidados. A ideia era abrir um espaço para os alunos falarem das dificuldades com os professores. Você falou da falta de afeto no ensino superior, e isso me lembrou dos relatos deles. Perguntamos: “O que é aprendizado para vocês?”. A maioria respondeu que aprender é doloroso, penoso, que exige sofrimento. Ou seja, o prazer em aprender foi substituído por um sentimento de peso. Acho que isso também está relacionado à falta de afeto. Sem afeto, dói mesmo. É desafiador. (Huxley).

O relato de Huxley evidencia um aspecto recorrente nas experiências docentes e discentes: a percepção do aprender como um processo doloroso, frequentemente associado à falta de afeto e acolhimento nas relações pedagógicas. Ao narrar que seus estudantes descrevem

o aprendizado como algo “penoso” e “sofrido”, o professor revela a permanência de uma cultura marcada pela ideia de esforço desvinculado do afeto e da curiosidade. Essa “dor de aprender” pode ser compreendida como sintoma de um modelo de ensino centrado na performance e na cobrança, que pouco reconhece a dimensão emocional e relacional do processo formativo.

As falas dos demais docentes revelam também o afeto como elemento central da prática pedagógica, contrapondo-se à lógica tradicional do ensino superior, marcada pelo distanciamento nas relações. Quando Gaudí afirma que “a palavra-chave é afeto”, aponta para o vínculo como condição para que a aprendizagem aconteça de forma leve e significativa, o que Leite (2012) reconhece ao destacar que a afetividade influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem. N. Quintana e Huxley, por sua vez, evidenciam a ausência dessa dimensão em muitos contextos universitários: o não reconhecimento do estudante, a falta de vínculo e a percepção do aprender como sofrimento revelam os efeitos de práticas pedagógicas desumanizadas.

Os docentes narram experiências em que o acolhimento, o olhar atento e a escuta ativa criaram espaços de aproximação e pertencimento. Como destacam Leite (2012) e Lima e Stella (2020), a afetividade, quando incorporada à prática pedagógica, contribui para a construção de vínculos significativos e fortalece a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Essas experiências nos mostram que a afetividade não se resume a um sentimento abstrato, mas se realiza na forma como o professor reconhece a presença do outro, legitima sua história e se posiciona eticamente na relação com os estudantes.

Dar 25 aulas tudo bem, mas se você trata 25 pessoas com atenção... Eu nem ia falar isso, é algo meu, mas você fez a mesma coisa e eu percebi. Eu poderia ter ficado quieto, o aluno poderia não ter me dito nada, mas dá para perceber que está fazendo efeito. Isso é afetividade. Às vezes, o aluno não verbaliza, mas ele sente. Isso é acolher. É o que aproxima o aluno da aula. São os pequenos detalhes — tratar o outro como você trataria qualquer pessoa no cotidiano. A sala de aula não precisa ser um ambiente diferente nesse sentido. (N. Quintana).

Lembro de professores que faziam questão de demonstrar afeto. Isso é importante, mas eu me questiono: será que estamos, como sociedade, trabalhando a inteligência emocional, esse repertório emocional? Eu dou aula para ingressantes e sempre pergunto: “Vocês se sentem acolhidos aqui?”. A resposta costuma ser “sim”, principalmente comparado a outros cursos. Já recebi alunos propondo projetos de acolhimento, com reuniões para ajudar outros alunos, porque o ingresso é difícil — para os estudantes e também para os professores. Criamos um projeto com encontros para tratar questões como afetividade, empatia e até o uso de uma linguagem menos punitiva. Em um feedback, os alunos disseram que os momentos em que eu falava de algo além do conteúdo específico eram os mais marcantes. Isso me

fez refletir: será que a sociedade atual, tão voltada ao sucesso financeiro, não está deixando as relações humanas para trás? Vejo isso entre os professores, nos colegiados. Onde estão as relações humanas? Quando falo em afetividade, penso que o problema é maior. (Marshall).

Uma aluna chegou atrasada, colocou a mochila e ficou prestando atenção. No intervalo, pensei em chamá-la, deixar um espaço aberto para ela falar, se quisesse. Mas hesitei: professor novo, não quis ultrapassar o limite do profissional. Quando voltei à sala, ela estava do mesmo jeito. Senti vontade de chamá-la antes da atividade, mas não fiz. Mais tarde, vi um e-mail: desistência da disciplina. Ela disse que faltou muitas aulas — na verdade, só tinha faltado uma. Conversei com ela. Era uma aluna que escrevia muito bem, ia bem nas provas. Ela acabou desabafando questões pessoais e voltou para a disciplina. Às vezes, um gesto pequeno faz toda a diferença. (N. Quintana).

Os gestos de acolhimento e o interesse genuíno pelo outro não apenas humanizam o ambiente universitário, mas também desestabilizam práticas docentes ainda marcadas por distanciamento e tecnicismo. Leite (2012) afirma que a afetividade é constitutiva do sujeito e da aprendizagem, enquanto Lima e Stella (2020) reforçam que o vínculo afetivo contribui para consolidar uma pedagogia mais ética e empática. Nesse sentido, as experiências narradas indicam que o compromisso afetivo do professor pode ser decisivo não apenas para o processo formativo, mas para a permanência e para o bem-estar do estudante em sua trajetória acadêmica.

Tive um professor de Física na universidade que eu achava fantástico. Ele resolvia muitos problemas no quadro e, depois, dizia: “Um aluno mais esperto teria feito isso em dois minutos assim...”. Isso quebrava o ritmo, surpreendia. A gente achava que ele ia ficar apenas no formal, mas ele trazia uma abordagem diferente, mais próxima. (Alexandre de Alcântara).

No primeiro dia de aula, eu disse que daria aula de Biologia Celular, mas que ali iríamos aprender também a falar em público, a sermos pontuais e desenvolver várias outras habilidades. Falei que aprender a disciplina em si era possível com leitura e dedicação, mas que eu tinha muito mais a oferecer com minha experiência de vida. Dei exemplos: em uma entrevista de emprego, você vai chegar atrasado? Então, treine isso na disciplina. Durante os seminários, vocês vão aprender a se expressar. A disciplina seria um treino para a vida acadêmica e profissional. (N. Quintana).

As experiências relatadas por Alexandre de Alcântara e N. Quintana evidenciam formas distintas, porém complementares, de constituição da identidade docente. Ambas expressam a tentativa de atribuir sentido à própria atuação, indo além da simples transmissão de conteúdos. Para Alexandre de Alcantara, a lembrança de um professor inspirador que surpreendia pela criatividade e proximidade ilustra como referências vividas moldam modos de ensinar e influenciam o estilo pedagógico adotado. Já a fala de N. Quintana revela uma concepção ampliada da docência, que busca articular conteúdos disciplinares com

competências socioemocionais e formativas, entendendo a sala de aula como espaço de construção de sentidos para a vida. Como destacam Isaia e Bolzan (2008), a identidade docente não é um dado fixo, mas um processo contínuo de reconstrução, permeado por valores, experiências e práticas.

A construção da identidade docente no ensino superior aparece nas falas dos professores como um processo em constante movimento, marcado pela busca de estratégias que façam sentido diante dos desafios cotidianos da sala de aula. As experiências relatadas por Ted, Shirley e Metamorfose revelam o caráter artesanal da prática docente, que se refaz a cada turma, a cada tentativa, a cada escuta. Vejamos:

O que é a aula universitária, hoje? Se eu gravar um vídeo... os alunos assistem muitos vídeos atualmente. Uma coisa que deu certo na minha aula de desenho foi gravar um vídeo antes e outro depois. Eu dava a aula, eles tinham muita dúvida. Então, eu dizia: "Pessoal, vou gravar um vídeo explicando como fazer; com um exemplo à parte." E funcionava. Eles gostavam tanto que depois perguntavam: "Professor, você não vai fazer vídeo?" (Ted).

Eu tô com uma disciplina há um tempo já, e ela está completamente diferente de quando eu comecei. A gente vai acertando, vai errando, vai mudando... Mas eu sinto falta de ter exemplos práticos. Tipo hoje, por exemplo, fui anotando algumas ideias que foram surgindo aqui, para aplicar. Fico pensando: "Gente, o que eu faço? Como é que, na prática, vou fazer essa mudança?" Eu sinto um pouco de falta disso. (Shirley Sharmann).

Colocar algumas coisas nessa primeira aula já muda muito o significado dela. Não é só apresentar o plano de ensino e dizer "vamos ler junto porque ninguém leu". Não é sobre isso. Mas é essencial, porque, senão, se a gente for deixado solto, daqui a três meses a gente volta pra aula expositiva, porque nada deu certo.

Então acho muito necessário ter acompanhamento — quem quiser, quem puder — para trocar ideia. Porque só pegar um livro, ler uma "receitinha" e tentar aplicar... a gente acaba voltando pro mesmo lugar. Dá muito trabalho. Cada turma é de um jeito. (Metamorfose).

Ao adaptar recursos como vídeos explicativos para além do tempo da aula, Ted demonstra sensibilidade às formas atuais de aprendizagem e ressalta a importância de estreitar os vínculos com os estudantes. Shirley, ao relatar suas dúvidas e a ausência de referências práticas, evidencia como o trabalho docente é também solitário, e como a troca entre pares se torna essencial para que mudanças aconteçam de forma concreta. Já Metamorfose alerta para o risco de se retornar a métodos expositivos quando não há acompanhamento coletivo, mostrando que a docência exige partilha, tempo e coragem para experimentar. Como destaca D'Ávila (2021), a docência universitária não se reduz à aplicação de técnicas, mas envolve decisões que exigem sensibilidade, ética e autoria.

As experiências formativas relatadas pelos docentes revelam o papel marcante — ora positivo, ora negativo — que os professores que os antecederam exerceram em suas trajetórias. TED e Metamorfose apontam para marcas deixadas por práticas autoritárias ou excessivamente rígidas, que os fizeram refletir sobre os limites do modelo tradicional de docência. Vejamos,

No último ano da graduação, o professor organizou os grupos de seminário com base nas notas dos alunos — os de menor nota apresentavam primeiro, os de maior, por último. Era uma metodologia ativa: o aluno pesquisava, se organizava e apresentava. No final, o professor fazia perguntas. Só que não deu certo. No dia da apresentação, ninguém quis apresentar. Inclusive, fui um deles. A turma decidiu que não faria prova porque, segundo a gente, “ele não deu aula”. Fizemos um abaixo-assinado e levamos à reitoria. Teve outros problemas com esse professor, mas, do ponto de vista do aluno, sentimos que o professor não queria trabalhar. (Ted).

Respondi aquele formulário online e me perguntaram sobre um professor que me marcou positivamente. Lembrei de alguns nomes. O que me chamava a atenção era a forma como esses professores dominavam o conteúdo e tinham desenvoltura para dar aula. Isso me fez lembrar uma frase do texto dessa semana: “O jeito de vocês falarem corresponde à minha vontade de ouvir.” Agora, como docentes, temos que nos colocar no lugar do aluno. Eu me interesso por quem fala bem de um assunto que gosto, mas eu também preciso me tornar interessante para o aluno. Essa virada é difícil. E, na questão da afetividade, isso fica ainda mais evidente. Às vezes, estou interessado em um aluno que demonstra atenção, mas o outro também está atento, só que não demonstra. E, sem perceber, eu o afeto negativamente. (Alexandre de Alcântara).

Querem ver um exemplo de afeto negativo que nos marca na trajetória escolar? A avaliação. Muitas vezes, as experiências com avaliação geram afetos tão negativos que, ao sermos avaliados, sofremos bloqueios. Já ouviram: “Deu branco, eu sabia tudo”? Esse “branco” tem um componente biológico, é algo orgânico que impede a mobilização das funções mentais superiores para lembrar o que já se sabia. (Geovana – mediadora).

Existe um discurso recorrente: “Na minha formação eu chorava, o professor destruía maquetes, gritava ‘isso está ruim’...”. A gente virava noites, passava por situações difíceis. Mas só porque sobrevivemos a isso, não quer dizer que é normal. No meu departamento, esse discurso persiste: “Eu sobrevivi, esses alunos são fracos.” Mas será que o caminho é repetir esse massacre? (Metamorfose).

A fala de Metamorfose traz à tona uma narrativa ainda muito presente na cultura universitária: a ideia de que o sofrimento é parte inerente da formação e que “sobreviver” a experiências pedagógicas violentas constitui uma espécie de rito de passagem, que revela a permanência de práticas docentes marcadas pela hierarquia, pela desumanização e pela crença de que apenas os fortes resistem. Quando Metamorfose questiona “Mas será que o caminho é repetir esse massacre?”, emerge uma ruptura ética: o reconhecimento de que ensinar e aprender

não precisa se apoiar na dor, mas pode se fundar na construção de vínculos e na experiência compartilhada de crescimento.

Já Alexandre de Alcântara e a mediadora Geovana, destacam o impacto de professores que dominavam o conteúdo, mas cuja prática afetava emocionalmente os estudantes — positiva ou negativamente —, revelando o quanto a afetividade também se inscreve nas experiências avaliativas. Isaia e Bolzan (2008) destacam que as referências formativas fazem parte do ciclo inicial da carreira docente, sendo as experiências vividas durante a graduação e a pós-graduação decisivas na constituição das primeiras práticas e da imagem de ser professor. Para Marcelo (2009b), essas referências se entrelaçam às concepções que os docentes desenvolvem sobre sua identidade profissional e o modo como interpretam o próprio fazer pedagógico.

Nesse sentido, Libâneo (2013) enfatiza que a formação docente se dá em um processo contínuo, em que a reconstrução de saberes e a crítica às vivências anteriores possibilitam a ressignificação da prática. Já Cunha (2010) chama a atenção para a necessidade de que os professores desenvolvam uma racionalidade crítica sobre essas experiências, para que não reproduzam modelos que contradizem a ética e o compromisso formativo. Assim, as falas analisadas evidenciam que a “referência da docência” pode se configurar tanto como inspiração quanto como alerta do que não precisa ser reproduzido.

5.2.4 Desenvolvimento Profissional Docente: das vivências formativas/colaborativas às transformações nas práticas pedagógicas

“A gente tem uma perspectiva muito particular, não é? Muitas vezes, não entende o outro, as necessidades do outro.” Zenolinha

A docência no ensino superior tem sido, historicamente, atravessada por concepções cristalizadas sobre o ensinar, muitas vezes pautadas por práticas transmissivas e por modelos pedagógicos normativos, pouco sensíveis às singularidades dos sujeitos que compõem o espaço educativo. Ao longo da nossa pesquisa, emergiram depoimentos reveladores de processos de deslocamento, tensão e transformação dessas concepções. Os professores participantes também refletem criticamente sobre os sentidos atribuídos à aula universitária, à escuta dos estudantes, à avaliação, ao uso de metodologias ativas e ao lugar da afetividade e da autonomia na prática docente.

Cunha (2010) aponta que o desenvolvimento profissional docente ocorre na intersecção entre a experiência vivida e a reflexão crítica sobre a própria prática, sendo

permanentemente reconfigurado nas relações com o outro, com o saber e com a instituição. Já Isaia e Bolzan (2008) elucidam que a formação docente é contínua e situada, marcada por vivências que, quando compartilhadas, tornam-se dispositivos formativos potentes. É nesse sentido que esta categoria se estrutura: as falas analisadas evidenciam um movimento de desconstrução de modelos pedagógicos rígidos e a abertura a novas possibilidades de ensinar, aprender e conviver.

As experiências relatadas demonstram que o desenvolvimento profissional não se dá por acúmulo linear de técnicas, mas pela problematização dos próprios modos de ensinar, pelo reconhecimento dos limites das práticas instituídas e pela escuta sensível ao outro. Encontramos nos relatos de alguns professores que, a partir das experiências formativas no decorrer das sessões reflexivas, flexibilizam os critérios avaliativos, que reelaboram o plano de ensino com base nas necessidades reais dos estudantes, que passaram a dialogar mais com sujeitos de diferentes realidades culturais e que assumem a incompletude de suas certezas pedagógicas, o que entendemos como parte da constância do processo formativo.

Essa categoria, portanto, agrupa relatos que evidenciam deslocamentos pedagógicos impulsionados por vivências formativas, por trocas com colegas e pelo enfrentamento de desafios concretos em sala de aula. São registros que revelam uma humana docência: viva, inacabada e reflexiva — que se forma e se transforma na relação com o outro e no exercício constante de novas construções. Vejamos

Na semana passada, algo me marcou durante uma reunião no departamento. Estamos passando por crises internas e, por conta disso, foi organizada uma mediação entre professores e alunos. A mediação está sendo conduzida por uma moça da Psicologia e outra do Direito. A situação ficou tão crítica que foi necessário esse tipo de intervenção, com base na comunicação não violenta. Durante uma das reuniões com os professores, tentávamos expressar nossas necessidades. E ela, a mediadora, perguntava: "Mas o que vocês precisam?" A resposta imediata era sempre em relação ao aluno: "Precisamos que o aluno faça isso, que ele seja mais aquilo..." Mas ela interrompia: "Não, o que vocês precisam? Não o que esperam do aluno, mas o que vocês, como professores, realmente necessitam?" Isso nos desestabilizou, porque é muito comum deslocarmos o foco da nossa própria necessidade para o comportamento esperado do aluno.

[...] o que fazemos com o conteúdo quando estamos imersos em uma aula tão intensa, tão carregada de emoções e relações? Como equilibrar esse desejo de escutar o aluno — que é algo valioso, prazeroso até — com a responsabilidade de cumprir o conteúdo programado? Essa dúvida aparece o tempo todo: "Mas eu vou parar para ouvir o aluno? E o conteúdo?" A facilitadora dizia que sim, que é possível — que o próprio plano de ensino pode prever momentos de escuta. Mas seguimos nesse dilema: abrir ou não abrir mão do conteúdo? Em situações-limite, como essa que estamos vivendo,

essa tensão entre escutar e ensinar se torna ainda mais evidente. (Metamorfose)

Situações como a mediação institucional vivenciada por Metamorfose, em que se desloca o foco do comportamento esperado do aluno para as necessidades reais do professor, revelam a complexidade do cotidiano docente e a urgência de espaços de escuta e autorreflexão. Esse movimento de reposicionamento crítico da docência como prática situada encontra eco nas proposições de Cunha (2010) ao apontar que o desenvolvimento profissional ocorre por meio da problematização das experiências e pela busca de coerência entre valores, concepções e ações. Ao mesmo tempo, práticas como o júri simulado (Gaudí), a instrução por pares (Marshall), a aprendizagem entre pares (Metamorfose) e o uso de situações-problema aplicadas (Marie Curie) revelam a abertura dos docentes à adoção de metodologias mais colaborativas, contextualizadas e responsivas à realidade dos estudantes.

E, se o professor não constrói um ambiente de diálogo e abertura, a aula acaba sendo só dele. Vira uma palestra, e não um espaço de troca. (Girassol).

Eu gostei demais da história do júri simulado. Já tinha feito em outras turmas, mas nessa foi muito bom. Você vai marcando no quadro e eles mesmos vão na torcida. Quem é a promotoria, quem é a defensoria... Eles mesmos entraram e incorporaram o palavreado e tudo. (Gaudí).

Tem uma metodologia que eu já utilizei que chama instrução pelos pares. Funciona basicamente assim: começo com 5 ou 10 minutos de aula expositiva mesmo. Depois, coloco uma questão com quatro alternativas e uso um sistema de votação para os alunos escolherem a resposta. Escaneio as respostas: se menos de 30% acertam, significa que a maioria não entendeu o conteúdo — então eu volto e explico de novo. Se ficam entre 30% e 70%, eu coloco os alunos para discutirem entre si e depois mostro de novo. Em geral, eles aumentam o nível de acerto. Se mais de 70% acertarem, sigo em frente, porque o conteúdo foi compreendido. Tudo é feito por um aplicativo. (Marshall).

Uma coisa que eu faço às vezes também, como ensino algumas coisas mais técnicas, é distribuir a tarefa e perguntar: “Conseguiram? Quem conseguiu? Quem não conseguiu?” E aí, quem conseguiu, ajuda quem não conseguiu. Até porque eu não dou conta de passar de computador em computador. (Metamorfose).

Para mim também, só funciona se for uma situação prática. Por exemplo, em materiais de construção: eu coloco a atividade, a gente vai fazendo a identificação, dou várias características dos materiais e pergunto: “Para você, qual seria a melhor opção?” Aí cada aluno escolhe uma e começa a discutir. Tem mais de uma solução possível, e isso eles gostam, eles entendem. Mas só quando é algo aplicado. (Marie Curie).

Essas experiências, ainda que pontuais, indicam um deslocamento em direção a práticas menos centradas na transmissão e mais voltadas à construção compartilhada do conhecimento, em sintonia com as defesas de Isaia e Bolzan (2008) sobre a docência como prática reflexiva e em constante reconstrução. Como afirma Marcelo (2009a), o professor que aprende é aquele que transforma sua experiência em saber profissional, rompendo com a repetição automática e se assumindo como sujeito de sua formação.

A partir da reflexão de Terezinha Rios (2008), em um dos textos que trabalhamos durante nosso processo formativo, intitulado: “*A dimensão ética da aula ou o Que nós Fazemos com eles*”, compreendemos que a aula, mais do que uma transmissão de conteúdos, é um espaço relacional construído entre sujeitos. Como afirma a autora, “uma aula não se dá, se faz” (Rios, 2008), pois ela emerge do encontro entre professor e estudantes, ancorada em dimensões éticas, políticas e estéticas que se manifestam na prática pedagógica cotidiana. A fala do participante Bogica ecoa essa compreensão ao afirmar que “*a reciprocidade pode ser combinada*”, evidenciando que o processo educativo exige diálogo, escuta e pactos construídos coletivamente, como o contrato didático que trabalhamos também durante a formação. Essa reciprocidade pedagógica, alicerçada em direitos e deveres, em combinados éticos e experiências compartilhadas, demanda do professor um posicionamento consciente, capaz de promover não apenas aprendizagens, mas também a formação humana. Assim, a aula se torna um espaço de convivência e responsabilidade mútua, onde o respeito é também parte de um caminhar coletivo.

"Uma aula não se dá, se faz." Se a aula é algo construído junto com os alunos, é preciso conscientizá-los sobre a importância da reciprocidade. Eu acho que essa reciprocidade parte de direitos e deveres, de combinados, de uma concepção de vida, de vivência mesmo. E pode ser algo construído no início ou ao longo do curso. Primeiro vem o respeito, que é parte desse processo. E conscientizá-los para isso... Acho que a reciprocidade pode ser combinada. (Bogica)

Esse entendimento ético do processo pedagógico também aparece nas falas dos professores Metamorfose, Huxley e Ted, quando apontam para a importância de acolher a imaturidade dos alunos ingressantes, criar contratos didáticos e flexibilizar estratégias avaliativas. Metamorfose reflete sobre a necessidade de “entender juntos” os códigos da vida universitária, revelando uma preocupação com a inclusão simbólica dos estudantes no novo espaço.

Eu lembro que, quando fui dar aula para uma turma do primeiro ano, uma professora comentou comigo: “É impressionante como eles chegam tão deslocados que não conseguem nem ir ao banheiro sem pedir.” Ela dizia: “Eles são muito imaturos.” E aí eu fiquei pensando: será que alguém já falou para eles que podiam?

Por isso, acho que esse momento do contrato é fundamental, especialmente com alunos ingressantes. É importante padronizar alguns procedimentos. “Agora vocês estão na faculdade, então vamos entender juntos: como vai ser?” Pergunto: “O que vocês acham de sair para ir ao banheiro? Como vocês costumam fazer? E em relação à disciplina de projeto?” A vida inteira o professor pergunta e o aluno responde o que é certo. Mas aí chega na disciplina de projeto e não tem resposta certa. “Vamos fazer até acabar o tempo” — e aí o tempo acaba, você não termina, e acaba desistindo. (Metamorfose).

Já Huxley denuncia a rigidez de um modelo educativo pautado na resposta pronta, onde pensar de forma autônoma provoca “tela azul”. Sua crítica ressoa na proposta de Rios (2008), ao afirmar que a aula deve ser lugar de abertura para o novo, de instalação da igualdade na diferença. Por sua vez, Ted expressa um compromisso ético com o desenvolvimento dos estudantes ao incentivar reentregas e percursos formativos personalizados. Esses gestos, que ultrapassam a técnica, revelam o professor como um mediador atento às singularidades de seus alunos, que comprehende a docência como ação política e formadora, sensível aos tempos, às dificuldades e às potências do outro.

A minha disciplina é de desenho de peças, então o aluno precisa desenhar. Até então, eu fazia muito assim: trazia exemplos de peças e dizia “Desenha aí”. Mas uma vez decidi fazer diferente: propus que eles mesmos escolhessem as peças ou equipamentos e desenhassem. Aí deu “tela azul”. Eles não sabiam o que escolher. Perguntavam: “Eu posso escolher tal coisa?” — “Pode.” “E tal coisa?” — “Pode.” “Mas tal coisa é mais fácil?” — “Não sei...” Vejo muito isso na engenharia. As questões são sempre do tipo: “Considerando temperatura tal, velocidade tal, a Terra azul... calcule tal coisa.” Tem sempre a formulinha. Aí é só pegar os dados, aplicar na fórmula e resolver. Mas quando você diz: “Descubra” — sem indicar a fórmula ou as condições — aí trava. Porque estão muito condicionados a receber tudo pronto: dado, dado, fórmula, resposta. (Huxley).

Concordo plenamente com tudo isso que você está comentando — inclusive sobre conversar com o aluno, entender qual é a dificuldade dele, apontar caminhos, direcionar. Às vezes, o aluno entrega uma atividade, e eu proponho uma nova para toda a turma. Aí eu falo: “Você consegue melhorar isso aqui! Tenta reentregar.” Mesmo que esteja fora do prazo, eu digo: “Tudo bem, faz de novo.” (Ted).

Eu adoro feedback, e sempre peço para os alunos fazerem, mas eles geralmente não dão. Eu tento de várias formas. Às vezes eles não entram na avaliação docente, então no último dia de aula eu peço: “Olha, escrevam

algo. "Dou papel, digo que não precisa colocar o nome, porque isso me ajuda (Marie Curie).

Já percebi que os alunos que vão à vista de prova — que eu faço no meu horário de atendimento — acabam se abrindo mais. É nesse momento que consigo conversar melhor com eles. E aqueles que têm mais dificuldade geralmente vão melhorando ao longo do curso. Claro, nem todos vão. Mas agora, depois de tudo que a gente conversou, fiquei pensando: já que temos o horário de atendimento, por que não usá-lo para conhecer melhor o aluno? Talvez eu possa estipular esse momento como uma forma de avaliação: marcar dias para que cada um passe por esse momento mais individualizado. (Marie Curie).

Conforme previsto no cronograma anteriormente apresentado, o curso contou com a participação da professora Dra. Ketiuce, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), que dialogou com os participantes sobre metodologias ativas. Para subsidiar essa discussão, foi indicada a leitura do texto *A metodologia enquanto ato político da prática educativa*, de Iolani Vasconcelos (2014). Nesse estudo, a autora defende que a escolha metodológica no processo educativo não se configura como neutra ou meramente técnica; ao contrário, expressa uma posição política e epistemológica do educador diante do conhecimento, dos sujeitos da aprendizagem e da função social da escola.

Vasconcelos (2014) evidencia que toda metodologia de ensino está ancorada em uma concepção de conhecimento, de ser humano e de sociedade, de modo que o ato pedagógico está sempre impregnado de intencionalidade. Essa perspectiva dialoga com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), ao reconhecer que ensinar não é transferir conteúdos, mas criar possibilidades para a produção de sentidos, o que implica uma postura ética e política do educador. De maneira convergente, Giroux (1997) reforça que o trabalho docente envolve escolhas que podem tanto reproduzir quanto transformar modelos de sociedade, situando o professor como um intelectual público capaz de intervir criticamente na realidade.

Assim, ao deslocar o debate metodológico do campo estritamente técnico para o campo ético-político, Vasconcelos (2014) evidencia que a prática educativa constitui um ato intencional e historicamente situado, reafirmando que ensinar significa, inevitavelmente, optar por determinados modos de compreender e intervir no mundo.

Durante o nosso percurso formativo, pedimos aos docentes que falassem sobre suas concepções de metodologias ativas e tivemos as seguintes respostas:

Quadro 30 – Concepções de metodologias ativas segundo os professores participantes

CONCEPÇÕES DE METODOLOGIAS ATIVAS SEGUNDO OS PROFESSORES PARTICIPANTES	
Participante	Concepção
Ted	Metodologia ativa envolve a participação dos alunos de forma que eles colaborem com a construção e desenvolvimento da aula.
Flor de Maracujá	Recurso utilizado para favorecer o aprendizado e a aplicabilidade.
Bogica	Ações planejadas que buscam de modo afetivo a troca de conhecimento em uma aula.
Alexandre de Alcantara	Conjunto de técnicas que visam facilitar o aprendizado e o estreitamento da relação aluno-professor.
Abelha operária	É um modo de ensinar que propõe conscientizar o aluno que ele também pode participar da sua própria aprendizagem.
David Gilmour	A minha tem a ver com a concepção da aula, da metodologia, mas que tem que ser definida pela cultura que a gente está vivendo. Não dá para só colocar só a metodologia ativa, senão os alunos vão falar que esse professor não quer dar aula.
Vitória	Consiste em procedimentos adotados visando a aprendizagem do conteúdo em volta da participação ativa do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

D'Ávila (2021) acredita que o ato de ensinar deve ir além da mera reprodução de conteúdos, incorporando elementos de afetividade, escuta e presença pedagógica. Para a autora, o professor precisa construir um ambiente que acolha a pluralidade de experiências dos alunos, favorecendo um espaço de coautoria e implicação com o processo formativo. As propostas metodológicas apresentadas em sua produção — como oficinas, rodas de conversa, dramatizações e jogos simbólicos — visam estimular o envolvimento sensível e a participação ativa dos estudantes. Ao propor esse “cardápio pedagógico”, D'Ávila (2021) rompe com a linearidade das metodologias tradicionais e propõe uma abordagem dinâmica, ancorada na valorização da experiência estética e relacional da aula como tempo-espacô de significação compartilhada.

Para D'Ávila (2021), os métodos de ensino não são neutros, mas sim "dispositivos poéticos" que criam possibilidades formativas, a partir da escuta e da experiência vivida em sala de aula. Nessa perspectiva, as falas dos docentes revelam uma valorização da participação dos alunos como eixo da ação pedagógica: para Ted, isso se manifesta na coautoria da aula; para Abelha Operária, na conscientização do estudante como agente de sua própria aprendizagem; para Bogica, na afetividade como catalisadora do conhecimento. A dimensão relacional também aparece com força nas falas de Alexandre de Alcantara e Flor de Maracujá, que associam as metodologias ativas ao estreitamento das relações e à aplicabilidade dos conteúdos. Já David Gilmour aponta criticamente para a necessidade de contextualização cultural e equilíbrio metodológico, evitando o uso mecânico ou descontextualizado das

estratégias ativas. Na sequência destacamos considerações dos professores a respeito de metodologias ativas:

Eu vejo no programa a proposta de metodologia ativa, mas uma crítica que eu tenho, pessoalmente, é que a forma como muitas pessoas querem aplicar não corresponde ao que de fato é metodologia ativa. Ela exige preparação de dias, planejamento para várias aulas, estudo, convencimento do aluno, organização de encontros... É algo mais profundo. A impressão que eu tenho é que há uma confusão entre metodologia ativa e dinâmica de grupo. E eu acho que essas coisas não deveriam ser confundidas. (Abelha Operária).

Tem cinco disciplinas em que todo mundo passa seminário para fazer. Então, o aluno passa muito tempo se preparando. Mas essa foi uma reflexão que eles mesmos trouxeram: "Professora, não adianta. Eu e meu grupo preparamos algo, apresentamos... mas os outros alunos não vivenciam aquilo com a gente. A gente apresenta e simplesmente acabou." Não tem discussão, não tem participação de todo mundo.

E eu acho que é isso: as pessoas precisam ter interesse em aprender um pouco mais. É difícil, dá trabalho, mas é muito mais proveitoso — e prazeroso — para o aluno também. Só que hoje, muita gente não está fazendo a parte que nos cabe nesse processo. (Flor de Maracujá).

A gente exige muito dos alunos, mas nem sempre pensa nas atividades que poderiam ser feitas dentro da própria sala de aula, no tempo da disciplina. Outra coisa que me incomoda na minha prática é essa ideia de uma aula igual para pessoas diferentes.

A metodologia ativa, pra mim, não é só trazer o aluno para construir o conhecimento com o professor, ter autonomia. É também romper com essa aula hegemônica, porque cada um tem um jeito de aprender, um tempo para aprender. Às vezes, o aluno não faz nada o período inteiro, e só no final é que caem todas as fichas. E a gente fica nessa aflição de querer controlar o tempo e a forma como ele aprende.

Penso que a metodologia ativa é justamente isso: fazer o aluno assumir seu protagonismo — e, com isso, a gente também aprende. (Zenolinha).

Apresentamos aos docentes a imagem que está abaixo, com os dizeres: “Um macaco viu um peixe na água e o tirou de lá pensando que estava salvando sua vida. O peixe morreu... Como é importante entendermos o mundo do outro.”

Figura 9 – O macaco e o peixe



Fonte: Acervo da autora

Sobre essa imagem, Zenolinha discorreu sobre questões que atravessam a universidade, no sentido da não inclusão, da não preparação para acolher e de burocracias institucionais.

A gente tem uma perspectiva muito particular, não é? Muitas vezes, não entende o outro, as necessidades do outro. E aí entra essa questão dos alunos com deficiência... Fico pensando nisso. Temos, por exemplo, um aluno com autismo, nível 2. Pedimos [...] uma lista com orientações: como cuidar, como lidar... Porque isso tem aparecido com frequência.

E não só o autismo — os meninos com depressão também. E depressão não se resolve com remedinho. É um processo. Aí vem a pergunta: como lidar com esses alunos diante desse tempo institucional, esse tempo fechado de período? Acho que é isso: o quanto a gente é “macaco”, e o quanto a própria instituição também é, no sentido de querer definir o que é o outro, o que é interessante para o outro, sem respeitar o tempo e as necessidades dele. (Zenolinha).

A imagem do macaco que, acreditando estar salvando um peixe, retira-o da água e, inadvertidamente, causa sua morte, ilustra de forma poética e crítica o risco de agir sem compreender o universo do outro. A fala da professora Zenolinha reforça essa metáfora ao refletir sobre a tendência de interpretar o comportamento e as necessidades dos estudantes a partir de uma perspectiva limitada, muitas vezes institucionalizada, desconsiderando suas singularidades. Ao mencionar estudantes com autismo ou em sofrimento psíquico, Zenolinha aponta para uma crítica à lógica uniforme do tempo escolar e à tentativa de enquadrar todos os corpos e mentes em ritmos e modos padronizados. Essa crítica se aproxima da concepção de

Cristina D'Ávila (2021) ao defender uma didática sensível que valoriza a escuta, a presença e o reconhecimento das experiências singulares. O “ser macaco”, na metáfora de Zenolinha, representa a ausência de escuta e de mediação crítica; uma atuação bem-intencionada, mas desconectada da alteridade e da complexidade da formação humana.

As análises dos depoimentos à luz do referencial teórico indicam que a docência, em sua complexidade, é um campo de tensões e possibilidades, onde a crítica e a esperança não são polos opostos, mas forças que se retroalimentam. Ao longo deste percurso, identificamos deslocamentos significativos nas concepções e nas práticas dos professores participantes, que, mesmo atravessados por incertezas, resistências institucionais e cansaços cotidianos, demonstram disposição para repensar, escutar, partilhar e reconstruir.

Nos depoimentos a docência aparece como um fazer inacabado, marcado por experimentações, aprendizados situados, trocas colaborativas e reconfigurações éticas. As contradições não são negadas, mas assumidas como parte do processo formativo: o desejo de inovar convive com a insegurança; o compromisso com o estudante desafia os limites do tempo e da estrutura; a abertura ao diálogo exige esforço, renúncia e reinvenção constante. Ainda assim, emerge entre esses professores uma pedagogia da presença e da escuta, que busca transformar o espaço universitário em território de convivência, de coautoria e de reconhecimento das diferenças.

Conforme argumenta Cristina D'Ávila (2021), a aula não é um produto pronto a ser entregue, mas um tempo-espacô construído coletivamente, onde se entrelaçam sentidos, afetos e escolhas éticas. Nessa direção, reafirmar a docência como prática situada e politicamente implicada é também afirmar a urgência de condições formativas, institucionais e humanas que sustentem esses processos de transformação.

Diante do exposto reconhecemos que não há receitas prontas para uma docência significativa, mas há caminhos possíveis — e eles se abrem quando há escuta, humildade e disposição para o diálogo. Em tempos marcados por crises, retrocessos e precarização do trabalho docente, sustentar uma postura reflexiva, ética e sensível é, por si só, um gesto de resistência e esperança. E é nessa tensão criativa entre crítica e possibilidade que, talvez, possamos continuar nos tornando professores.

5.2.4.1 Condições concretas do trabalho docente na Universidade: vivenciando a dinâmica reflexiva “Arco de Maguerez”

O ato de escutar o outro é hoje para mim, como educadora, uma das primeiras posturas pedagógicas que trabalho com o educador no seu processo de formação. [...] Se o ato de escuta é percebido e exercitado como instrumento metodológico de trabalho, o educador tem condições de realizar uma leitura mais adequada sobre as necessidades daquele a quem educa. Aprender a escutar o corpo do outro está relacionado com o aprendizado do diálogo. (Dowbor, 2008, p. 35-36)

Durante um dos encontros formativos, realizamos uma dinâmica inspirada na Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, tendo como tema central “Docência na Universidade: saúde e precarização do trabalho docente”. A proposta teve como objetivo provocar uma reflexão crítica a partir da realidade concreta vivenciada pelos próprios professores, articulando teoria e prática em uma abordagem ativa e coletiva. Divididos em grupos, os participantes percorreram as cinco etapas do arco: observação da realidade, identificação dos pontos-chave, teorização, elaboração de hipóteses de solução e aplicação à realidade.

Na última etapa cada grupo construiu um painel coletivo utilizando cartolinhas, recortes visuais e fragmentos textuais para representar a solução proposta. Essa vivência permitiu não apenas compreender a estrutura da metodologia, mas também experimentar sua potência formativa ao transformar situações reais em objeto de reflexão pedagógica. Como destacam Berbel e Gamboa (2011), o Arco de Maguerez parte de um olhar atento sobre a realidade e promove uma aprendizagem significativa, por meio de um movimento dialético entre ação e reflexão, em que o conhecimento emerge como resposta a problemas concretos.

A proposta buscou não apenas vivenciar uma metodologia ativa de ensino, mas também provocar reflexão crítica sobre as condições concretas de trabalho na universidade, favorecendo uma formação docente sensível, situada e politicamente implicada. Como destaca D’Ávila (2021), a aula pode (e deve) ser um espaço de produção coletiva de sentido, onde a escuta, a experiência e a coautoria são elementos centrais. Ao trazer a precarização como tema e o arco como método, a atividade tensionou os limites da prática docente e convidou os participantes a imaginarem caminhos possíveis, ainda que provisórios, para o enfrentamento das contradições institucionais.

Abaixo estão as imagens dos cartazes produzidos pelos grupos, acompanhadas da fala de cada representante do grupo a respeito da dinâmica trabalhada, vejamos:

Quadro 31 – Cartazes e falas dos grupos elaborados durante atividade em grupo

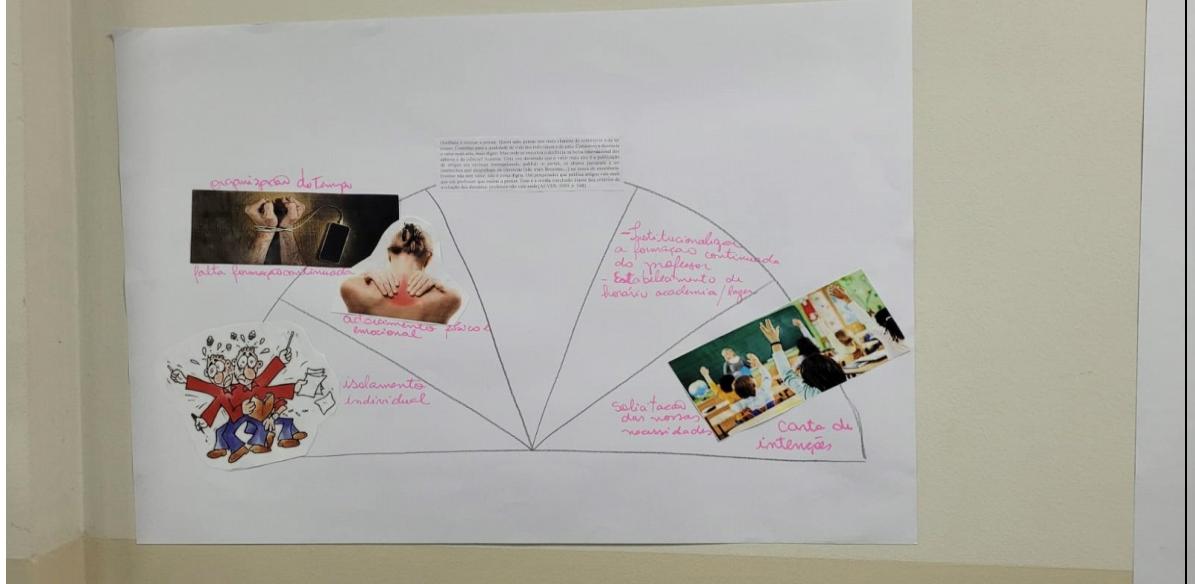
ATIVIDADE EM GRUPO – PENSANDO A PROFISSÃO DOCENTE

Grupo 1 - Ted, Huxley, Bogica, Vitória



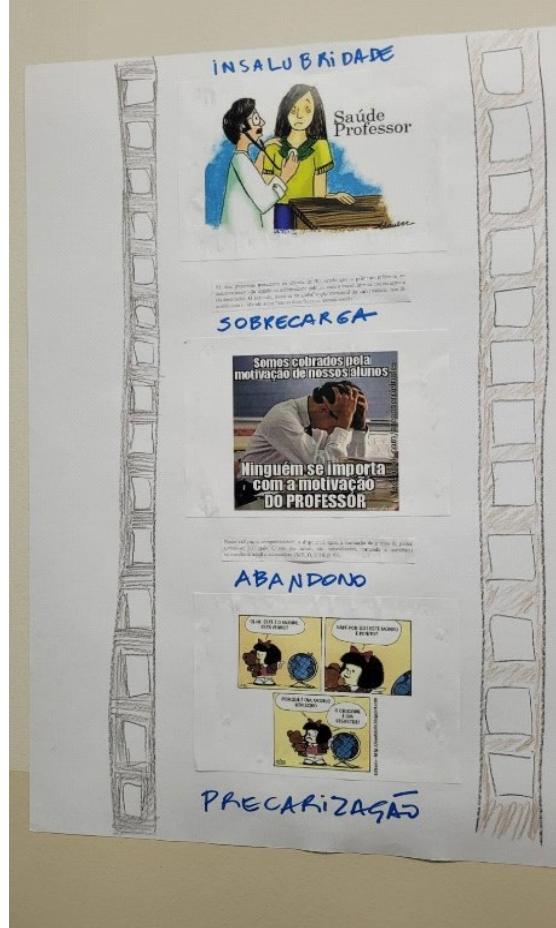
Com tudo isso que precisamos fazer: pesquisa, edital, extensão, pós-graduação, gestão... isso acaba fazendo o que com o docente? Acaba espremendo-o, fazendo sair sangue mesmo, porque nós ficamos tão focados naquilo que ficamos sobre carregados. Então, com base nessas informações, nós percebemos que com tudo isso, faz com que surja o burnout. [...] surgiu um novo mundo, novas pessoas, pessoas diferentes... e depois da pandemia isso ainda piorou. A partir daí pensamos em dar um passo para trás e olhar a partir do ponto de vista dos alunos, que também são adultos, e integrar através de políticas educacionais, e incentivo também em alguma ação entre os docentes.

Grupo 2 - D. Girassol, David Gilmour, Flor de Maracujá



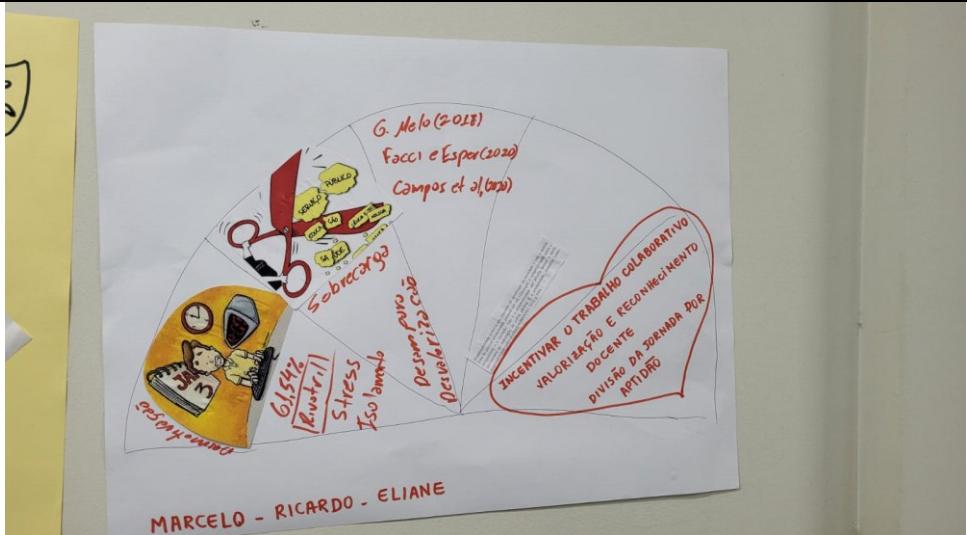
Então nós começamos com uma imagem aqui, com um professor meio desesperado, sem tempo, afobado, perdido, numa série de ações e responsabilidades... e nós usamos aqui o isolamento individual, ou seja, esse é um problema que gerou ou que pode gerar alguma questão relacionada à saúde. Na segunda, que são os pontos chave, nós usamos a figura de uma pessoa amarrada ao celular. Nós tivemos uma discussão muito legal, muito construtiva, nós construímos todos esses eixos a partir da experiência. A outra imagem é de uma professora com dor nas costas por conta desses desafios, e usamos aqui as frases "adoecimento", "físico" e "emocional". dentro da teorização nós usamos um texto que fala especialmente da descrição do que é a docência. Nós fizemos uma avaliação do que é a docência, e na continuação desse texto, fizemos uma relação entre a docência e o que é o pesquisador: [...] a forma como são contratados é que vale mais quem publica mais do que o outro lado, que é o lado da didática. Lá no eixo das hipóteses de solução, levando em conta as questões da doença, da afobiação, da falta de tempo e todas essas questões que dificultam o dia a dia do docente, nós usamos como uma hipótese para a solução dos problemas, a institucionalização da formação continuada [...].

Grupo 3 - Gaudí, Metamorfose, A.

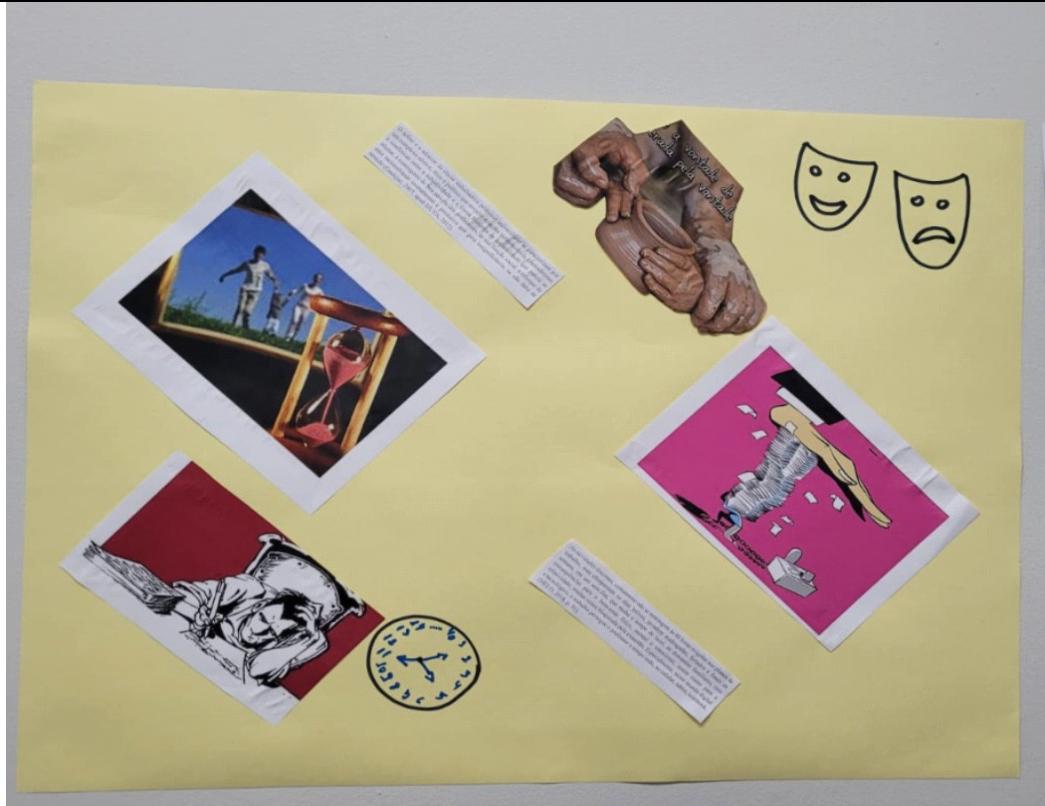


Aqui a gente tentou expressar o filme da nossa vida como docentes, e a princípio a observação da realidade, que nós destacamos a saúde física, mental e emocional, e com relação a insalubridade porque muitos de nós trabalhamos com agentes químicos, biológicos, radioativos, e muitos de nós não estamos recebendo insalubridade por isso. A sobrecarga porque nós somos cobrados pela motivação dos alunos, mas ninguém se importa com a motivação do professor [...] e uma espécie de abandono (em relação a qualidade). Então nós colocamos também que essa cultura da competitividade, disputa de egos, formação de guetos de poder, tornam-se habituais e não por acaso são naturalizados, tornando a ambiência universitária hostil e inaudível. E aí, com relação a teorização, dentro dos nossos textos a gente discutiu algumas informações, que muitas vezes a gente pensa "quem não está feliz onde está, tem que mudar de lugar". Se as coisas não mudam, a gente tem que mudar? [...] e aí nossos alunos ficam prejudicados também [...] Então, primeiro é ter os nossos direitos trabalhistas preservados, como pagamentos das nossas devidas ações prestadas, segundo que a gente tem que ter as nossas horas trabalhadas respeitadas. [...] então a gente também tem que tomar alguns passos pessoais, para poder sobrar tempo para cuidarmos da nossa própria saúde, física, mental e afetiva. [...]

Grupo 4 - Marshall, Marie Curie, e M.



Isolamento, falta de colaboração e desmotivação dos professores, eu acredito que 60% dos docentes tomam remédio. Uma tesoura que representa os cortes que sofremos nos últimos anos na universidade, tanto na pesquisa, quanto na extensão e nos salários. Uma das soluções que a gente propôs foi o incentivo do trabalho colaborativo, porque eu acho que é cada um por si, e tentar valorizar o ensino, pesquisa e extensão. Quem faz ensino e extensão não é tão valorizado quanto quem faz pesquisa, mas o tripé universitário são os três. [...] e acaba que a gestão é importante para manter o tripé [...] Então é ter esse outro olhar, não é falar ela só dar aula, está desvalorizando a profissão, ah o cara só faz burocracia, ele é importante para manter a estrutura, então é isso.

Grupo 5 - N. Quintana; Alexandre de Alcantara e Abelha operária


O que a gente trouxe aqui não foi muito diferente do que já foi discutido sobre o docente [...] sobrecarga dos conteúdos da sala e da parte burocrática [...] a aula mesmo acaba que vai variando, de ser expositiva ou não (inaudível) e a gente vai aprendendo no caminho, mesmo depois de dez anos dando aula, o professor ainda vai se deparar “poxa isso aqui deu certo e eu vou continuar” sempre melhorando, não tem realmente uma fórmula. Na minha tese, o que eu estudei foi saúde mental do professor [...] o que interessante é que a saúde mental do professor depende de cinco coisas: instituição, comportamento do aluno, reconhecimento [...], os colegas e a estrutura institucional. [...]. O professor é um ser estressadíssimo [...] e aí saiu que nós somos mais preocupados que policial, enfermeiro de plantão... [...] .

Fonte: Elaborado pela autora com base nas produções dos docentes (2024).

A produção do Grupo 1 evidencia o peso da multiplicidade de funções que compõem o cotidiano docente: ensino, pesquisa, extensão, gestão e produção acadêmica. A metáfora do docente “espremido até sair sangue” revela não apenas a sobrecarga, mas também a violência simbólica e emocional naturalizada nas práticas institucionais, agravada pelas transformações sociais e subjetivas intensificadas no período pós-pandemia. A partir dessa constatação, o grupo propõe um deslocamento de perspectiva: olhar a realidade também a partir do ponto de vista dos estudantes adultos, sugerindo a criação de políticas educacionais mais integradoras e ações entre docentes. Essa resposta aponta para uma tentativa de reconstrução do vínculo pedagógico e de enfrentamento coletivo dos impactos da precarização, ainda que de forma inicial.

A apresentação do Grupo 2 destaca o adoecimento docente como um fenômeno sistêmico, relacionado à sobrecarga, ao isolamento e às exigências contraditórias impostas pela lógica produtivista acadêmica. As imagens escolhidas — como o professor amarrado ao celular e a professora com dores físicas — comunicam visualmente a tensão entre os compromissos institucionais e os limites humanos. Ao diferenciarem o valor atribuído à produção científica em detrimento da prática didática, os participantes apontam uma crítica direta à lógica de avaliação docente vigente nas universidades. A hipótese de solução proposta — a institucionalização da formação continuada — revela uma compreensão de que a saúde e a qualidade do trabalho docente exigem investimento permanente em processos formativos críticos e coletivos, e não apenas ações paliativas individuais.

O Grupo 3 adota uma abordagem densa e politicamente situada ao traçar uma espécie de "filme da vida docente", marcado por insalubridade, desvalorização e abandono institucional. A denúncia da ausência de direitos trabalhistas, da falta de pagamento por atividades extras e da invisibilização da motivação docente revela um cenário de desumanização progressiva do trabalho educativo, agravado por uma cultura universitária hierárquica e excludente. A teorização avança no questionamento da naturalização da precarização e da responsabilização individual do professor frente às falhas estruturais. As hipóteses de solução articulam reconhecimento de direitos, reorganização do tempo de trabalho e cuidado com a saúde física e emocional, expressando um desejo de resistência ativa frente à lógica da indiferença institucional.

A produção do Grupo 4 associa a crise docente à solidão profissional e à falta de reconhecimento do trabalho coletivo, chamando a atenção para o número expressivo de professores que fazem uso de medicação psiquiátrica. As imagens de cortes (representadas por uma tesoura) aludem aos impactos do desfinanciamento da universidade pública, especialmente nas áreas de ensino e extensão, geralmente menos valorizadas que a pesquisa. A proposta de incentivo ao trabalho colaborativo e à valorização do tripé universitário revela uma compreensão ampliada da docência como ato coletivo, complexo e sistêmico, que requer reconhecimento equitativo das múltiplas dimensões que a compõem. O grupo também ressalta a importância da gestão no equilíbrio das funções institucionais, ampliando a noção de docência para além da sala de aula.

A apresentação do Grupo 5 parte da constatação de que não há fórmula pronta para ensinar, apontando para a natureza artesanal e inacabada da docência. A sobrecarga burocrática e o improviso metodológico são tratados como aspectos comuns da profissão, mas o grupo avança ao articular a questão da saúde mental do professor a cinco fatores estruturantes: a

instituição, os estudantes, os colegas, a estrutura física e o reconhecimento profissional. O cruzamento entre experiência pessoal (inclusive por meio de dados de pesquisa de um dos integrantes) e reflexão coletiva demonstra uma elaboração crítica sobre as causas e as consequências do estresse docente. A ênfase no cuidado com o professor como sujeito sensível e afetado expressa a necessidade de políticas institucionais mais humanas e sustentáveis para o exercício do magistério superior.

As produções dos grupos, elaboradas a partir da metodologia do Arco de Maguerez, evidenciaram a complexidade da docência universitária, especialmente no que tange às condições de trabalho e seus impactos na saúde física, mental e emocional dos professores. Em diferentes níveis de elaboração, os cartazes e as falas revelaram experiências de sobrecarga, desamparo institucional, desvalorização docente e adoecimento psíquico — temas recorrentes e compartilhados entre os grupos. Ao mesmo tempo, surgiram análises críticas sobre a lógica produtivista que rege as universidades, a cultura da competição e os efeitos da burocratização do ensino.

Destacamos ainda o esforço dos participantes em formular hipóteses de transformação, que, embora por vezes tímidas, apontam para a necessidade de fortalecimento da formação continuada, valorização das dimensões do ensino, pesquisa e extensão, práticas colaborativas e reconhecimento da gestão como parte integrante do trabalho docente. A partir da realidade concreta, os professores mobilizaram saberes teóricos e experiências vividas para propor alternativas possíveis, confirmando o potencial formativo do Arco de Maguerez como ferramenta para ativar a consciência crítica e provocar deslocamentos ético-pedagógicos. Ao colocarem em discussão seus próprios sofrimentos e contradições, os docentes não apenas elaboraram um diagnóstico coletivo das violências simbólicas e materiais vividas, mas também reinventaram o sentido da profissão a partir da escuta mútua e da coautoria de respostas, ainda que provisórias, para os dilemas que enfrentam.

5.3 Síntese das análises: o olhar da pesquisadora

“Não podemos perder de vista que, quando estamos numa relação de aprendizagem, não ensinamos unicamente o conteúdo, não ensinamos unicamente o conteúdo específico da aula. Normalmente, veiculamos outros conteúdos simultaneamente, já que nossa forma de ensinar, de falar, de olhar e de se relacionar também são conteúdos.” (Dowbor, 2008, p. 62)

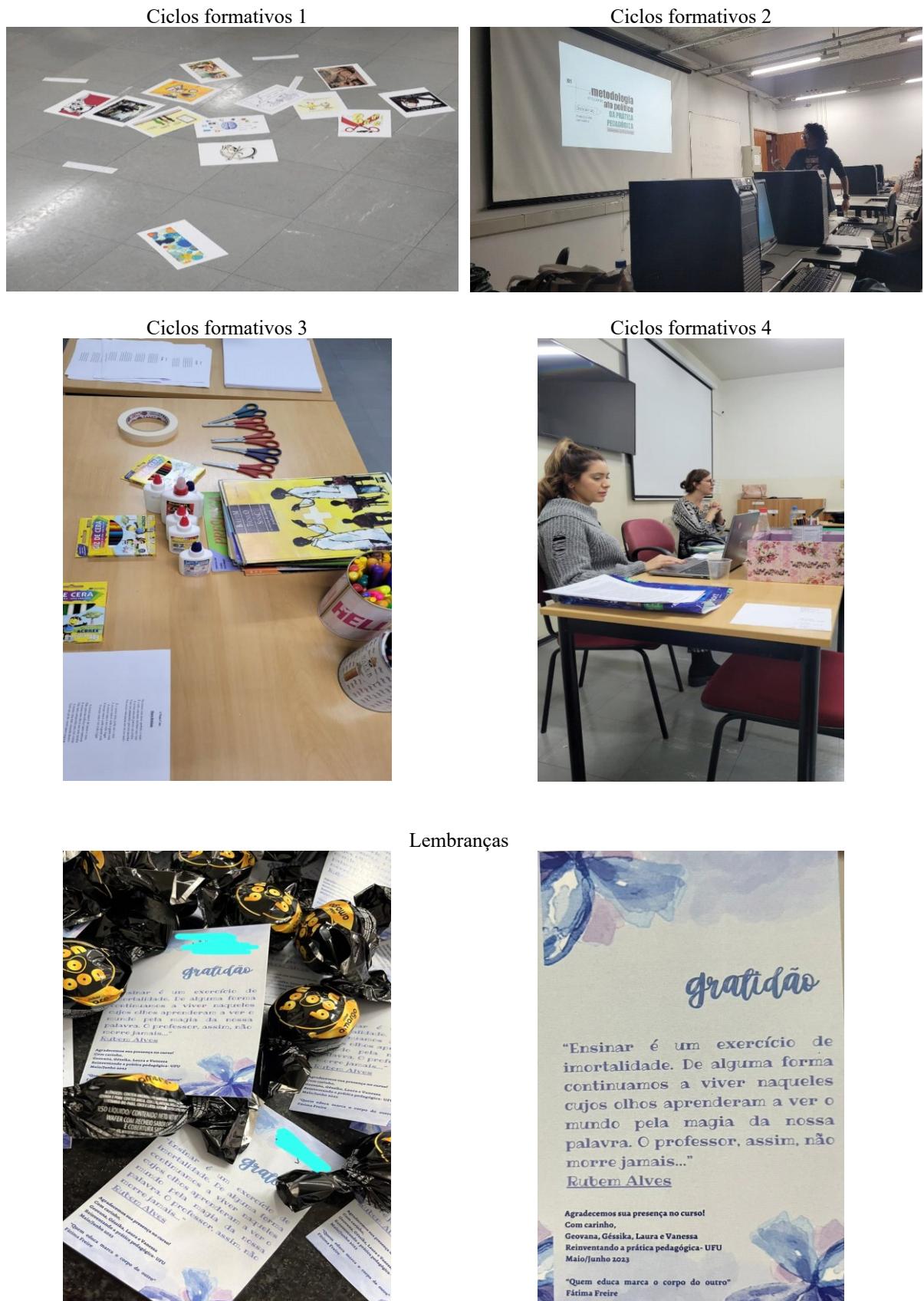
Encerrar este percurso de análises é, acima de tudo, reconhecer o quanto fomos afetadas e transformadas por cada encontro vivido ao longo dos ciclos reflexivos. Mais do que

uma etapa metodológica da pesquisa, esses momentos foram espaços de escuta, trocas potentes e construção coletiva de sentidos sobre a docência universitária. Aprendemos com cada professor e professora que se dispôs a compartilhar sua experiência, suas dúvidas, suas dores e também suas esperanças. Carregaremos conosco, de forma indelével, essa jornada que vivenciamos juntos — feita de partilhas, de cuidado, de críticas e de esperanças.

Nossos ciclos carregam o compromisso com essa escuta. Foram mais de 200 páginas de transcrições cuidadosamente analisadas, e o que aqui está não representa um espelho exato de tudo o que foi dito — é fruto de um recorte consciente, fundamentado nas categorias analíticas que organizam essa pesquisa. E essa escolha não é neutra. Como educadoras, implicadas com o processo formativo, reconhecemos que nossa pesquisa é política: ela se posiciona, assume perspectivas e se propõe a intervir, ainda que modestamente, no debate sobre a formação docente no ensino superior. Ela não é apenas registro: é também parte de um movimento que comprehende essa formação como urgente e necessária, especialmente frente ao adoecimento crescente dos professores, à precarização das condições de trabalho e às exigências que atravessam a docência universitária.

A universidade, com toda a sua complexidade, é um espaço vivo, múltiplo, tensionado, onde pessoas tão diferentes se reúnem para aprender, ensinar e se transformar. É um lugar que exige mais atenção, mais cuidado e mais investimentos, não apenas materiais, mas também simbólicos e políticos. Reafirmamos aqui, nossa solidariedade a todos os docentes que, mesmo em meio às dificuldades, seguem ensinando, criando, acolhendo e resistindo. Que esta pesquisa possa ser uma semente entre tantas outras, cultivada na esperança de que educar, apesar de tudo, ainda vale a pena.

Figura 10 –Durante os Ciclos Formativos 1,2, 3 e 4



Fonte: Acervo da autora.

6 CONCLUSÕES POSSÍVEIS: (RE)INVENÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGOGICAS

“A leitura de mundo de cada pessoa encontra-se encharcada de seu contexto sociocultural, o qual revela a forma como cada um aprende e apreende o mundo. É na relação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra que construímos e reconstruímos significados.” (Dowbor, 2008, p. 103)

Escrever o relatório desta pesquisa é, antes de tudo, revisitá os encontros que a tornaram possível. Cada capítulo desta tese é atravessado por vozes, experiências, inquietações e movimentos de resistência que marcaram o percurso de um coletivo implicado na formação docente universitária. Escolhemos o caminho da escuta, da partilha e do afeto como base para um trabalho que não se pretendia neutro, mas comprometido com a transformação da realidade investigada.

O objetivo geral que orientou este estudo foi analisar as dimensões constitutivas do processo de aprendizado da docência de professores bacharéis que atuam no ensino superior, buscando compreender como esses sujeitos constroem suas práticas pedagógicas, quais saberes mobilizam e quais desafios enfrentam em seus percursos formativos. Consideramos que esse objetivo foi alcançado, uma vez que a pesquisa evidenciou tanto as fragilidades quanto as potências desse processo, reafirmando que a formação pedagógica necessita ser reconhecida institucionalmente como condição essencial para a docência universitária.

No que se refere aos objetivos específicos, também foram contemplados, uma vez que foi possível desenvolver ações formativas que contribuíram para a construção do conhecimento profissional da docência, identificar e analisar as concepções e saberes docentes que orientam as práticas pedagógicas dos professores bacharéis, compreender as principais dificuldades e desafios enfrentados no contexto universitário e verificar as transformações ocorridas nas concepções de docência a partir das ações formativas realizadas.

A análise dos dados empíricos obtidos nos ciclos reflexivos desenvolvidos com os professores participantes ocorreu a partir das quatro categorias analíticas: *Desafios da Profissão Docente, Concepções da Prática Pedagógica, Tornar-se Professor e Desenvolvimento Profissional Docente*. Esse processo nos permitiu compreender as necessidades formativas, os sentidos da docência artesanal, ressignificações identitárias, o papel da afetividade e as condições concretas de trabalho. Mais do que informações, emergiram dessas experiências formativas sujeitos em processo de construção, deslocamento e reconstrução de suas identidades docentes.

A partir da análise do material empírico reafirmamos nossas percepções iniciais de que a docência universitária, sobretudo aquela exercida pelos docentes bacharéis é uma profissão complexa, marcada por inúmeros desafios. No cumprimento dos compromissos sociais e políticos das universidades, o ensino de graduação deveria ocupar lugar de destaque, juntamente com a pesquisa e a extensão, o que implica valorizar a docência, por meio de políticas nacionais e institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente e do reconhecimento de práticas pedagógicas exitosas, de modo a dar-lhes visibilidade.

Evidenciamos a seguir as interpretações que as análises nos permitiram construir e sintetizar:

1. Desafios da Profissão Docente

- A ausência de formação pedagógica específica gerou, entre os professores participantes, **sentimentos de insegurança e despreparo**, revelando que o ingresso na docência universitária se dá, frequentemente, sem suporte institucional e sem o reconhecimento dos saberes profissionais da docência.
- Os relatos demonstram que muitos docentes se sentem pressionados a adotarem estratégias pragmáticas para “fazer os alunos aprenderem”, como atividades que valem nota ou apelos à responsabilidade com o investimento público, revelando o **tensionamento entre ensinar e manter o engajamento discente em contextos adversos**.
- Os ciclos reflexivos proporcionaram momentos de elaboração e alento, permitindo que os docentes se sentissem mais autorizados a experimentar novas metodologias, revelando que **a escuta e a formação colaborativa diminuem o sentimento de solidão e favorecem a confiança profissional**.

2. Concepções da Prática Pedagógica

- As falas evidenciaram que a docência é vivida como uma prática **artesanal**, construída por meio da experiência, da observação de colegas e da adaptação às realidades estudantis, em um contexto marcado pela ausência de formação sistemática.
- A valorização do papel da **afetividade e da escuta** como elementos centrais da mediação pedagógica foi expressivamente evidenciado pelo grupo de docentes,

ainda que em tensão com práticas tradicionais de transmissão de conteúdos e dificuldades de comunicação com o perfil estudantil atual.

- A leitura dos textos, assim como as memórias evocadas — como no texto de Bartolomeu Campos de Queirós — favoreceu o reconhecimento de **referências formativas pessoais que ainda hoje influenciam as práticas docentes**, demonstrando que o ensinar está entrelaçado ao vivido e ao sentido atribuído à educação.

3. Tornar-se Professor

- O processo de tornar-se professor universitário, sobretudo entre bacharéis, foi relatado como uma experiência **solitária e desestruturada** geralmente iniciado sem formação pedagógica e sustentado por memórias, improvisos e intuições individuais.
- As falas revelaram que **referências afetivas — positivas e negativas — marcam a construção da identidade docente**, atuando tanto como inspiração quanto como alerta do que não repetir no exercício do magistério.
- A dimensão da **afetividade** se revelou central, embora marcada por diferentes compreensões: enquanto alguns docentes a valorizam como eixo da prática, outros a descrevem com distanciamento, demonstrando o quanto ela é ainda um campo a ser elaborado e ressignificado coletivamente.

4. Desenvolvimento Profissional Docente

- O desenvolvimento profissional foi compreendido como **movimento contínuo, relacional e situado**, que se dá por meio da reflexão sobre a prática, da escuta entre pares e da abertura à ressignificação de saberes cristalizados.
- Os docentes expressaram que, ao longo dos ciclos formativos, conseguiram **flexibilizar suas concepções pedagógicas**, questionando o modelo tradicional de aula expositiva e se sentindo mais abertos ao uso de metodologias ativas, à escuta discente e à reelaboração do planejamento didático.
- A formação construída no grupo colaborativo foi vivenciada como uma **experiência potente de desenvolvimento docente**, pois ali se articulavam saberes, afetos, tensões e descobertas que reafirmam a necessidade de espaços institucionais permanentes voltados à formação pedagógica no ensino superior.

O processo metodológico aqui empreendido reafirma que *pesquisar é também se implicar*. Cada encontro, cada fala, cada silêncio ressoa em nossas trajetórias como pesquisadoras, professoras e mulheres comprometida com os processos educativos que estamos implicadas.

Esse cenário reforça a necessidade de consolidarmos a pedagogia universitária como campo de estudo e de atuação; uma pedagogia, assumida como ciência da educação superior, que considere o ensino como prática social criadora, que valorize a dimensão humana das relações acadêmicas, que promova a escuta, o diálogo e o cuidado; que entenda o professor não como mero transmissor de conteúdos, mas como sujeito que se forma na e pela prática — prática essa que precisa ser mediada pela teoria, pela reflexão crítica e pelo compromisso ético com a formação dos estudantes.

Defendemos a tese de que o aprendizado da docência de professores bacharéis constitui-se em uma dimensão indispensável para a consolidação dos saberes docentes, para a construção da identidade profissional e para a qualificação das práticas pedagógicas na universidade, o que implica que as instituições de educação superior assumam a responsabilidade pela consolidação de políticas institucionais de formação e de desenvolvimento profissional docente, de modo a fortalecer a Pedagogia Universitária.

Ressaltamos que a opção metodológica pela pesquisa-ação crítico-colaborativa se mostrou como uma possibilidade concreta de enfrentamento das fragilidades formativas dos professores bacharéis participantes. Na medida em que foram oportunizados diferentes espaços de partilha, reconhecimento e reconstrução dos saberes da docência, os professores participantes puderam se ver, ouvir-se, refletirem coletivamente e produzirem o (re)inventar de suas práticas pedagógicas ao longo do processo formativo vivenciado no decorrer da pesquisa. Como nos ensinou Freire (1996), ensinar exige coragem, amorosidade e disposição para mudar.

Concluímos este trabalho com a consciência de que ele não encerra os debates aqui propostos. Pelo contrário, ele os amplia, provoca-os, projetando-os para novos espaços e possibilidades. Esta tese é parte de um movimento coletivo que clama por políticas públicas e institucionais de formação permanente, pela valorização do ensino e pelo reconhecimento do trabalho docente em sua inteireza. Não se trata de um fim, mas de uma travessia — que começa, sempre, no encontro com o outro.

REFERÊNCIAS

A NOSSA casa. Intérprete: Maria Bethânia. In: CARTA de Amor. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B8AJP4WfvOg>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ABREU, M. K. A.; XIMENES, V. M. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32, e200067, p. 1-11, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e200067>. 10 mar. 2025.

ACOSTA SILVA, A. **El poder de la universidad em America Latina**: un ensayo de sociología histórica. Ciudad del Mexico: Siglo, 2020.

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

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37437158001>. Acesso em: 10 out. 2024.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37437158001>. Acesso em: 10 out. 2024.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ALVES, R. **O Que é Religião**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ANJOS, J. H. R. dos. **Práticas pedagógicas do bacharel iniciante no ensino superior: intervenções a partir das representações sociais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/1147>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ANTUNES, R. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **CADERNO CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 123, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.030>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de Ensino Superior para a gestão universitária. **Revista Economia & Gestão**, [s.l.], v. 16, n. 42, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2016v16n42p61>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. Políticas Públicas e políticas organizacionais para formação de professores-gestores do Ensino Superior. **Pretexto**, [s.l.], v. 17, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21714/pretexto.v17i4.3513>. Acesso em: 20 jun. 2024.

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

BARROS, C. M. P.; DIAS, A. M. I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 42-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1981-1802.20160003>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BARROS, R. A. **Os professores universitários dos cursos de Música e o desafio da construção dos saberes docentes**: um estudo com bacharéis. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183644>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BASTOS, P. P. Z. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto para Discussão**: IE/UNICAMP, Campinas, n. 217, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BATISTA, N. A.. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283–294, set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-7746200500020003>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 264–287, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 3 maio 2025.

BESSA, M. J. C. **Docência universitária no curso de bacharelado em Administração**: formação, constituição de saberes docentes e práticas de ensino. 2021. 154f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese_MARCOS-JAMES-CHAVES-BESSA.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coimbra: Porto, 1991.

BORBA, V. M. L.; LIMA, A. P. A. B.; CAVALCANTI, J. D. B. Tipologia do Contrato Didático: um estudo teórico. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 38, e230056, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v38a230056>. Acesso em: 10 out. 2024.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, Dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto n° 94.664, de 23 de julho de 1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, 1987. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 7 de setembro de 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...]. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 452, de 5 de julho de 1937**. Organiza a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, em 5 de julho de 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014**. Brasília, DF, 2015.

BRITO, F. L. dos S.; BESSA, M. J. C.; MONTEIRO, R. R. M.; MAGALHÃES JR., A. G. A docência no Ensino Superior: mapeamento da formação inicial e continuada dos professores

de Administração. **Revista NUPEM, [S.I.]**, v. 13, n. 30, p. 265-280, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/nupem.2021.13.30.265-280>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BROSSEAU, G. **Os diferentes papéis do professor**. Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, C. A. de A. **Docência universitária na área da saúde**: um estudo das trajetórias de formação e das práticas de ensino de bacharéis iniciantes na carreira docente. 2020. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2020. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true> HYPERLINK
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9692717 & HYPERLINK
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9692717#. Acesso em: 20 dez. 2023.

CAPES. **Sobre as áreas de avaliação**. Brasília: Capes, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CARVALHO COLETTTO, P. M. de. **Formação pedagógica do bacharel e o encontro com a profissão docente**. 2020. 67f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias, UNOPAR, Londrina, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10515134. Acesso em: 20 dez. 2023.

CASTRO, L. M. C. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**: ainda existem utopias realistas. 2004. 185 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:
<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/21480>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CAVALCANTE, L. V. S. **Formação continuada de professores no ensino superior privado**: tensionamentos e possibilidades contemporâneas. 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2948>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CENSO ATUAL. Brasília: CNPz; Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes, 2016. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, dez., 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CHAVES, S. **Avaliação da Aprendizagem no ensino superior:** realidade, complexidade e possibilidades. ANPED, 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t0412.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

CHAVES, V. L. J. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: MARIANO, A. et al. **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 67-72.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, v.16, n.2, p.45-68, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416204>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CUNHA, M.; I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Capes, 2010.

D'ÁVILA, C. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior:** cardápio pedagógico. Salvador: EDUFBA, 2021.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. **Didática:** saberes estruturantes e formação de professores. Curitiba: CRV, 2020.

D'ÁVILA, Santa Teresa. **40 Frases de Santa Teresa D'Ávila para amar mais profundamente a Deus.** Aliança de Misericórdia, 14 out. 2024. Disponível em: <https://misericordia.com.br/40-frases-de-santa-teresa-davila-para-amar-mais-profundamente-a-deus/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

DANTAS, A. C. de S. **De bacharel a professor:** o ser docente no ensino universitário. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28248>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DEMO, P. **Educação e Qualidade:** A Pesquisa na Construção da Escola Pública. Campinas: Autores Associados, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DICIO: Dicionário Online de Português. **Identidade.** Dicio, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/identidade/>. Acesso em: 02 jul. 2024.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro.** São Paulo: Cortez. 2008.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 42, n. 146, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DUBAR, C. **A Crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

EMMANUEL (Espírito). **Alvorada Cristã**. Psicografado por Francisco Cândido Xavier. São Paulo: Rio de Janeiro: FEB, 2016.

FARIAS, I. M. S. de; GUIMARÃES, M. D.; MOURA, I. L. C. Grupos de pesquisa que investigam a formação de professores no nordeste: quem são, o que produzem e como produzem. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 16, n. 43, p. 297-318, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6500>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FARIAS, T. M. Z.; PENSIN, D. P.; FELDKERCHER, N. Concepções de docência de professores de Ciências Agrárias atuantes em universidades comunitárias. **Acta Scientiarum. Education, [S.l.]**, v. 45, n. 1, p. e60811, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.60811>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FLORÊNCIO, T. de S. **A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior**: um diálogo entre formação pedagógica e reflexividade. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89534>. Acesso em: 27 dez. 2023.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhMMcbJf9FtKDyCTB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

- GALVÃO, F. N. dos S. **A pedagogia universitária como espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT.** 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/FABRICIA%20NATES%20DOS%20SANTOS%20GALVA%CC%83O.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- GATTI, B. **Formação de Professores no Brasil:** Políticas e Problemas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- GOERGEN, P. Formação superior: entre o mercado e a cidadania. In: PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Universidade e currículo:** perspectivas de educação geral. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-40.
- GONÇALVES, R. C. de C. **As práticas pedagógicas do professor bacharel no Ensino Superior.** 2020. 136f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Vale do Taquari, Lajeado, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/3149>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- GUEDES, B. **Amor de índio.** Composição: Beto Guedes / Ronaldo Bastos. 1978.
- GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.143-150, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMzkf5qqpZ6Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- HOOKS, B. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Elefantes, 2000.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. **Educar**, Barcelona, v. 30, p. 15-25, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.311>. Acesso em: 20 jun. 2024.

IMBERNÓN, F. Un nuevo desarollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 75-86, dez., 2011. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ISAIA, S. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária: Desafio da Entrada na Carreira Docente. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 36, n. 3, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464442978>. Acesso em: 10 out. 2024.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhos Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3424>. Acesso em: 20 jul. 2024.

JÁCOMO, A. **Almas perfumadas**, 2020. Disponível em:
<https://www.facebook.com/anajacomohoj/posts/almas-perfumadaspra-v%C3%B3-edithitem-gente-que-tem-cheiro-de-passarinho-quando-canta-920024818529713/>. Acesso em: 10 set. 2025.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 211-229, jan./mar. 2016. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/er/a/hGT8sHpdSBr9fzfLMsmYH9x/?format=pdf&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 mar. 2025.

LAROSSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LATORRE, Á. P. G. **A Pesquisa-Formação na Escola**: Trabalhando com Professores em Sala de Aula. São Paulo: Artmed, 2013.

LEITE, M. de L. S. F. **Ser professor**: saberes no exercício da docência do professor bacharel no curso de administração nas instituições de ensino superior - UNIT e UFS. 2020. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, linha de Educação e Formação Docente, Universidade Tiradentes, Aracaju/SE, 2020. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true> HYPERLINK
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10567413 & HYPERLINK
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10567413. Acesso em: 27 dez. 2023.

LEITE, S. A. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LEMES, M. A. *et al.* Estratégias de avaliação em aprendizagem ativa no ensino superior em saúde: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 74, n. 2, e20201055, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1055>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271–284, Sep. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300016>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e Prática de Ensino**: Diálogos sobre o Ensino Médio. São Paulo: Cortez, 2013.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, D. A.; STELLA, A. E. A relação professor-aluno aplicada ao contexto da educação superior. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 17, n. 32; p. 534, 2020. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2020B/a%20relacao.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LIMA, E. D. L. P. **Prática docente de bacharéis em exercício na graduação em fisioterapia**: trajetórias profissionais e ações pedagógicas. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=97585>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. O Celular Na Aula Universitária: Possibilidade Ou Desafio? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e84255, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.84255>. Acesso em: 10 out. 2024.

LUZ, C. N. S. **O conhecimento pedagógico constituído pelo docente bacharel**: um estudo de caso com professores arquitetos. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82863>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MACHADO, A. C. et al. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 10, n. 6, e24410615618, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15618>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MACIEL, R.de J. **De bacharel em saúde a professor**: os desafios e a formação como parte relevante do processo de ensino/aprendizagem. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/24651>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da região Centro-Oeste/Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669–693, maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qcTfgSflbHLKN45ykmSw78J/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MAIA, F. J. F.; FARÍAS, M. H. V. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v21i3.2300>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MAIA, K. L. da S. **O Professor Bacharel iniciante no Ensino Superior:** experiências de egressos do mestrado em Administração da UFRN. 2020. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30755>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MANZAN, F. P. U. **A formação docente continuada na Universidade Federal de Uberlândia à luz das competências profissionais.** 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) – Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19806/1/FormacaoDocenteContinuadaUniversidade.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em:
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MARQUES, F.; QUEIROZ, C. Produção científica brasileira sofre retração: bases de dados mostram que número de artigos do Brasil caiu pela primeira vez desde 1996. **Revista FAPESP**, São Paulo, ed. 331, set. 2023. Disponível em:
<https://revistapesquisa.fapesp.br/avanco-interrompido/#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20da%20Elsevier%2C%20intitulado,mais%20atingidos%20do%20que%20outros>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MAUÉS, O.; SOUZA, M. Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em:
<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed., rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária:** aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, G. F. **Relatório de Gestão da Diretoria de Ensino 2013-2016**. Uberlândia: UFU, 2016.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820432019051>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MELO, G. F.; XIMENES, P. A. S. O método materialismo histórico-dialético: contribuições à pesquisa-ação colaborativa. In: MELO, G.F. **Pesquisa-ação colaborativa:** fundamentos e experiências investigativas. Jundiaí: PACO, 2024, p. 79-112.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200006>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MONTEIRO, R. R. M.; PACHECO, M. A. L.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; SILVA NETA, M. de L. da. A docência universitária e os professores bacharéis: o estado da questão. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, [S. l.]**, v. 2, n. 2, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i2.3647>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita**: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MULTIFACETADO. In: Priberam Dicionário. 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/multifacetado>. Acesso em: 05 maio 2025.

MUSSANTI, S.I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3OI3UgZ>. Acesso em: 24 mar. 2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 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, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, A J. B. de. **História**: Uma breve história da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2024. Disponível em: <https://ufpj.br/acesso-a-informacao/institucional/historia/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, C. T. *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>. Acesso em: 10 maio 2025.

OLIVEIRA, G. A. de. **Formação pedagógica nas ciências básicas da saúde : o papel da instituição de ensino superior e da pós-graduação na qualificação docente.** 2021. 156f. Tese (Doutorado em Fisiologia) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Fisiologia, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/230860>. Acesso em: 20 dez. 2023.

OLIVEIRA, G. A.; RIBEIRO, M. F. M. Formação para a docência na pós-graduação em ciências biológicas e da saúde: uma autoavaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação, [S. l.]**, v. 16, n. 36, p. 1–43, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i36.1703>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ORSO, José Paulino (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias.** Campinas: Autores Associados, 2007.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP.** 2003. 268 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PACHECO, M. A. L. ; MAGALHÃES JR, A. . G.; MONTEIRO, R. R. M. Docência universitária: percursos de formação de professores bacharéis no curso de medicina veterinária. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023007, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8659136>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PACHECO, M. A. L. **Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de medicina veterinária da UECE.** 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=94701>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino:** A Contribuição dos Professores. São Paulo: Xamã, 1995.

PAULA, M. F. C. Educação superior na América Latina: Brasil e Argentina. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 287-304, maio/ago. 2010b.

PAULA, M. F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200002>. Acesso em: 10 maio 2025.

PAULA, M. F. C. Rumo à construção de uma universidade mais democrática e plural. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 4, p.11–24, jul./dez. 2010a.

PEDRO, L. G. . A pesquisa colaborativa e o potencial de mediação do grupo colaborativo no desenvolvimento docente. In: MELO, G. F. **Pesquisa-ação colaborativa:** fundamentos e experiências investigativas. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023. p. 113-146.

PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores -saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, [s.l.], v. 3, set. 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em: 20 jul. 2024.

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

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das. G. C. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, [S.I.], v.1, n.1, p. 83-94, 1997.

PRÁTICA. In: Priberam Dicionário. 2025. Disponível em:
<https://dicionario.priberam.org/pr%C3%A3tica>. Acesso em: 05 maio 2025.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, October 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

QUEIROZ, Andréa Cristina de Barros. **A Universidade e os anos 1930.** Rio de Janeiro: Sibi UFRJ, [2014]. Disponível em: <https://memoria.sibi.ufrj.br/index.php/ufrj-decadas/anos-1930>. Acesso em: 20 jun. 2024.

QUEIROZ, B. C. Foram muitos, os professores. In: ABRAMOVICH, F. (Org.). **Meu professor inesquecível:** ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997.

QUINTANILHA, W. M. **Docência superior e saberes docentes em Cursos de Administração do Rio de Janeiro:** o que dizem os professores? 2019. 109 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:
<https://portal.estacio.br/media/4679864/disserta%C3%A7%C3%A3o-william-quintanilha-unesa-banca-03-de-abril-09-horas.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RIBEIRO, I. G. de S. **A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior.** 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/35325>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RIOS, T. A. A decisão ética da aula: ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008, p. 73-93.

ROEDEL, H.; MARTINS, I. F. Capitalismo e educação: novas conformações na passagem para o século XXI. **Espaço e Economia**, v. 13, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.4732>. Acesso em: 10 maio 2025.

RONCAGLIO, S. M. A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: A Influência da Gestão Educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 100-111, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ygCGmbsHsYf3g9Ffr7JRt6p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbepe.101i258.4409>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SABERES. In: Priberam Dicionário. 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/saberes>. Acesso em: 05 maio 2025.

SANTOS, C. C. Q.; RIBEIRO, M. L. A relação professor e estudante como fator contribuinte para a motivação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 16, n. 35, e18401, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18401>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOS, D. S. dos. **Docência universitária:** análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI). 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2227>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTOS, F. P.; AMARAL, P.; LUZ, L. Expansão do Ensino Superior e a distribuição regional das Universidades brasileiras. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, [s.l.], v. 25, e202317, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202317>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, J. V. Habilidades sociais educativas de professores universitários: proposta de um quadro conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270089, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270089>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, M. A. B. dos; CAMPOS, A. S; SOUZA, S. T. B de. Contribuição do grupo de pesquisa para a formação profissional em educação. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 22, 2021.

SANTOS, M. H. A. dos. **Iniciação à docência universitária** : experiências e desafios para um ensino de graduação com qualidade social. 2020. 389f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1127344>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400016>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, V. M. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, e200112, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30e200112>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção memória da educação).

SCHWARTZMAN, S. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000100012>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SCREMIN, G.; ISAIA, S. M. A. Pedagogias universitárias: as influências das diferentes áreas do conhecimento na atuação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e177719, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844177719>. Acesso em: 10 out. 2024.

SERAFIM, M. P.; AMARAL, E. M.. Mulheres na Ciência: precisamos corrigir o passado para enfrentar o futuro?. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 1–4, jan. 2021.

SERRÃO, J. V. **História das universidades**. Porto: Lello & Irmão, 1983. (História e Cultura).

SETTON, M. G. J. A noção de socialização na Sociologia contemporânea. In: SETTON, M. da G. J. **Socialização e cultura**: ensaios teóricos. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012.

SETTON, M. G. J.; BOZZETTO, A. Notas provisórias sobre a noção de socialização: uma leitura em periódicos da educação (1998–2018). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.227930>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sC6nPJRJvjG9KCJdDYzWZPd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA, E. P. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 61-71, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v17n1/06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, R. R.; BACHA, C. J. C. Acessibilidade e aglomerações na Região Norte do Brasil sob o enfoque da Nova Geografia Econômica. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 169-190, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/1507>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, T. S. da. **Formação continuada de professores-ingenheiros: uma pesquisa colaborativa**. 2020. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade de Uberaba Uberaba, 2020. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/2406>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, W. dos R. **Docência universitária inovadora: um estudo nos cursos de Educação Física em IFES da região do Triângulo Mineiro**. 2021. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6013>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SIMÕES, L. L. F. **Saberes docentes e formação pedagógica de professores enfermeiros: um estudo de caso**. 2019. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_LUIZA-L%C3%A9CIA-FEITOSA-SIM%C3%95ES.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C. L. M.; SANTOS, Z. A. Revisão Sistemática da Literatura sobre Ansiedade em Estudantes do Ensino Superior. **Contextos Clínicos**, [s.l.], v. 13, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v13n3/v13n3a14.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

SOARES, E de F.; BARRO, D.; NEVES, C. C. M. Formação continuada de professores da e na Educação Superior. **Cadernos Cajuína**, [s.l.], v.6, n.2, mar. 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/download/472/380>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]**. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, S.; VIEIRA, F. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudanças. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, p. 165-177, jan. jun 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faebe/v23n41/v23n41a15.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

SOUZA, É. S. **Formação de professores bacharéis que atuam em cursos de Ciências Contábeis: análise de teses e dissertações defendidas no Brasil (2014 – 2018)**. 2020. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Universidade Estadual de Roraima – UERR; Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR, 2020. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2021/05/15.DISSERTACAO-ELIDA-SILVA-SOUZA.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, P. **Saberes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFU. Dados Abertos. **Professores Ativos da UFU 2023**. Uberlândia: UFU, 2023a. Disponível em: [https://dados.ufu.br/recurso/professores-ativos-da-ufu-2023#{}{}](https://dados.ufu.br/recurso/professores-ativos-da-ufu-2023#{}). Acesso em: 20 jun. 2024.

UFU. Graduação. Uberlândia: Portal UFU, 2017. Disponível em: <https://ufu.br/graduacao>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFU. **Portaria PROGRAD nº 18, de 18 de maio de 2020**. Cria o Programa Virtual de Formação (PROVIFOR). Uberlândia, 18 maio 2020. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-prograd-no-18-de-18-de-maio-de-2020-cria-o-programa-virtual-de-formacao>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFU. Pro Reitoria de Gestão de Pessoas. **Manual do Servidor (Serviços / Procedimentos): Estágio probatório**. Uberlândia: Portal UFU, 2023b. Disponível em: <https://www.progep.ufu.br/procedimento/estagio-probatorio-docente>. Acesso em: 20 jul. 2024.

UFU. Pró Reitoria de Graduação. **Divisão de Licenciaturas e Formação Docente (Dlifo)**. Uberlândia: UFU, 2024a. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/unidades-organizacionais/divisao-de-licenciaturas-e-formacao-docente-dlifo>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFU. Pró Reitoria de Graduação. **Fórum de Licenciaturas**. Uberlândia: UFU, 2024b. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/forum-de-licenciatura>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFU. Pró Reitoria de Graduação. **Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE**. Uberlândia: UFU, 2024f. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/servicos/laboratorio-interdisciplinar-de-formacao-de-educadores-life>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFU. Pró Reitoria de Graduação. **Programa de Residência Pedagógica**. Uberlândia: UFU, 2024e. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/servicos/programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFU. Pró Reitoria de Graduação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Uberlândia: UFU, 2024d. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/servicos/programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-docencia-pibid>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFU. Pró Reitoria de Graduação. **Programa Virtual de Formação – PROVIFOR**. Uberlândia: UFU, 2024c. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/servicos/programa-virtual-de-formacao-provifor>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFU. Pró Reitoria de Graduação. **Seminário Institucional das Licenciaturas**. Uberlândia: UFU, 2024g. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/servicos/seminario-institucional-das-licenciaturas>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFU. Pró-reitoria de gestão de pessoas. **Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP)**. Uberlândia, 2022b. Disponível em: <https://www.progep.ufu.br/capacitacao>. Acesso em: 20 jul. 2024.

UFU. **Resolução SEI nº 02/2018, do Conselho Diretor**. Normatiza os regimes de trabalho e o Plano de Trabalho Docente da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 13 de abril de 2018. Disponível em: https://ig.ufu.br/system/files/conteudo/resolucaocondir-2018-plano_de_trabalho_docente.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

UFU. **Resolução SEI nº 32/2017, do Conselho Universitário**. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia, 27 de outubro de 2017. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

UFU. **Universidade Federal de Uberlândia**: Conheça a UFU. Uberlândia: Portal UFU, 2022a. Disponível em: <https://ufu.br/institucional>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, I.; LIMA, R. L. Trabalho e saúde-adoecimento de docentes em universidades públicas. **Revista Katalises**, Florianópolis, v.24, n. 2, p. 364-374, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e78014>. Acesso em: 10 maio 2025.

VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Q. (org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.

VIANA, C. Q.; MACHADO, L. Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3169>. Acesso em: 20 jul. 2024.

VIEIRA, A. F. C. Bacharel docente principiante e o seu desenvolvimento profissional no curso de arquitetura e urbanismo na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. 2020. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/ANA%20FLA%CC%81VIA%20CINTRA%20VIEIRA.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

VIEIRA, G. M. As representações sociais de estudantes da Uniube sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem. 2021. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2021. Disponível em: <https://dspace.uniube.br:8443/bitstream/123456789/2256/1/G%C3%89SSIKA%20MENDES%20VIEIRA.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

VILELA, N. S. (Trans)formar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis. 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.92>. Acesso em: 20 dez. 2023.

VILELA, N.S.; MELO, G.F.; DIAS, M. Avaliação da aprendizagem: perspectiva de professores e alunos da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p.1-18, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/19866>. Acesso em: 10 set. 2025.

VILLAS BOAS, B. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. **Avaliação**, v. 8, n. 4, dez.2003. p. 103-120. Disponível em:
<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1248/1238>. Acesso em: 10 set. 2025.

WARTH, J. S. **Aprendizagem docente em contextos emergentes**: professores iniciantes no Centro de Ciências da Saúde. 2023. 250f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em:
<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/29126>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva dos professores**: ideias e práticas. Volume 3. São Paulo: Educa, 1993.

ZUCHETTI, J. H. V. **Pedagogias universitárias nas licenciaturas**: percepções dos docentes bacharéis na formação inicial de professores para educação básica. 2020. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020. Disponível em:
<http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/JOSE%CC%81%20HUMBERTO%20VERISSIMO%20ZUCHETTI.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/pL4Qxj8XbMVFCY4XvZJtzzf/>. Acesso em: 15 out. 2024.

ANEXO A – TEXTO: FORAM MUITOS OS PROFESSORES

FORAM MUITOS, OS PROFESSORES(*)

Bartolomeu Campos de Queiroz

"Minha mãe guardava com cuidados de sete chaves, sobre a cômoda do quarto, três cadernos. No primeiro, ela copiava receitas de amorosos doces: suspiros, amor em pedaços, baba-de-moça, casadinhos, e fazia olho-de-sogra de cor. No segundo caderno, ela anotava riscos de bordados, com nomes camuflados em pesares: ponto-atrás, ponto de sombra, ponto de cruz, ponto de cadeia, laçadas e nós. No terceiro ela escondia longas poesias, boiando em sofrimentos: *A Louca d'Albano, Tédio, O Beijo do Papai*. Eu reparava seus cadernos, encardidos pelo tempo e pelo uso, admirava sua letra redonda e grande, com caneta de molhar, sem ainda desconfiar das palavras. Eu sabia do todo, sem suspeitar das partes. Durante muitas tardes, com o pensamento enfastiado de passado, ela passava as páginas, lentamente, espreitando as folhas vazias, como se cansada de escrever e de pouco exercer. Eram sempre as mesmas comidas, os mesmos pontos, a mesma poesia e muito por decidir.

Meu pai, junto ao rádio no alto da cristaleira e longe do meu alcance, protegia alguns poucos livros sobre homens célebres, com vidas prósperas sem precisar viajar de sol a sol. Aos pedaços ele lia os compêndios, escutando a *Voz do Brasil* ou o *Repórter Esso*. Eu apreciava seu silêncio, sem me aventurar em perguntas ou demandas. De vez em quando ele interrompia a leitura e me acariciava com os olhos, me amando sem mãos, como se me desejando outros futuros diferentes do seu. (...)

(...) Minha avó, toda manhã, ainda em jejum, arrancava a página da folhinha *Mariana* e lia as recomendações. Meditava, cambaleando no meio da sala, sobre o pensamento escrito no verso do papel para depois conferir a fase da Lua, a previsão das enchentes e estiagens. Em seguida acendia mais uma vela para os santos do dia: santa Genoveva, são Phillipus, são Clemente Maria, santo Antão, santo Agrípino. Eu reparava sua fé e guardava o papelzinho como se armazenando sabedoria, como se acreditando na possibilidade de o passado se repetir no futuro. (...)

(...) Maria Turum, empregada antiga de meu avô, sabia de um tudo sem conhecer as letras. Conforme o meu olhar, ela me oferecia um pedaço de doce ou me abraçava em seu colo. Combinava o tempo de chuva com comida de angu, carne moída e quiabo, sem consultar caderno de receitas. Se meu avô pisasse mais forte, ela apressava o almoço; e, se tossia durante a noite, vinha um prato de mingau, com pedaços de queijo, no café da manhã. Ao apertar com os dedos um grão de feijão, sabia se estava cozido ou se precisava de mais um caneco de água. Olhava o céu e deixava a roupa para ser lavada em outro dia, pois faltaria sol para corar os lençóis. (...)

(...) Meu avô, arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa. As palavras abrandavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente. Grafiteiro, afiava o lápis como fazia com a navalha. A cidade era seu assunto: amores desfeitos, madrugada e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças. Contornava objetos: serrote, tesoura, faca, machado - e ainda escrevia dentro dos desenhos um pouco do destino de cada coisa; o serrote sumiu, a tesoura quebrou, o machado perdeu o corte. Eu, devagarinho, fui decifrando sua letra, amarrando

as palavras e amando seus significados. Meu avô era um construtivista (sem conhecer nem a Emília do Lobato) pela sua capacidade de não negar sentido às coisas. Tudo lhe servia de pretexto.

Eu restava horas sem fim, de coração aflito, seduzido pelas histórias de amor, de desafeto, de ingratidão, de mentiras **do meu primeiro livro** - as paredes da casa do meu avô. Assim, **percebi o serviço das palavras (...)**

(...) Meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula, ficha de avaliação, tivesse licenciatura plena. O fato é que ele não aplicava prova, não passava dever de casa nem brincava de exercício de coordenação motora. Jamais me pediu que acompanhasse o caminho que o coelhinho fazia para comer a cenourinha nem me deu flor para colorir. Minha coordenação motora eu desenvolvi andando sobre os muros ou pernas de pau, subindo em árvores, acertando as frutas com estilingue ou enfiando linha na agulha para minha avó chular. (...) **Meu avô escancarava o mundo com letra bonita e me deixava livre para desvendar sua escritura.**

(...) Mesmo assim, cada dia eu conhecia mais palavras e mais distâncias, combinando melhor as orações. **E suas paredes mais se enchiam de avisos** sobre o mundo e as fronteiras do mundo. Eu decorava tudo e repetia timidamente. Eram tranquilas suas aulas, e o maior encanto estava em **meu avô cultivar suas dúvidas**. (...) Às vezes ele me pegava esticando o pescoço, **tentando alcançar um pedaço mais longe**, um parágrafo mais alto. (...)

(...) Não sei se aprendi a fazer contas com meu avô. Ele mais me ensinava a "fazer de conta". No entanto, eu diferenciava o mais alto do mais baixo, o bife maior do menor, as noites mais frias das noites mais quentes, o mais bonito do mais feio, a montanha mais longe, a dor mais pesada, a tristeza mais breve, a falta mais constante. Mas acreditava, e hoje ainda mais, não ser a casa de meu avô uma escola. Ela não possuía cartazes de cartolina nas paredes, vidro com semente de feijão brotando, cantinho de leitura com livrinhos infantis, lista de ajudantes do dia, tanque de areia, palhacinho de isopor, flanelógrafo de feltro verde. (...)

(...) Meu avô não usava toquinhos coloridos, tampinhas de garrafa, palitos de picolé nem me exigia uniforme. Ele nunca me convidou para fazer "rodinha". Aprendi, porém, e como ninguém, a dar nós cegos em barbante, seu passatempo preferido. Meu avô me dizia: "um bom nó cego tem que ser ainda surdo e mudo". Penso ter vindo daí essa minha paixão pelos abraços e pelos laços.

Em minha casa ninguém atribuía importância às minhas leituras. Eu aproveitava pedaços de jornais que vinham embrulhando coisas e lia em voz alta, **procurando atenções e reconhecimentos**. Meu pai me olhava e repetia sempre: "Menino, deixe de inventar histórias, você não sabe ler, nunca foi à escola" ou "Menino, deixe esse papel e vá procurar serviço melhor pra fazer".

Passei a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse, eu não poderia saber. O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça. (...) Mas logo me veio uma idéia: quando eu entrar para a escola, eu faço de conta que esqueci tudo e começo a aprender de novo. (...)

(...) Cheguei (à escola) de uniforme novo costurado pelo carinho de minha madrinha. O caderno era *Avante*, com menino bonito na capa, sustentando uma bandeira com um Brasil despaginado pelo vento. Menino rico, forte, com sapatos e meias soquete. O estojo de madeira estava completo: dois lápis *Johann Faber* com borracha verde na ponta e mais um apontador de metal. Um copo de alumínio, abrindo e fechando como acordeon de Mário Zan, completava as **exigências da**

escola. Só minha cabeça andava aflita para esquecer. E esquecer é não existir mais. Isso não é tarefa fácil para quem aprendia em liberdade, escolhia pelo prazer, guardava pela importância.

Fui acolhido por dona Maria Campos, minha primeira professora, com livro de chamada, caderno com plano de aula encapado com papel de seda. No pátio ela nos leu da cabeça aos pés, conferindo a limpeza do uniforme, as unhas lavadas, o cabelo penteados. Pela primeira vez me senti o seu livro. Miúdo, descalço, morria de inveja do menino Avante guardado no embornal. Fui o primeiro da fila. Dona Maria Campos **segurou minha mão** e a fila foi andando em direção à sala de aula. Mão fina e macia como o algodão da paineira, que minha mãe colhia aos tuhos e costurava travesseiro com cheiro de mato. **Meu coração disparou de amor e mão.** (...)

(...) Ela (a professora) **me emprestou seu lenço** quando minha mãe viajou doente para capital. Eu não usei. Preferi usar, como de costume, a manga da camisa, com medo de sujar no nariz e ela não mais gostar de mim. **Todo o cuidado era pouco para não perder o seu amor.** (...)

(...) Encher o caderno com fileiras e fileiras de *a, e, i, o, u* foi o primeiro exercício. Vaidosa, ela me apresentava os sinais para escrever e ler o mundo. Ganhar o seu visto feito com lápis azul ou vermelho **riscava com alegria toda a minha vida.** (...)

(...) Eu lia os cartazes, colava as sílabas, recortadas, com grude de polvilho, mentindo descobrir pela primeira vez as palavras. Vencia as horas folheando a cartilha, lendo até o fim, em silêncio, guardando em segredo os depois. A **professora jamais soube do meu adiantamento.** Na primeira carteira eu prestava atenção a tudo, sendo elogiado como um menino aplicado, cheio de futuros. Nunca soube se precisava mesmo de suas lições ou de seu carinho. E isso ela bem me presenteava. Eu **aprendia para ela.** Mas, se não me esqueci de sua presença, valeu a pena. (...)

(...) Sei que nestes atos singelos, praticados com gestos amorosos, dona Maria Campos me ensinou demais, muito além das paredes de meu avô. Ou melhor, me ensinava **serem muitos os lugares da escrita e da leitura.** De suas histórias lidas no fim da aula, eu ainda **guardo o cheiro do livro.**

Ingênuo, supondo ser a vida um processo de soma e não de subtração, juntei de cada um dos meus mestres um pedaço e protegi em minha intimidade. Concluo agora que, de tudo aprendido, resta a **certeza do afeto como a primordial metodologia.** Se dona Maria me tivesse dito estar o céu no inferno e o inferno no céu, seu carinho não me permitiria dúvidas.

Os cadernos de receitas de minha mãe, os livros velhos de meu pai, as paredes de meu avô, o livro de sant'Ana, a mudez de Maria Turum, a fé viva de minha avó, a preguiça meu irmão e tudo o mais, tudo ficou definitivamente impossível de ser desaprendido. (...)

**Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores* organização de Fanny Abramovich. - São Paulo: Editora Gente, 1997.

ANEXO B – PARECER CONSUSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aprendizado da Docência de Professores Bacharéis

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69481823.5.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.098.814

Apresentação do Projeto:

Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2111929 e Projeto Detalhado (Projeto_Melo_Vieira_v3), postados em 02/06/2023.

INTRODUÇÃO

"Trata-se de uma pesquisa-formação, fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa, com foco na aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores bacharéis da Universidade Federal de Uberlândia. A investigação será desenvolvida nos Campi Santa Mônica, sendo um quantitativo de 20 docentes. Utilizar-se-á no plano teórico a pesquisa bibliográfica e documental, como técnica de coleta de dados serão realizados Ciclos de Estudos Reflexivos com os docentes bachareis. Para a análise e interpretação dos dados será utilizada a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin."

METODOLOGIA

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLANDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.098.814

(A) Pesquisa/Estud – Trata-se de uma pesquisa-ação , do tipo pesquisa-formação, inspirada no modelo de formação de professores centrado na reflexão, descrito por Marcelo García (1999).

(B) Tamanho da amostra – a pesquisa será desenvolvida com 20 participantes.

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes – Inicialmente será feito um levantamento dos endereços eletrônicos dos docentes nos sítios eletrônicos dos cursos de bacharelado da UFU. Serão enviados os convites para que se inscrevam no curso de formação didático-pedagógica a ser oferecido pela pesquisadora principal. Serão ofertadas 20 vagas. Os professores receberão via e-mail, além do convite para participar da pesquisa-formação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com informações sobre a pesquisa, data, horário e local das sessões reflexivas. No primeiro encontro os docentes que se inscreverem serão novamente informados da pesquisa-formação, de todos os procedimentos a serem adotados para o desenvolvimento da pesquisa e das atividades formativas, podendo ainda, desistirem de participar da pesquisa-formação.

(D) Local e instrumento de coleta de dados: A pesquisa-formação será desenvolvida no Campus Santa Mônica. Por se tratar de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, a coleta de dados é feita em todas as atividades do curso de formação didático-pedagógica, denominado Ciclos Reflexivos. Os Ciclos Reflexivos serão realizados em 10 encontros semanais, com duração de três horas cada encontro.

- Inicialmente será realizada a sondagem das necessidades formativas, através de um questionário com questões abertas e fechadas. Também serão realizadas rodas de conversa e dinâmicas de grupo a fim de desvelar as necessidades formativas dos docentes, ponto de partida para desencadear e ampliar as reflexões e aprimorar as práticas.

- A etapa seguinte será de construção de novos pressupostos teórico-metodológicos de prática pedagógica, a partir de estudo e reflexão sobre referenciais teóricos importantes sobre a docência universitária, a inserção na carreira, dificuldades enfrentadas por professores bacharéis. 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.

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica				
Bairro:	Santa Mônica				
UF:	MG	Município:	UBERLÂNDIA	CEP:	38.408-144
Telefone:	(34)3239-4131	Fax:	(34)3239-4131	E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.098.814

- A última etapa é de elaboração de cartas pedagógicas, com a finalidade de aprofundar acompreensão a respeito das temáticas e dos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos no decorrer das sessões reflexivas. Ao final da pesquisa cada professor participante deverá ter construído sua Carta Pedagógica.

(E) Metodologia de análise dos dados – Será feita a análise de conteúdo [...] em conformidade com os pressupostos de Bardin ... inicialmente agruparemos e organizaremos todo o material recolhido na coleta de dados delimitando o corpus, posteriormente realizaremos uma leitura atenta buscando a referenciado dos índices, elaboração de indicadores e categorização, tendo como base os objetivos da pesquisa e o referencial teórico. Em seguida, os dados serão sujeitos a codificação, para finalmente serem inferidos e interpretados."

(F) Desfecho Primário - [...] esta pesquisa promoverá um debate profícuo sobre os desafios da profissão docente e o aprendizado da docência de professores bacharéis, visando contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e ampliação dos saberes docentes."

(G) Desfecho Secundário - [...] A referida pesquisa poderá trazer contribuições pertinentes ao aspecto teórico metodológico, para operacionalizarem em suas práticas docentes, podendo promover uma cultura de formação continuada de docentes bacharéis na UFU."

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – [...] pesquisa será realizada com professores dos Cursos de Bacharelado da Universidade Federal de Uberlândia, com até cinco anos de experiência na docência universitária na UFU [...]"

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – [...] serão excluídos os/as professores/as que não tenham formação em bacharelado; tenham mais que cinco anos de experiência na carreira docente na UFU; não atuem em cursos de bacharelado e não manifestarem o desejo de participar da investigação; aqueles que desistirem de participar em qualquer etapa da pesquisa ou ainda que não concordarem com os objetivos que a proposta de trabalho apresenta."

CRONOGRAMA – As etapas da coleta de dados serão realizadas nos seguintes períodos: a) Aplicação do TCLE de 10/08/2023 a 25/08/2023 ; b) Ciclos reflexivos com os professores de 10/08/2023 a 11/10/2023.

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro:	Santa Mônica
UF:	MG
Município:	UBERLANDIA
Telefone:	(34)3239-4131
CEP:	38.408-144
Fax:	(34)3239-4131
E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.098.814

ORÇAMENTO – Financiamento próprio no valor de R\$ 1955,00. Estão previstas despesas com o lanche e com o transporte.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Aprofundar a compreensão a respeito das dimensões constitutivas do processo de aprendizado da docência de professores bacharéis.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - 1) Identificar as principais necessidades formativas de professores bacharéis; 2) Desenvolver atividades formativas que contribuam para a construção do conhecimento profissional da docência referente aos saberes e identidade docente; 3) Contribuir para a constituição de uma cultura institucional de formação contínua de professores universitários de modo geral e, de modo específico dos professores bacharéis; 4) Fortalecer o GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior, cadastrado no CNPq, no sentido de contribuir para sua consolidação no contexto da Pós-Graduação em Educação, mediante a sistematização de conhecimentos produzidos pela pesquisa em tela, assim como o grupo de pesquisadoras que participam do projeto, com potencial formativo por meio da Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado decorrentes das atividades de pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - risco de identificação do participante. "Para evitar que isso ocorra, serão utilizados codinomes indicados pelos próprios docentes que aceitarem participar da pesquisa."

BENEFÍCIOS - A pesquisa contribuirá "[...]" com a ampliação dos estudos acerca da docência universitária; ampliação dos saberes didático-pedagógicos, identidade profissional docente, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino universitário de graduação."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências listadas no Parecer Consustanciado nº 6.086.837, de 29 de maio de 2023, e atendidas, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise feita pelo CEP/UFU.

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica				
Bairro:	Santa Mônica				
UF:	MG	Município:	UBERLÂNDIA	CEP:	38.408-144
Telefone:	(34)3239-4131	Fax:	(34)3239-4131	E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.098.814

Pendência 1 - Detalhar as informações que serão colocadas no convite para participação na pesquisa que será enviado por e-mail. Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA - Incluído no projeto e plataforma o seguinte trecho: Para a realização da investigação será feito um levantamento dos endereços eletrônicos dos docentes nos sítios eletrônicos dos cursos de bacharelado da UFU. Serão enviados e-mails convites para que se inscrevam no curso de formação didático-pedagógica a ser oferecido pela pesquisadora principal. No e-mail convite constarão as seguintes informações: Apresentação da pesquisa; Título do curso; Objetivo do curso; Carga horária total do curso; Número total de vagas disponíveis; Instruções para inscrição; Período de inscrições; Informações para contato; Link de redirecionamento para a página de divulgação do curso onde constarão Competências Transversais; Competências de Liderança; Objetivo geral; Objetivos específicos; Conteúdo do curso; Pré-requisitos; PÚblico-alvo; Dias em que o curso será ministrado; Local; Nomes dos Instrutor(es); informações da Coordenação; e outras Informações complementares.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Pendência 2 - No Projeto Detalhado, pág. 9, há a afirmação que "[...] tanto os professores quanto a equipe gestora assinarão o TCLE." Pergunta-se: Quem são seus membros e qual será a sua atuação na pesquisa, como participantes ou como pesquisadores? Se for como participantes, devem assinar o TCLE. Se for como pesquisadores, devem assinar o Termo de Compromisso e Confidencialidade da Equipe Executora. Esclarecer e adequar as duas versões do projeto.

RESPOSTA - A equipe gestora são as pesquisadoras Drª Geovana Ferreira Melo e Géssika Mendes Vieira, ambas já assinaram o Termo de Compromisso e Confidencialidade da Equipe Executora. O trecho do projeto foi reescrito para especificar que o TCLE será entregue e assinado apenas aos participantes. Trecho corrigido no Projeto e Plataforma Brasil Ademais, este projeto será submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade, buscando cumprir e estar de acordo com todos os procedimentos exigidos. Serão explicados e entregues os Termos de

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica				
Bairro:	Santa Mônica				
UF:	MG	Município:	UBERLANDIA	CEP:	38.408-144
Telefone:	(34)3239-4131	Fax:	(34)3239-4131	E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.098.814

Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes no primeiro encontro antes do início do curso, com a garantia do uso de informações restrito à pesquisa e de que toda divulgação de material é restritamente para fins acadêmicos e utilização somente em eventos científicos, sem o uso dos nomes pessoais.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Pendência 3 - Justificar o tamanho da amostra (20 participantes) e o número mínimo de participantes para que a pesquisa seja realizada. Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA - Inserido o seguinte texto no Projeto e Plataforma De acordo com as autoras que embasam a pesquisa, por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativa o número ideal de participantes é de vinte docentes (PIMENTA, 2011; IBIAPIANA, 2009). No caso de em um primeiro convite não se atinja o número mínimo de participante o convite será enviado novamente até que o corpus de pesquisa seja atingido. Caso mais de vinte professores se interessem pela pesquisa disponibilizaremos uma lista de espera para que, no próximo curso eles sejam convidados a participar. Como se trata de um projeto bastante relevante para o campo de estudos da Formação de professores universitários, espera-se que no futuro próximo, outros cursos sejam ofertados para os professores universitários, mesmo que seja conduzido por outros pesquisadores assistentes.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Pendência 4 - O que será feito no caso de ter mais que 20 professores bacharéis se interessando pela participação nos Ciclos Reflexivos? Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA - Inserido o seguinte texto no Projeto e Plataforma De acordo com as autoras que

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica	CEP: 38.408-144
Bairro: Santa Mônica	
UF: MG	Município: UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131	Fax: (34)3239-4131
	E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.098.814

embasam a pesquisa, por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativa o número ideal de participantes é de vinte docentes (PIMENTA, 2011; IBIAPIANA, 2009). No caso de em um primeiro convite não se atinja o número mínimo de participante o convite será enviado novamente até que o corpus de pesquisa seja atingido. Caso mais de vinte professores se interessem pela pesquisa disponibilizaremos uma lista de espera para que, no próximo curso eles sejam convidados a participar. Como se trata de um projeto bastante relevante para o campo de estudos da Formação de professores universitários, espera-se que no futuro próximo, outros cursos sejam ofertados para os professores universitários, mesmo que seja conduzido por outros pesquisadores assistentes.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Pendência 5 - Os convites para participação serão enviados apenas para professores bacharéis lotados no Campus Santa Mônica? Se não, há necessidade de incluir o resarcimento de despesas com transporte no Orçamento (Formulário Plataforma Brasil e Projeto Detalhado) e no TCLE.

RESPOSTA - Inserido no Projeto e Plataforma o seguinte trecho para explicar como foi realizado o cálculo e reajustado o orçamento. Não haverá custos para os participantes, uma vez que os materiais a serem utilizados serão financiados pela própria pesquisadora. Para calcular os gastos com deslocamento foi realizada uma estimativa baseada na distância entre os campi Santa Mônica até o Umuarama que é de 6,3 km e a distância entre os campi Santa Mônica até o campi Glória que é de 6,7 km. Com base na distância e no preço do combustível na data de 01 de junho de 2023) R\$5,26 foi feito um cálculo base, uma vez que ainda não sabemos quantos professores de cada campi vão participar. Desse modo, partimos de uma média como se 10 professores fossem dos campi Glória ou Umuarama. Considerando que um veículo faz em média 12 km com um litro de combustível, fizemos o cálculo a partir dessas informações gerais, considerando a maior distância (6,7 km). Assim, (6,7(maior distância) x 5,26(preço do combustível) /12(média km/litro) x 10 (número de professores) x 10 (número de encontros) x 2 (ida e volta) = R\$ 587,36. Desse modo, será arredondado para R\$600,00, uma vez que fizemos cálculos gerais e caso algum professor/a tenha um gasto maior, será possível cobrir. Logo, as despesas a serem custeadas pela pesquisadora serão:

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro:	Santa Mônica
UF:	MG
Município:	UBERLANDIA
Telefone:	(34)3239-4131
CEP:	38.408-144
Fax:	(34)3239-4131
E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.098.814

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Pendência 6 - Em que local do Campus Santa Mônica serão realizados os encontros dos Ciclos Reflexivos?
Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA - Inserido o seguinte trecho: Tendo como pressupostos os princípios orientadores da pesquisação crítico- colaborativa, a atividade formativa será desenvolvida em dez encontros, com duração de 3 horas cada, com periodicidade semanal, em datas e horários previamente combinados com os professores participantes. Os encontros serão realizados na Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação-FACED, bloco G, campus Santa Monica, em sala previamente reservada.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Pendência 7 - No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Pendência 7.1 - Acrescentar o número de encontros dos Ciclos de Estudos.

RESPOSTA - Foi adicionado no parágrafo 4 o seguinte trecho: Na sua participação, você irá participar de dos Ciclos Reflexivos, esses ciclos são compostos de 10 encontros entendidos como espaços efetivos de formação, com o objetivo de criar processos que auxiliam o aprendizado profissional.

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Pendência 7.2 - Se for o caso, informar o ressarcimento das despesas com transporte.

RESPOSTA - Foi adicionado o seguinte trecho no TCLE: Havendo a necessidade de deslocamento

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro:	Santa Mônica
UF:	MG
Município:	UBERLANDIA
Telefone:	(34)3239-4131
Fax:	(34)3239-4131
E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.098.814

em decorrência unicamente da coleta de dados os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa e a cada encontro será oferecido um lanche devido ao tempo dos Ciclos Reflexivos (3 horas).

ANÁLISE DO CEP/UFU – Pendência atendida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes Termos:

- 1) PB INformações Básicas
- 2) Projeto detalhado
- 3) Folha de Rosto assinada pela Diretora da Faculdade de Educação, datada em 09/05/2023.
- 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- 5) Link para os currículos Lattes das pesquisadoras
- 6) Instrumento para Sondagem das Necessidades Formativas dos Professores Bacharéis
- 7) Declaração de Instituição Coparticipante, assinada eletronicamente pela Pró-Reitora de Graduação, datada em 20/04/2023
- 8) Termo de Compromisso e Confidencialidade da Equipe Executora assinado pelas duas pesquisadoras, datado em 30/03/2023.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no Parecer Consustanciado nº 6.086.837, de 29 de maio de 2023, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: FEVEREIRO/2025.

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica				
Bairro:	Santa Mônica				
UF:	MG	Município:	UBERLANDIA	CEP:	38.408-144
Telefone:	(34)3239-4131	Fax:	(34)3239-4131	E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.098.814

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
 - b) O CEP/UFU 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 às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.
-

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

Endereço:	Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro:	Santa Mônica
UF:	MG
Município:	UBERLANDIA
Telefone:	(34)3239-4131
CEP:	38.408-144
Fax:	(34)3239-4131
E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.098.814

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e succincta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 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_PROJECTO_2111929.pdf	02/06/2023 06:38:39		Aceito
Outros	Resposta_Pendencias_CEP_Gessika.docx	02/06/2023 06:36:36	Géssika Mendes Vieira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Melo_Vieira_v3.docx	02/06/2023 06:33:57	Géssika Mendes Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_31_DE_MAIO.docx	02/06/2023 06:31:22	Géssika Mendes Vieira	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostov2.pdf	09/05/2023 17:26:15	Géssika Mendes Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_8_DE_MAIO.docx	08/05/2023 17:11:44	Géssika Mendes Vieira	Aceito
Outros	Curriculo_pesquisadores.docx	08/05/2023 15:23:38	Géssika Mendes Vieira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Melo_Vieira_v2.pdf	08/05/2023 15:20:03	Géssika Mendes Vieira	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica	CEP: 38.408-144
Bairro: Santa Mônica	
UF: MG	Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131	Fax: (34)3239-4131
	E-mail: cep@propp.ufu.br